

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE D'ALGER – FACULTE DES SCIENCES SOCIALES
DEPARTEMENT D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE-DELLY-IBRAHIM

MEMOIRE DE MAGISTERE

En Théorie et Méthodologie de l'E.P.S.

Thème

**MOTIVATION DES ELEVES
A LA P.P.S. EN MILIEU SCOLAIRE**

Présenté par:

Mme. Nassima DJEZZAR

Sous la direction de:

Mr. Abdellah DJAOUT

Année Universitaire
2001/2002

INTRODUCTION

Traditionnellement, la psychologie de l'éducation physique et du sport s'est consacrée à l'étude de la performance motrice, de l'apprentissage moteur et de l'acquisition de la technique sportive. Mc Cloy, Brace, Henry et Salter étaient des psychologues de cette catégorie et leurs émules ont perpétué cette approche dans les années 1950-1960.

Plus récemment, la psychologie du sport a manifestement subi de considérables modifications dans son orientation générale. Cette évolution se traduit par un intérêt de plus en plus soutenu pour le comportement du sujet au détriment de la performance en soi.

Le comportement peut se traduire comme l'ensemble des réactions humaines de l'individu aux stimuli internes et externes qu'il reçoit Aldeman, (1983). L'approche comportementale de la psychologie du sport se situe dans un contexte où tout ce que le sujet fait, pense ou ressent doit être pris en considération. De son côté, la performance est généralement définie comme un élément comportemental à court terme marqué par une activité orientée vers l'exécution d'une tâche précise, bien définie et spectaculaire. Dans le cadre de l'activité physique et du sport, le comportement individuel englobe donc l'ensemble des réactions individuelles et la performance n'est qu'un de ses aspects.

Une analyse comportementale dans le domaine de la psychologie du sport doit donc prendre en considération en termes généraux les aspects psychologiques, sociaux et émotionnels de la personnalité individuelle pour les replacer dans le contexte de l'activité physique et sportive. Autrement dit, ce doit être une approche orientée vers les besoins, les centres d'intérêt, les attitudes, les dispositions et les motivations du sujet et non pas une approche exclusivement axée sur l'analyse de ses performances.

Pour étudier la psychologie de l'élève, comprendre les motivations des pratiquants, il convient d'abord d'examiner le cadre dans lequel le sportif s'exprime, c'est-à-dire,

l'influence de l'hérédité, celle de l'apprentissage et celle de l'environnement social Raymond Thomas, (1982) et on ne peut parler de la relation qui existe entre le sport et la personnalité sans parler des facteurs internes et des facteurs externes qui soit favorisent, soit empêche cette relation car invoquer ainsi cette relation c'est dire que la participation à un sport donné peut modifier la personnalité d'un individu, ce qui n'est pas le cas. Il faut plutôt dire que certaines caractéristiques de la personnalité ou du moins certains facteurs prédisposant sont nécessaires à la pratique d'un sport donné à un niveau particulier. R Thomas cite : " nous avons comparé des sportifs de haut niveau avec des non sportifs dans un premier temps au niveau des traits de personnalité et ce qui n'a jamais été fait dans un second au niveau des questions. Les résultats montrent que les différences qui peuvent apparaître ne proviennent pas de la pratique physique et sportive. Les défenseurs de cette théorie argumentent leurs points de vue comme suit:

- Parler de la personnalité d'un sportif implique une description statique de la personnalité sous forme d'un recueil constant de caractéristiques s'exprimant de la même manière dans toutes les situations. Aussi les méthodes psycho-diagnostiques: Edwards personal preference Schedule (E.P.P.S), Minnesota Multiphasic Personality Inventory (M.M.P.I), Eysenk Personality Inventory (E.P.I), California Psychological Inventory (C.P.I) et le 16PF de Cattell sont inappropriés dans l'approche de la personnalité;
- Les travaux de recherche dans ce domaine n'apportent aucune preuve qu'il existe une différence entre celui qui pratique le sport et celui qui ne le pratique pas;
- La soi disant personnalité générale du sportif est une abstraction et ne correspond à aucune réalité car chaque sportif a sa propre personnalité;
- L'état explicatif du concept de trait de caractère ne convient pas pour expliquer le comportement;

En résumé, certaines personnes sont attirées vers le sport beaucoup plus que d'autres, aussi il existe ceux qui ne sont pas motivés par le sport. En effet, Sack, (1975) a remarqué que la distinction entre ces catégories est très importante du fait que la sélection des personnes ayant certains traits de personnalité sont particulièrement attirés vers la participation intensive à un sport de compétition pour un sport donné.

En ce qui concerne l'influence du sport sur la personnalité, Sack ne distingue pas vraiment des différences dans le changement des traits de personnalité, et s'ils existent, ils sont très modestes. Gabler, (1976) appuie l'idée de Sack, il cite: "les exigences de l'entraînement des nageurs de haut niveau ne semble pas entraîner de changements radicaux de caractéristiques générales de leurs personnalités".

Cet état de fait nous laisse dire que l'individu qui n'est pas muni de certains traits de personnalité innée ou socialement acquis ne sera sûrement pas attiré par une activité physique et sportive pour s'exprimer dans ce cadre. Donc, chacun est, ou va se trouver porteur de certaines motivations qui vont faire en sorte qu'il soit attiré vers la pratique physique et sportive ou qu'il ne le soit pas.

C'est tout l'intérêt de la pratique sportive qui est mis en jeu ici car le sport dans son sens le plus large est plus riche qu'une simple participation à une activité physique ou une compétition sportive. Il revêt une signification plus profonde, c'est son effet polyvalent sur l'être humain dont on requiert qui est surtout visé, les relations sociales qui s'organisent à son propos nous aident à surmonter les difficultés qui surviennent et qui s'insèrent dans un monde d'émotions engendrées par les succès et les échecs Matviev, (1983).

En tant que phénomène social polyvalent, le sport est un facteur positif de l'éducation physique, un moyen privilégié de préparation de l'être humain en bonne santé au travail et à toutes les activités inhérentes à la vie sociale. Il est encore le moyen d'une éducation éthique et esthétique de la satisfaction des exigences morales de la société. Il participe enfin au renforcement et à l'expansion des liens internationaux Vaneck, (1983).

De ce fait, il est important d'apprendre à nos enfants à pratiquer le sport en tenant compte de tout ce qu'il peut leur apporter comme bien être et soulagement, c'est aussi la lourde tâche que l'école se consacre à réaliser à savoir, stimuler ses élèves de manière à ce qu'ils s'orientent systématiquement vers la pratique sportive. Connaître les raisons profondes des orientations du comportement humain est nécessaire à l'éducateur sportif pour inviter ses élèves à une coopération et à une participation volontaire et massive à la séance d'éducation physique et sportive afin de profiter du bien être et de tous les avantages que le sport procure à ses adeptes.

Pour élucider cette importance, notre étude s'est articulée sur 07 chapitres :

Le premier chapitre concerne une présentation de la culture physique comme une nécessité sociale à travers le temps dans les civilisations qui ont marqué notre ère. Ce chapitre nous montre combien la culture physique était importante dans les civilisations anciennes et qui, après l'avoir (la culture physique) adopté comme un mode de vie, est devenue une tradition et une culture sociale.

Le deuxième chapitre intitulé le rôle du milieu dans l'enseignement de l'E.P.S, nous informe sur les différents facteurs qui influent de près ou de loin sur l'orientation du comportement (motivation) du sujet dans le milieu scolaire. Ce chapitre nous montre que l'influence du milieu scolaire sur la motivation de l'élève ne peut être considérée comme la seule origine de l'orientation du comportement de l'élève à l'école mais il existe d'autres facteurs appelés auteurs et agents de l'éducation.

Le troisième chapitre est réservé à l'acte moteur. Grâce à ce chapitre, on aboutira à une meilleure compréhension de la relation entre les expériences motrices et la motivation de l'élève.

Dans le quatrième chapitre, nous avons donné les différentes définitions de la didactique et son rôles dans l'enseignement de l'E.P.S ainsi que la réalité de cet enseignement en Algérie.

Le cinquième chapitre est consacré à l'étude de la motivation concernant ses origines et les différentes formes de comportement qu'elle peut concevoir et enfin, aux indicateurs de la motivation à la P.P.S à travers lesquels nous pouvons l'observer objectivement.

Le sixième chapitre intitulé la personnalité de l'adolescent à travers les jeux et la pratique physique et sportive nous permet de reconnaître la personnalité de l'adolescent à travers l'activité physique et sportive afin de mieux diriger les comportements des adolescents les objectifs de l'éducation et de l'enseignement en général.

Enfin, le dernier chapitre réservé à l'analyse et l'interprétation des résultats destinés à la présentation des résultats de cette étude et leur analyse ainsi que leur interprétation.

CHAPITRE I

LA CULTURE PHYSIQUE, UNE NECESSITE SOCIALE

1. La culture physique, une activité sociale depuis l'antiquité:

La culture physique et particulièrement le sport sont devenus l'un des phénomènes sociaux les plus importants du 20^{ème} siècle. La pratique physique. Qu'elle soit éducative ou de loisir, de masse ou de l'élite, elle devient un élément incontournable de toute politique sociale d'un pays qui tend vers la modernité, et le développement. Tel a été le constat du congrès sur le sport et le développement humain qui s'est déroulé à Paris 1980. Quant au congrès scientifique international de Tbilissi à Moscou 1980 sur le sport dans la société moderne. Il a été mentionné que des recherches ont été élaborées par plusieurs pays afin de déterminer leurs stratégies de développement dans ce domaine et ce, conformément aux systèmes socio-économiques existants. La pratique devient pour certains d'entre eux un mode de vie. Ainsi par exemple, dans l'ex-bloc des pays de l'Est dans les années 80, l'objectif principal dans ce domaine était de rendre la pratique physique un élément indispensable de la vie quotidienne de chaque citoyen.

L'éducation physique était pratiquée dès la plus haute antiquité chez les peuples civilisés. Des maximes chinoises précisant la manière d'exercer son corps ont été déchiffré, elles datent du 18^{ème} siècle 18 avant J C. Des pratiques étaient alors liées à la médecine. En Inde, les vedas, livres sacrés des hindous renferment aussi des préceptes médicaux relatifs au mouvement. Mais ce sont les Grecs qui fournissent les documents les plus riches concernant l'éducation physique. La préparation aux compétitions des olympiades permet le développement de la force et le perfectionnement de la beauté physique. A Rome, l'éducation physique était surtout orientée vers la préparation militaire. Elle conservera ce caractère au moyen âge où équitation et maniement des armes sont enseignés aux fils des familles nobles.

Le souci d'épanouissement de l'homme, d'amour de la vie sous toutes ses formes se manifestent à la renaissance par imitation de l'antiquité, mais cette explosion n'aura pas de suite.

A partir de la révolution française, sous l'influence du "retour à la nature" prôné par J. J. Rousseau, les gouvernements commencent à saisir l'importance de l'éducation physique et l'introduisent dans les programmes officiels. L'éducation va peu à peu gagner du terrain en France. Dès 1820, elle figure aux programmes des écoles de la ville de Paris et en 1850 elle est pratiquée à titre facultatif dans les écoles primaires. Ce n'est qu'à partir de 1868 que son enseignement devient obligatoire dans les lycées et les collèges. Les filles n'y auront droit qu'en 1923.

Une figure importante marque la gymnastique Allemande au 19^{ème} siècle, Freidrich Luering Jahn (1778-1852). Très touché par la défaite de Iena, ce dernier se voue au relèvement de sa patrie. Il sera considéré par les contemporains comme l'un des héros de la libération de son pays. Il groupe la jeunesse de sa patrie, cherche à l'endurcir, à éveiller son instinct combatif. Sa gymnastique est évidemment nationaliste et militaire. Jahn est le fondateur de la gymnastique actuelle, discipline inscrite aux jeux olympiques modernes, et considérée en France comme l'un des sports de base.

Quant à Per Henrich Ling (1776-1839), il aura une grande influence sur l'éducation physique du 19^{ème} siècle. Il étudie l'anatomie à l'université, et cette science va peser sur sa méthode d'éducation physique, première méthode voulant s'appuyer résolument sur la science. La gymnastique suédoise de Ling qui est destinée à tous, même aux malades, aura un grand rayonnement.

Le sport au début du 20^{ème} siècle fait progressivement son apparition dans la vie quotidienne. Il sort lentement du cadre aristocratique dans lequel il est né et le développement des loisirs favorise son éclosion. A partir de la loi du 01 juillet 1901 sur la libre constitution des associations, les clubs sportifs prolifèrent. Mais le facteur décisif du développement sportif reste la rénovation des jeux olympiques, œuvre de Pierre de Coubertin à Athènes, 1896. Dans l'enseignement, la leçon devient progressivement une initiation sportive. En 1937, un ministère des sports est créé en France ainsi que les brevets sportifs populaires. En 1967, les instructions officielles font définitivement place aux activités physiques et sportives dans les établissements scolaires du second degré.

2. Développement de la culture physique en Algérie:

L'analyse historique menée par Monsieur Hamdi M sur le développement de la culture physique en Algérie nous montre qu'elle était d'ordre compétitif et faisait partie intégrante du mode de vie de la société algérienne et ce depuis l'antiquité jusqu'au 19^{ème} siècle. Rapporté par le premier congrès d'études des cultures méditerranéennes et de l'influence arabo-berbère, la plupart des exercices physiques pratiqués étaient d'origine utilitaire ou guerrière, régulièrement utilisées dans la vie quotidienne.

Cet état de chose s'explique aussi bien par les différentes guerre incessantes qu'à connu l'Algérie à diverses époques (époques romaines, byzantine et arabo-islamique) que par le mode de vie arabo-musulman à partir du 7^{ème} siècle (nomadisme, sédentarise). Degerst, (1967) "contrairement à l'Europe, à l'époque dite "moyenâgeuse" ou la religion chrétienne freina le développement des pratiques corporelles, la religion et le mode de vie musulman ont favorisé ces pratiques physiques " Koun, (1982). Selon Lachref M., (1978), le mode de vie saint (vie au grand air, exercices physiques- absence d'alcool, hygiène du corps, instructions) de l'algérien, fit un homme au sens propre du terme. Les compétitions donnaient moins d'importance aux résultats individuels qu'à l'éloge de l'individu vis à vis du groupe. Ceci s'explique par la structure sociale et le mode de vie tribal qui prévalait à cette époque.

L'étude historique et documentaire entre 1830-1962 montre que la colonisation française provoqua une destruction et une déculturation de la société algérienne due à:

- La confiscation de terre et du bétail (confiscation des chevaux);
- Destruction de l'artisanat, particulièrement celui de l'armement;
- L'interdiction du déplacement;
- L'interdiction du port d'arme;
- L'interdiction de l'instruction et confiscation des bains maures (hygiène).

A partir de la fin du 19^{ème} siècle, d'autres pratiques physiques venues d'Europe feront leur apparition. Elles combleront petit à petit le vide existant dans ce domaine (préparation de la jeunesse à la guerre - scoutisme) pour des fins éducatives et guerrières.

Ensuite, vient l'étape de l'indépendance qui s'étend de 1962 à nos jours. Cette courte étape peut être divisée de mini-étapes:

1962-1977:

Cette première étape est caractérisée par des réformes et des tentatives de réforme au sein du milieu éducatif dictées par l'orientation politique du pays, mais l'absence des textes régissant la société et le pays, ainsi que le peu de structures existantes ne pouvaient que reléguer la culture physique et sportive au second plan du développement éducatif

1977-1983:

L'avènement de la charte nationale et de la constitution en 1976 permettra l'apparition de nouveaux textes qui régissent le mouvement éducatif et sportif en Algérie. Les nouveaux textes dénommés (code de l'E.P.S) insistent sur la démocratisation de la pratique physique à tous les échelons de la pyramide sociale en particulier chez les jeunes afin de rendre l'Algérie un pays sportif. Ce nouveau système d'E.P.S est en particulier calqué sur le système des pays de l'ex-bloc de l'Est.

1983...:

Avec l'entrée de l'Algérie en 1989 dans l'économie de marché, les textes précédents seront quelque peu retouchés pour les adapter aux nouvelles réalités socio-économiques. Le terme E.P.S disparaît au profit de celui de culture physique, plus complet selon le législateur.

3. Nécessité de la pratique de la culture physique:

La pratique physique et sportive est partie intégrante du système d'enseignement global, son importance est capitale pour l'épanouissement de l'élève et son intégration au sein même de la société. Le législateur algérien s'est penché très fortement sur cet intérêt.

En effet, la loi n° 8903 du 14 février 1989 relative à l'organisation et au développement du système national de la culture physique et sportive dispose dans son article 8 : "la pratique éducative de masse constitue une partie complémentaire aux programmes au sein des établissements d'éducation et de formation. Elle est assurée sous forme d'un enseignement adapté. Quant à l'arrêté interministériels n°15 du 03 février 1995

relatif à l'organisation et à la mise en œuvre de la pratique sportive et compétitive de masse en milieu éducatif, celui-ci précise dans son article premier que : "la pratique sportive éducative de masse en milieu scolaire est organisée au sein des établissements d'éducation. Elle est dispensée en un enseignement obligatoire intégré au programme scolaire de l'enseignement fondamental et secondaire. Cet enseignement est évalué au même titre que les autres matières inscrites au programme d'enseignement. En ce sens Hanifi, (1994) lui donne un caractère éducatif car il cite que la pratique sportive permet à l'enfant de maîtriser son schéma corporel et d'intégrer l'idée de groupe. La maîtrise du schéma corporel offre à l'enfant l'opportunité de la relation avec le monde extérieur grâce à trois domaines principaux:

- Le domaine de la perception qui délimite la structuration tempo spatiale: " j'observe les objets extérieurs, je les manie, je les inspecte; j'en fait le tour avec mon corps" Ponty (1945);
- Le domaine de la motricité qui englobe la coordination des mouvements et habilités: "à son achèvement, la conscience du corps propre est toute chargée de schémas moteurs virtuels" Muschielli, (1966);
- Le domaine de la relation avec autrui qui permet à l'enfant de s'intégrer dans le groupe: "les difficultés relationnelles en milieu scolaire ou en milieu familial peuvent se manifester de différentes manières allant du repli sur soi à l'agressivité mais s'accompagnent presque toujours d'un mauvais rendement scolaire" Piaget.

Le législateur s'est hautement préoccupé de l'intérêt de la pratique physique et sportive en milieu scolaire. Il cite la loi 85-05 du 16 février relatif à la protection et à la promotion de la santé.

- Article 79: la pratique de l'éducation physique est à encourager dans tous les établissements d'enseignement et de formation.

- Article 80: la pratique de l'éducation physique doit être régulière, équilibrée, adaptée à l'âge et à la constitution physique des jeunes. Les participants aux compétitions sportives sont soumis à un examen d'aptitude physique et à un contrôle médical régulier.

- Article 81: toute activité sportive dans les établissements d'enseignement et de formation est soumise au contrôle médicale périodique.

Ainsi, il apparaît que le législateur a voulu tirer le meilleur parti de la présence obligatoire des jeunes dans les établissements scolaires pour atteindre l'objectif qui est d'arriver à une "population à santé solide" et ceci sur l'ensemble des générations d'élèves Semid A, (1996).

La pratique sportive en milieu scolaire vise au-delà de l'acquisition de la santé, elle stimule la croissance et le développement physique et permet à toutes les grandes fonctions, leur accomplissement le plus poussé et leur meilleure coordination, ce qui donne des enfants plus robustes et plus résistants.

On trouve d'autres objectifs parmi lesquels:

- Le goût de l'effort;
- L'amélioration des capacités psychomotrices;
- L'éducation sociale du jeune et le développement du goût de la vie associative, la connaissance de son fonctionnement, le sens des responsabilités, l'acceptation et la promotion des jeunes talents sportifs.

En ce sens, Coudray, (1967) souligne que la pratique sportive permet d'atteindre le bien être physique et mental. L'amélioration des différentes fonctions organiques à la récupération physique qu'elle autorise, permet à l'enfant de perfectionner des capacités intellectuelles et d'améliorer son rendement scolaire. Lorsque le jeune présente des problèmes de santé, l'activité physique apparaît comme un bon moyen de rééducation.

L'enfant est en perpétuel changement dû à sa croissance. Cette période de développement de l'être humain offre des caractéristiques à prendre en considération: la grande possibilité d'améliorer la capacité du travail, l'immaturation de l'appareil locomoteur, la diminution de la force relative à la constante évolution physique de l'enfant, explique la relative fragilité dont doit tenir compte l'éducateur, d'autant plus que le jeune élève n'a pas une capacité de vigilance et d'auto maîtrise développée.

Ce bref aperçu sur la pratique corporelle à travers le temps nous dévoile l'intérêt qu'a portées les différentes civilisations à son égard (formation militaire, renforcement de l'amour de la patrie) aussi sa capacité à réunir différentes nations autour d'un objectif commun (jeux olympiques). Mais les progrès récents des sciences humaines qui portent notamment sur la mise en évidence des rapports et des traits entre la psychologie et la

motricité ont démontré que l'apprentissage corporel ne peut être dissocié de ses acquisitions intellectuelles. Une telle évolution a posé la pratique corporelle dans la société contemporaine comme une nécessité éducative incontournable.

4. Les buts de la culture physique:

Avant de citer les différents domaines où la culture physique s'est imposée comme nécessité sociale, pour cela il est nécessaire de mettre en évidence les buts qu'elle offre à ses adeptes. Selon Dornhoff, (1993), les buts de la culture physique sont:

- La conservation, la stabilisation, le renforcement et le rétablissement de la santé;
- Le développement des valeurs que procure l'activité physique et sportive par le respect du règlement, de l'arbitre, du jeu d'équipe,...);
- Le perfectionnement de la capacité de performance;
- La joie, le plaisir, l'épanouissement...etc.;
- L'élévation de la productivité dans le travail;
- Le soutien de la communication et de la coopération sociale.

Ces buts que vise la culture physique donnent naissance à l'affermissement de la volonté, le contrôle émotionnel, le développement de coopération...etc. Le mouvement n'est pas seulement une expression corporelle' il est aussi le seul moyen tangible qui établit des rapports clairs entre le moi et la réalité extérieure. Le mouvement est par conséquent le facteur essentiel dans la construction de l'intelligence qui se nourrit et vit des connaissances prises dans l'ambiance extérieure. Les idées abstraites elles-mêmes naissent du contact avec la réalité, et la réalité se saisit dans le mouvement. Celui ci est donc le trait d'union entre l'esprit et le monde Montessori, (1983).

CHAPITRE II

LE ROLE DU MILIEU DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'E.P.S.

L'exemple donné par l'enseignant assure dans une large mesure le succès de son travail pédagogique. L'aspect essentiel de l'activité pédagogique de l'enseignant qui se veut couronner de succès se situe dans son attitude morale, son amour de la vérité, son application, son sens de la justice, sa grande disponibilité, sa capacité d'adaptation sociale, sa facilité de contact, son sens de l'humour, sa compréhension et une diversité intellectuelle, sa flexibilité dans la question relative au sport, aux méthodes pédagogiques et à l'organisation ainsi qu'une attitude stable vis à vis de la culture physique et du sport.

Ces traits de personnalité sont nécessaires parce que les enfants (élèves) suivent très souvent l'exemple donné par l'enseignant dans ses actions et son comportement Mialaret, (1979). L'enseignant efficace est celui qui trouve les moyens de maintenir ses élèves engagés de manière appropriée sur le sujet, et ce pendant un pourcentage de temps élevé sans avoir recours à des techniques ou interventions négatives. En revanche la permissivité, l'improvisation, le manque de structuration de travail et le choix par les élèves seuls des objectifs d'apprentissage semblent être en corrélation négative avec les résultats obtenus Piéron H., (1977).

Le code de l'E.P.S, (1976), lui (l'enseignant) préconise une compétence sportive. C'est de par son allure et son comportement que l'éducateur doit donner une belle image du sport, son enthousiasme et son engagement lui valent la confiance de ses élèves, de plus son amitié, sa politesse sans oublier sa capacité de performance physique et sportive.

Quant à Colman, (1966), il ne partage pas le même point de vue. Dans son rapport, il minimise considérablement la responsabilité des enseignants et leur rôle dans les résultats des élèves. Les auteurs de ce rapport considèrent que le statut socio-économique et

l'environnement familial se trouvent à la base des variables affectant les résultats scolaires. Ceci veut dire aussi que l'enseignant n'est que très peu responsable des acquisitions de ses élèves. Cet état de fait nous mène à concevoir la réalité des résultats des élèves sous un autre angle.

En effet, Michel M., (1980) énonce le fait que l'enseignant n'est pas le seul responsable des résultats de ses élèves. Par ailleurs, il attribue à ces résultats des causes qui relèvent des facteurs et des agents de l'éducation. Par ailleurs, il nous semble utile d'étudier de près les facteurs et les agents de l'éducation car nous pensons que la connaissance de leur influence sur les élèves en milieu scolaire contribue à l'élaboration d'un programme qui prend en considération la motivation de ces élèves suite à cette influence en prenant comme moyen, l'activité physique et sportive.

1. Les facteurs de l'éducation:

Ce sont tous les éléments qui entrent en inter-action dans le processus d'apprentissage ou qui concourent à la plus ou moins efficacité de ce processus. Ils sont représentés par :

1.1. L'hérédité:

Hérédité et milieu sont intimement mêlés, les apports de l'une ne prennent précisément forme que sous l'influence de l'autre. Il est de constatation quotidienne notamment dans la pratique scolaire qu'il y a des aptitudes et des inaptitudes qui se marquent d'un élève à un autre, à égalité d'influence culturelle. De toute façon et quel que soit le poids des influences de l'hérédité dans le processus de l'éducation, c'est sous l'influence du milieu seul qu'elles pourront s'incarner véritablement dans des comportements car l'hérédité ne lègue jamais que des possibilités, des virtualités, des sensibilités Roger C., (1966).

Une conclusion pédagogique se déduisant des considérations qui précèdent à savoir qu'il revient à l'éducateur de proposer à l'enfant un milieu suffisamment stimulant, comportant un éventail suffisamment large d'activités pour que les caractéristiques héréditaires individuelles aient un maximum de chance de trouver le révélateur indispensable à leur actualisation et à leur développement Reboul O., (1971). Pour cela :

- L'éducateur doit connaître les antécédents héréditaires de l'enfant en sachant pourtant que l'hérédité ne lègue jamais que des possibilités. C'est le milieu et en particulier l'éducation qui actualisera ou au contraire oblitérera le potentiel héréditaire;
- La croissance physique et particulièrement les crises de croissance ont des répercussions éducationnelles importantes souvent négatives notamment au niveau de la fatigue. Il ne faut proposer à l'enfant que des exercices à sa portée tenant compte de son état d'évolution mais aussi de ses caractéristiques momentanées;
- L'éducation doit aussi prendre en considération les différences tempéramentales (a-t-on affaire à un émotif ou à un non émotif ?) et les anomalies somatiques (déficience de la vue, de l'audition...)
- La croissance psychologique doit retenir l'attention de l'éducateur à un double titre: Il doit tenir compte dans son action des caractéristiques psychologiques de l'enfant (son syncrétisme, son égocentrisme...);
- Il doit progressivement modifier certaines de ses caractéristiques dans le sens des objectifs de l'éducation (amener à l'esprit d'analyse, à l'objectivité...);
- L'intelligence est aussi un double sujet de préoccupation :

D'une part, il faut engager la capacité générale (tests d'intelligence) et en connaître les conditionnements (niveau socioculturel, familial...). D'autre part, toute expérience doit être proposée au bon moment, c'est à dire au cours de période sensible correspondante.

1.2. Le programme:

Dans son sens le plus large, le programme est l'ensemble des expériences à vivre proposées ou imposées à l'enfant, par le milieu et particulièrement par les éducateurs. En dépit du sens restreint qu'on donne habituellement à ce terme et qui évoque avant tout un ensemble de matières scolaires à assimiler, la notion de programme concerne en réalité la totalité de l'être en situation d'apprentissage. C'est l'ensemble des expériences tant intellectuelles et morales que physiques qu'il lui sera donné de vivre Ardino J., (1965).

Ce programme est soit explicite (programme scolaire) soit implicite (programme familial). Il concerne le développement physique, intellectuel et moral. La mise au point d'un programme doit tenir compte de caractéristiques du sujet de l'éducation : à qui s'adresse ce programme ? , Les caractéristiques du but (quelles traces comportementales escompte-t-on de la mise en œuvre de ce programme ?) et la progressivité interne de la matière.

1.3. Les méthodes:

La relation pédagogique est qualifiée par Bloch M.A., (1968) comme étant une relation d'apprentissage. Le choix d'une méthode ou d'un type de méthodes ne pourra se faire qu'en référence à la loi fondamentale d'apprentissage qu'on peut énoncer comme suit : " on apprend tout ce qu'on voit et rien que ce qu'on vit ". La conséquence immédiate de cette loi sur la réflexion méthodologique est que l'éducation doit être et ne peut être qu'active.

Une méthode active c'est essentiellement une méthode qui permet à l'enfant de vivre personnellement les expériences du programme éducationnel. Etre actif c'est vivre quelque chose et on ne vit volontairement, qu'on soit enfant ou adulte que ce dont on a besoin Clause A., (1972). Grâce à la psychologie, l'éducation nouvelle a renouvelé la compréhension et la pratique des concepts tels que l'activité, l'intérêt, le jeu...etc. A travers eux, on peut éclairer les principes qui fondent les méthodes nouvelles, et du même coup étudier la possibilité de leur intégration en éducation physique et sportive.

Samour H., (1986) a étudié de près les méthodes actives et il en a tiré sept principes fondamentaux lesquels sont :

1.3.1. L'activité:

L'activité des enfants doit précéder l'information donnée par le maître. L'activité de l'enfant que met en avant l'éducation nouvelle peut être entendue de trois manières :

- Comme activité spirituelle : l'enfant doit être vraiment participant et non pas assujetti par une contrainte mécanique à la tâche scolaire;

- Comme activité verbale : la méthode active est conçue comme s'opposant à la méthode dogmatique (de la leçon magistrale);
- Comme activité motrice : la classe est le lieu des expériences pratiques de l'enfant. Il apparaît alors comme une évidence que le principe général d'activité qui fonde les méthodes nouvelles constitue aussi le fondement de l'éducation et sportive, comme mise en jeu de la motricité. Sans restriction, l'éducation physique et sportive est bien le lieu où les méthodes actives s'actualisent sur ce plan.

1.3.2 L'intérêt:

La pédagogie nouvelle a pu être définie comme une pédagogie de l'intérêt. La loi de l'intérêt est le pivot unique autour duquel doit tourner tout le système. Clapared fait remarquer plus loin : C'est cette chose contre nature que l'école traditionnelle s'escrime à obtenir de ses malheureux élèves, leur faire faire du matin au soir et de janvier à décembre, des choses qui ne répondent pour eux à aucun besoin. Ces actes et ces efforts qu'on réclame d'eux, n'étant pas régi par la loi du besoin, on est obligé pour les susciter de recourir à une foule de moyens (punitions, mauvais points, récompense, examen, menace...etc.) et qui ont l'efficacité que l'on sait".

Dewey et Kerschensteiner cités par Samour, dégagent deux sortes d'intérêts :

- L'intérêt extrinsèque : simplement superficiel, qui peut être provoqué par les artifices d'un éducateur habile ou de toute autre motivation (travailler non pas pour la matière elle-même mais pour la note qu'elle rapportera);
- L'intérêt intrinsèque : émanation et expression des besoins profonds de l'enfant et qui provoquent une activité vraie et non superficielle.
- L'éducation physique et sportive est actuellement une des conduites dans lesquelles peut se manifester au plus haut degré l'intérêt de l'élève. Ceci se manifeste sur trois plans :
- Organique : car l'enfant a un profond besoin de mouvements qui conditionne de manière vitale son développement général;

- Psychologique : au besoin fonctionnel de se mouvoir, se surajoute le plaisir sensoriel et émotionnel qu'il procure;
- Psychosociologique : car tout individu quel qu'il soit, a une dimension sociale et tend à s'intégrer naturellement dans la société et à en adopter les usages.

Dans l'éducation nouvelle, coussinet cité par Samour a mis l'accent sur l'intérêt que présente le travail libre par groupe. L'éducation physique sportive offre indéniablement toutes les garanties de telles procédures éducatives où se fait la socialisation de l'individu et notamment dans les activités d'entraides (parade gymnique, relais...etc.), d'opposition ou de contact (judo, tirer la corde...etc.) et d'affrontement collectif (jeux, jeux pré-sportif, sports collectif).

1.3.3. Les structures psychologiques:

L'éducation traditionnelle attribuait à l'enfant une structure mentale identique à celle de l'adulte et un fonctionnement différent. Or c'est le contraire qui est vrai. En effet, les structures mentales de l'enfant ne sont pas les nôtres : (ses cadres de référence, ses catégories mentales, son système de pensée...etc. Mais l'enfant est en revanche est identique à l'adulte sous le rapport fonctionnel : (ses motivations, ses besoins, ses intérêts en un mot, la composante énergétique) Piaget cité par Samour.

L'enseignant d'éducation physique et sportive peut aussi intégrer ce principe psychologique qui se traduira sur le plan fonctionnel par l'appel à la motivation et sur le plan structurel par la notion de pédagogie adaptée à la structure morphologique et psychologique de l'élève. Par exemple une pédagogie traditionnelle voulait que l'élève s'adapte aux règles du sport adulte dans sa forme achevée. La rénovation pédagogique de l'éducation nouvelle a influencé l'éducation physique et sportive en cherchant à adapter les règles et les codes sportifs à l'élève par la hauteur des filets en basket-ball et en volley-ball, les distances de course en athlétisme, les poids des ballons en hand-ball ou encore les mouvements gymniques par les mini enchaînements.

1.3.4. Le jeu:

C'est un cas type des conduites négligées par l'école traditionnelle. En jouant, l'enfant développe ses perceptions, son intelligence, ses instincts sociaux, son habilité manuelle...etc. Piaget lui donne une signification fonctionnelle qui prend toute son importance lorsqu'on l'appuie sur la notion d'assimilation. Donc en favorisant ainsi le jeu, l'éducation physique et sportive se fonde bien sur un des principes fondamentaux préconisés par les méthodes actives.

1.3.5. Les centres d'intérêt :

Une telle méthode vise à faciliter l'acquisition du savoir-faire en les organisant autour d'un axe diachronique représenté par un nombre de séances données.

1.3.6. La pédagogie du groupe:

Coussinet est l'un des premiers à l'avoir expérimenté dans des groupes de 05 à 06 élèves choisissant eux même le travail, chacun apportant ses connaissances et coopérant à l'œuvre commune. En éducation physique et sportive, cette méthode de travail peut être un outil essentiel entre les mains du professeur en E.P.S par exemple : le travail par groupe en gymnastique qui exige beaucoup d'observations rapprochées, des aides et des parades...etc.

1.3.7. La liberté:

Un des points que les pédagogues de l'éducation nouvelle ont sévèrement critiqué entre autre Neil, c'est d'avoir imposé à l'enfant l'immobilité et le silence pour arriver à ses fins. Dans les classes nouvelles, on va voir alors l'enfant se déplacer, parler, être autonome et non plus asservi à un adulte dominateur. Piaget a montré que cette soumission était un frein à la dissolution ou à la résorption de la pensée égocentrique. L'éducation physique et sportive peut se réclamer dans sa pédagogie du principe de liberté et d'autonomie pour l'enfant. Dans sa conception, Roger C. (1971) voit que l'éducation doit respecter la liberté de l'enfant. Se n'est pas se plier à toute volonté ni à satisfaire tous ses caprices, c'est plutôt

croire qu'il a en lui des ressources naturelles qui lui permettront d'être partenaire d'éducation et lui fournir des occasions de jouer ce rôle de partenaire.

2. Les agents de l'éducation:

Si les facteurs de l'éducation sont des éléments qui entrent en interaction dans le processus d'apprentissage et ceux qui concourent à la plus ou moins grande efficacité de ce processus, les agents de l'éducation en sont les acteurs. C'est tout d'abord l'enfant sujet et agent de l'éducation, ensuite le milieu familial et le milieu scolaire traditionnellement qualifié de milieu éducatif. Enfin ce qu'on a pris l'habitude de désigner sous l'appellation de troisième milieu Minder M., (1980).

D'après Anselme F., (1968), dire que l'enfant est sujet de l'éducation, c'est simplement manifester qu'on croit à ses possibilités intrinsèques, de répondre activement à ses influences et à ses stimulations. Dire qu'il est le premier agent de l'éducation, c'est reconnaître aussi du même coup que les éducateurs ne peuvent être rien d'autre que des instigateurs et des guides. Ce sont eux qui proposent l'apprentissage mais c'est l'enfant qui en dispose. Dans cette optique, l'intervention de l'adulte, agent de l'éducation, se caractérise comme suit :

- Sélectionner un certain programme;
- Faciliter l'apprentissage en créant les conditions matérielles méthodologiques et psychologiques permettant l'expérimentation personnelle;
- Evaluer la qualité des traces comportementales issues de l'apprentissage;
- Renforcer parmi ces traces celles qui s'avèrent compatibles avec le but éducatif.

2.1. Le milieu familial:

Le milieu et l'école agent d'un même processus global d'éducation, poursuivent à longs termes des objectifs communs. Pourtant leurs fonctions ne se recouvrent pas entièrement, pas plus que ne se confondent leurs objectifs à court et moyen terme. Selon Berge A (1966), la famille n'est pas l'école et il ne faut pas scolariser la famille qu'il ne faut familiariser l'école. La fonction de la famille peut se résumer à :

- Assurer la sauvegarde et l'humanisation de l'enfant: Brule H., (1950) insiste pour que l'action éducative de la famille doit se déployer pour venir en aide à l'inachèvement, la faiblesse et l'indétermination de l'enfant. le rôle de la mère est primordial dans ce processus (alimentation, soins, affectivité, sécurité, ...etc.);
- Amorcer l'adultération: Berge, (1956) affirme que la famille n'enseigne pas elle plonge l'enfant dans un bain d'éducation et c'est ce qui explique l'exceptionnelle efficacité de son action. Aussi, elle contribue à l'installation du langage qui va jouer un grand rôle à la fois dans la structuration et la conquête du milieu et dans l'assimilation que l'enfant fera des influences en provenance de celui-ci. L'éclosion et l'essor même de l'intelligence seront en étroite relation avec l'éclosion et les progrès de langages;
- Jouer le rôle de protection dans l'apprentissage progressif et le contrôle en raison de la faiblesse de l'enfant: la famille doit intervenir comme un amortisseur qui rend possible le contact de l'enfant avec les stimulations que le milieu ne manquerait pas normalement de l'accabler. Elle atténue certaines stimulations dans le seul but que l'enfant échappe ainsi à toute pression excessive et qu'il puisse y répondre activement Berge. Dans le sens contraire, une forte exposition aux stimulations du milieu pourrait pousser l'enfant dans un profond replie sur lui même ou plus encore elle pourrait engendrer un être incontrôlable Combalazier, (1955). Si l'éducation comme le souligne Aubry J., (1953) est avant tout une affaire d'imprégnation, le pédagogie familial est une affaire de climat. Ce qui différencie une famille d'une autre famille, c'est essentiellement l'attitude des parents à l'égard de leurs enfants. La bonne volonté des parents n'est pas à mettre en doute mais s'est souvent leurs bonnes intentions (nourris par une affectivité mal réglée ou une surprotection) qui rendent leur action inefficace.

En conséquence, le processus d'éducation dans le milieu scolaire sera gravement perturbé s'il existe un cas de rejet dû à l'absence de modèle adulte acceptable ou à l'absence de tri des expériences et de guidage de l'apprentissage dans le cas des orphelins ou d'enfants sans famille.

2.2. Le milieu scolaire:

On lui attribue une double fonction:

Une fonction substitutive:

L'école a une fonction de correction d'une éducation familiale défaillante ou incompétente notamment au niveau de:

- L'acquisition des moyens instrumentaux qui rendront possible la poursuite le développement du processus d'acculturation;
- L'alimentation du processus d'apprentissage ou expériences plus complexes ou plus techniques, spécialement dans le domaine de l'éducation intellectuelle.

Une fonction spécifique:

- L'école met l'enfant en présence d'un ensemble complexe de stimulations différentes de celles de la famille; égalité entre pairs, justice distributive, neutralité affective...etc. Le milieu scolaire est plus extérieur, plus objectif, plus compétitif et moins sécurisant que le milieu familial. Sous cet aspect, il favorise l'éclosion de comportements qui ne sauraient que difficilement être valorisés en famille;
- L'école est le lien privilégié des synthèses: elle favorise l'élargissements, l'approfondissement, l'objectivité et la généralisation de l'acquis expérimental de l'enfant,
- La situation scolaire est une situation collective;
- La classe est un groupe, or l'apprentissage est un processus individuel. Il faudra donc recourir à des moyens et des techniques d'individualisation de l'apprentissage et ce d'autant plus que la classe est un groupe hétérogène;
- Le groupe classe est une personne morale, il a ses valeurs et ses réactions propres que se différencient des valeurs et des réactions individuelles. Le professeur doit connaître la dynamique interne du groupe dont il assure l'animation. En effet, des phénomènes sociologiques tels que le rejet, l'isolement, la dépendance...etc., retentissent gravement sur l'épanouissement individuel des élèves de même que sur leurs capacités personnelles d'apprentissage;

- La relation maître-élève est le point central de l'éducation scolaire tout comme la famille mais seule l'attitude d'acceptation de chacun (de démocratie au plan du groupe) permettra un fonctionnement normal du processus d'apprentissage.

2.3. Le troisième milieu:

C'est tout d'abord ce qu'on pourrait appeler simplement la rue, c'est-à-dire un endroit non explicitement agencé à des fins éducatives, mais qui se révèle souvent d'une haute intensité pédagogique. Selon Hicter, (1958) cité par Minder, (1980), la rue c'est évidemment tout un ensemble de stimulations loin d'être toujours éducatives, mais c'est aussi le lieu de rencontre de beaucoup de jeunes, c'est donc tout un ensemble de stimulations sociales. Le groupe spontané des pairs enseigne des comportements différents de ceux de la famille et même de l'école, et le troisième milieu exerce à ce niveau une fonction qui lui est propre. Le groupe spontané ne bénéficie en principe d'aucune intervention ni d'aucune aide adulte, pas de protection comme en famille et pas d'autorité comme à l'école. C'est là, une situation qui, sous certaines conditions, peut s'avérer idéale, notamment pour le développement du sens de la justice et de l'autonomie.

Les parents redoutent surtout l'influence néfaste des bandes, spécialement à l'âge de l'adolescence. Souvent la bande est un refuge et que les milieux éducatifs se montrent soit trop libéraux et donc, l'enfant cherchera de l'autorité, soit trop rigides et donc, l'enfant cherchera de la liberté Coussinet, (1959).

D'une manière générale, les apports du troisième milieu ne seront éducatifs que si toute expérience proposée à l'enfant est suivie d'une exploitation critique, soit en famille, soit à l'école, qui constitue à la fois un guidage, éventuellement un renforcement, et toujours un mode de collaboration entre les divers milieux d'éducation Piel J. (1968) cité par Minder M., (1980).

L'APPRENTISSAGE MOTEUR

L'apprentissage moteur a spécialement suscité notre attention du fait de l'apport considérable qu'il peut nous fournir pour l'élaboration d'une motivation dans le sens des buts de l'éducation grâce à la pratique physique et sportive.

1. Les types de sensation :

Sur le plan purement psychologique, Piéron H. cité par Dechavane, (1982) a dégagé trois types de sensations qui nous informe sur notre moi et sur le monde extérieur: les sensations intéroceptives, extéroceptives et proprioceptives.

1.1. Les sensations intéroceptives:

Elles proviennent de nos organes internes et se traduisent par la faim, le sommeil, la soif et différents maux utiles surtout au médecin et ne représentent que peu d'intérêt pour l'éducateur sportif.

1.2. Les sensations extéroceptives :

Elles proviennent de nos cinq sens, nous retiendrons surtout l'ouï, le toucher et l'audition qui nous sont plus importants pour le sportif dans l'activité physique et sportive. L'ouï est indispensable dans tous les sports collectifs ou une communication parlée existe, aussi elles servent dans les activités où l'expression corporelle est exigée :

Le regard est évident chez le champion (le nageur guette la ligne de fond pour savoir où est le mur, le skieur regarde les portes du slalom, les joueurs de sport collectif analysent le jeu, après un lâcher le gymnaste cherche la barre fixe du regard pour l'attraper...etc.).

La sensibilité tactile revêt également une importance très grande et qui varie d'une activité à une autre surtout dans les sports collectifs où on joue à la main : Dans le Football, certains préconisent des exercices à pieds nus afin de privilégier la sensibilité tactile.

L'audition joue un grand rôle surtout dans les sports collectifs: Avertir son coéquipier qu'un joueur adverse est derrière lui, s'entendre sur telle ou telle tactique de jeu, le joueur remplaçant qui entre dans le terrain passe aux autres les directives de l'entraîneur. Dans les sports individuels surtout ceux qui se réfèrent au combat, les athlètes ont besoin des conseils de leur entraîneur car souvent la victoire ne tient qu'à un détail près, aussi les bruits qui accompagnent le mouvement (tennis de table, ski...etc.) sont perçus et interprétés le plus souvent en fonction de valeur d'expérience.

1.3. Les sensations proprioceptives ou kinesthésiques:

Elles ont plus particulièrement retenu l'attention des pédagogues sportifs car elles sont en étroite relation avec nos mouvements. Ces sensations se situent dans les muscles et dans les articulations (ligaments et capsules). Elles nous informent en particulier sur les déplacements qu'effectuent nos membres et leurs positions qu'ils occupent par rapport à notre corps. Cette sensation est primordiale lorsque le mouvement en question sort du champ visuel (sur la position du corps dans l'espace se qui autorise la pratique de tous les sauts et sur la résistance que l'on rencontre lors d'un mouvement ce qui permet d'ajuster la force à exercer). Ce sont ces différentes sensations qui vont permettre le développement des capacités d'expression gestuelles.

2. Les capacités d'expression gestuelles :

Dechavanne N. et Paris B., (1982) citent trois capacités principales: capacités biologiques, capacités de coordination et capacités de communication.

2.1. Les capacités biologiques essentielles:

Elles rassemblent toutes les fonctions physiologiques vitales au premier chef et qui conditionnent l'état de santé, elles font l'objet d'une préoccupation toute particulière. En effet, de l'âge et de la condition physique du pratiquant va dépendre la forme et l'intensité du mouvement. Les capacités biologiques essentielles dépendent directement de l'état de fonctionnement des organes vitaux (cœur, poumons, reins...etc.). Les capacités d'endurance et de résistance sont liées aux capacités cardio-pulmonaire et métabolique, les capacités de force musculaire et de souplesse articulaire déterminent un certain niveau de santé et de maîtrise de l'acte moteur.

2.2. Les capacités de coordination:

Elles assurent la plus ou moins bonne adéquation de la réponse neuromusculaire de l'individu. La coordination résulte d'une articulation étroite et harmonieuse entre trois composantes que sont : la perception, l'intégration et le traitement des informations recueillies pour l'afféctuation de la réponse

2.3. Les capacités de communication:

Elles ont comme support le verbe et la motricité. Parlebas P., (1980) définit la communication motrice comme étant une interaction de coopération essentielle et directe.

Dans son ouvrage, il parle de communication pratique directe, communication pratique indirecte et contre communication motrice. En ce qui concerne la communication pratique directe, elle est apparente quand la situation ne met en jeu que des partenaires (cordées d'alpinistes, couple de patinage, aide, parades...etc.), que des adversaires dans des sports de combat (fleuret , judo) et elles peuvent intervenir de façon simultanée quand les partenaires ainsi que les adversaires s'interagissent (Foot Ball, tennis en double...etc.).

La communication pratique directe est l'intention qu'exprime une action dans un enchaînement d'actions logiques préalablement préparées comme c'est le cas dans des situations qui mettent en jeu des partenaires, soit par une réaction comme on peut le constater dans des situations qui mettent en jeu des adversaires. La contre communication

motrice est une interaction motrice d'opposition entre deux ou plusieurs adversaires qui s'affrontent, et qui bien entendu cherchent à l'emporter sur l'un ou les autres. Il s'agit là de contre carrer celui ou ceux à qui l'individu ou le groupe d'équipiers est opposé. La communication praxique indirecte est constituée des modes de communication gèstémiques: postures, gestes mimiques...etc.

3. Les stades de l'acte moteur:

Wallon. H. cité par Caja J., (1988) a dégagé quatre stades de l'acte moteur :

3.1. Les stades par rapport au processus d'automatisation:

Tout individu qui débute dans une activité physique fait d'abord des actes réfléchis mettant en jeu le cortex. Ce type de mouvement nécessite une grande vigilance et de ce fait, il engendre une fatigue nerveuse assez rapide. Par la suite l'entraînement et la répétition permettront de choisir un circuit plus simple provoquant la même réponse. Ce processus se déroule en deux phases: stade de la centration et stade de la décentration.

3.1.1. Stade de la centration:

N'ayant pas d'informations kinesthésiques, l'enfant est obligé de se concentrer sur chacun de ses gestes. il fait appel en priorité aux perceptions visuelles pour diriger son mouvement.

3.1.2. Stade de la décentration ou de l'automatisme:

Sur le plan physiologique ce stade se traduit par le passage du visuel au kinesthésique. Il se traduit également par le choix d'un trajet plus court pour les sensations en écartant le cortex du circuit que poursuit l'influx nerveux. Le sportif qui n'est plus obligé de diriger volontairement son action peut redresser la tête et jouer à l'aise sans se fatiguer très vite comme il le faisait avant et à partir de là, il économise de l'énergie nerveuse et joue plus longtemps. Cela lui permet une meilleure analyse dans le jeu collectif. Cependant lorsque,

pour un acte moteur, cet objectif est réalisé, l'automatisation alors limitée, cette forme extrême est connue sous le nom de stéréotype qui peut se définir comme l'apparition systématique de la même réponse quelque soit la situation qui se présente par exemple: Recevoir une balle, feinte à gauche, partir à droite. Devenant un automatisme, cette réponse sera de même si un espace vide existe à droite. Ce stéréotype peut s'avérer néfaste dans un match surtout sur une contre attaque où le joueur perd le ballon dans une action décisive.

En effet, l'observation montre que très nombreux sont les joueurs qui réagissent avec les mêmes comportements quel que soit le type de balle renvoyée, la situation tactique et la valeur de l'adversaire, la réponse reste la même. Ce joueur semble ainsi ne pas pouvoir modifier sa réponse. C'est bien sûr dans l'acte pédagogique qu'il faut chercher la solution.

Wallon cite que la perfection de l'automatisme n'est pas d'avoir définitivement fixé un certain enchaînement d'actions mais plutôt une liberté croissante dans le choix des actions musculaires à enchaîner.

3.2. Les stades par rapport au processus de dissociation :

Dans un premier temps, l'apprentissage se fait dans sa globalité, c'est ce que le psychologue désigne sous le nom de " syncrétisme ". Wallon. H nous donne l'exemple du débutant pianiste qui est incapable de remuer les doigts individuellement, autrement dit, c'est un système de mouvements qui ne peuvent s'exécuter qu'ensemble. La psychologie nous enseigne que dans tout apprentissage qu'il soit intellectuel ou moteur, le débutant est dans un premier temps indissocié et syncrétisme.

En ce qui concerne plus particulièrement la motricité, l'absence momentanée de dissociation nécessaire à l'adéquation de l'acte moteur fait que les muscles appartenant à un même groupe moteur réagissent ensemble, par contre. Pour comprendre le phénomène, quelques exemples s'imposent:

- Au Hand-ball, l'enfant pour recevoir une passe, latérale va s'orienter entièrement (tête, buste et tronc) du côté d'où vient la balle. Le gardien de but lui plonge sur la majorité des tirs;

- En natation, la respiration dans les nages simultanées fait redresser le corps (en crawl, l'indissociation (tête-tronc) fait pivoter le buste;
- A bicyclette, le débutant qui tourne la tête dévie de sa trajectoire jusqu'à tomber par terre.

D'une manière générale on reconnaît le débutant à travers la pratique sportive qui se traduit par une attitude que définissent des jambes raides, les fesses en arrière aussi dans toutes les réactions dites explosives où le geste confus se traduit par un déséquilibre et un enchaînement désorienté. Au fur et à mesure que l'apprentissage progresse, la généralisation tend à faire place à une différenciation accrue. C'est grâce à ce pouvoir de dissociation qu'il nous est possible d'aborder n'importe quelle activité physique et d'obtenir un niveau de performance acceptable car l'enfant passe d'un premier stade qui se caractérise par un effort maximal pour un niveau minimal au deuxième stade où l'acquisition de la conduite motrice passe d'un effort minimal pour un effort maximal.

3.3. Les stades par rapport au stade d'équilibration :

La psychophysiologie nous apprend que deux systèmes coexistent pour assurer ou rétablir l'équilibre: l'un appelé système statique qui correspond à la stature (se maintenir debout grâce aux muscles et au squelette). Le deuxième système est dit système cinétique. Il préserve ou rattrape l'équilibre du corps grâce aux informations rapportées par l'appareil vestibulaire (oreille interne) et le centre visuel. Ce système de régulation revêt pour la pratique physique et sportive une importance illimitée. En effet toutes les activités physiques s'avèrent plus ou moins contraignantes quant à l'équilibration:

- Certaines nécessitent l'abandon de l'horizontal du regard par exemple :
 - Au volley-ball lors du renvoi de balle et des smatchs;
 - Au tennis lors des services et des smatchs également;
 - Au basket-ball lors des tirs au panier;
 - Au football lors des coups de tête.

-Ça peut être un déséquilibre plus ou moins important :

- En athlétisme lors des départs ou lors des sauts en hauteur ou à la perche;
- En gymnastique où le déséquilibre et l'équilibre sont permanents.

Ce paradoxe fondamental amène le sportif à réagir de façon caractéristique face aux multiples contraintes de l'équilibre, ce qui permet de déterminer trois stades d'équilibration:

- Refus de déséquilibre :

- En athlétisme : sur les haies le tronc reste vertical, pour le saut en hauteur (technique Fosbury), il y a un refus de renversement;
- En judo l'enfant répond à une tirade par une tirade ou à une poussée par une poussée, il ne peut dans un premier temps pousser son adversaire quand celui-ci tire, car il chuterait. A ce stade de débutant, c'est donc la fonction réflexe qui prévaut.

- La rééquilibration à posteriori :

Souvent caractérisée par un engagement trop conséquent du corps dans l'action motrice:

- Au saut de cheval le gymnaste fera des moulinets de bras pour rectifier son équilibre;
- Lors d'une passe ou d'un tir au hand-ball, l'action entraînera tout le corps vers la direction de la balle.

Ce stade où le sportif n'anticipe pas sur les déséquilibres qu'engendre l'action, se caractérise par le fait qu'une partie du corps est dans l'action et qu'une autre partie doit assurer les rééquilibrations hypothéquant par la même, l'action future car nul ne peut prétendre avoir une réponse motrice adaptée si au départ ses sens sont perturbés par un déséquilibre même minime.

- L'équilibration anticipée :

C'est évidemment par l'entraînement que les comportements du deuxième stade évolueront vers une attitude où l'équilibre est anticipé. Le sportif, à travers son vécu, anticipe le déséquilibre imminent et s'organise avant l'action afin d'annuler les effets de celui-ci. Par exemple:

- Le handballeur quant à lui bien ferme sur ses deux appuis pourra tirer la balle tout en restant équilibré et si le tir est compromis, il programmera instantanément une autre action;
- Le volleyeur aura un saut parfaitement vertical ou légèrement en déséquilibre vers l'arrière pour compenser le retour violent du bras lors d'un smash.

3.4. Les stades par rapport au processus de coordination :

La commission technique de la fédération française de hand-ball a noté pour le tir en déplacement : " Quand il lance avec élan, l'enfant a des difficultés pour passer de l'attitude de course à l'attitude de lancer. Il lance en courant donc en déséquilibre vers l'avant, le tronc incliné avec des difficultés pour armer, il pousse la balle... ". Cette situation comporte deux phases: la course et le tir. Donc deux actions s'y imposent: L'une que l'on peut appeler dominantes qui correspond au tir dans cet exemple et l'autre que l'on peut qualifier de dominée et qui correspond à la course. On trouve aussi:

- Au javelot, les enfants ont souvent un jet meilleur si l'on considère la seule performance lors de la réalisation à l'arrêt. En effet lorsque les enfants ne réalisent pas la phase préparatoire, toutes les difficultés inhérentes à la coordination (course, jet) sont éclipsées ce qui se traduit par l'émergence de performances supérieures;
- Le relais est une double illustration puisque l'on trouve les coordinations suivantes :
Pour le relayé, donner tout en courant;
Pour le relayeur, recevoir tout en courant.

Il n'est pas rare de voir le relayeur immobile, orienté vers l'arrière dans l'attente de son partenaire. Ce relayeur ne se mettra à courir qu'après avoir reçu le témoin, quant à son partenaire il préfère s'arrêter pour mieux passer le relais.

4. Le schéma corporel:

Wallon.H définit le schéma corporel comme suit : " c'est la représentation plus ou moins global, plus ou moins spécifique, plus ou moins différenciée qu'il (l'enfant) a de son propre corps ". Les psychologues sont unanimes à reconnaître la notion du "schéma corporel"

dans le développement de la personnalité de l'individu et de la connaissance dont il se fait de son corps Jean Pierre Bonnet, (1983). La représentation mentale du mouvement comme le disent Steiner et Ulrich, (1980) a l'étonnante particularité de pouvoir, dans certaines circonstances, faciliter et accélérer considérablement le processus d'apprentissage. C'est en effet, le soucis majeur de tout éducateur sportif à savoir comment optimiser le processus d'apprentissage afin de construire à l'aide de processus mentaux adaptés à un objectif donné un meilleur enchaînement moteur et l'entraîner ensuite par des représentations répétées.

Une part considérable est accordée dès les premières phases de l'apprentissage à la représentation mentale afin que le débutant restructure le plus rapidement possible son schéma corporel en fonction de la spécificité de la discipline. Sans cette connaissance de son propre corps, l'apprentissage ne pourrait réaliser davantage de progrès

4.1. L'optimisation du schéma corporel:

Selon Steiner et Ulrich, certaines consignes semblent être primordiales pour concrétiser une optimisation du schéma corporel,

- La représentation motrice n'est pas possible sans exercices conscients et exploitation des résultats de l'expérience motrice;
- Les principaux moyens de l'amélioration de la représentation motrice sont : la démonstration dans toutes ses possibilités, l'explication commandée par l'intermédiaire des mots (concepts) et la réalisation par soi-même si possible dans des conditions les plus favorables en fonction du niveau d'apprentissage;
- Les explications (instructions) données par l'entraîneur définissent seulement le cadre d'une représentation possible. Tant qu'il n'y a pas de composantes kinesthésiques associées aux aspects spatiaux-temporels et dynamiques de la structure du mouvement ainsi qu'aux connaissances correspondantes, on peut tout au plus parler de simples représentations motrices;
- L'élément décisif pour l'entraîneur c'est la connaissance précise des caractères qualitatifs du mouvement en question;

- L'entraîneur doit toujours s'efforcer pour déterminer dans quelles mesures les erreurs motrices peuvent-elles survenir;
- Respecter la charge de l'exercice (poids, distance, hauteur) selon l'âge et le niveau de performance;
- Plus la représentation motrice est différenciée, plus elle comporte des informations et plus la capacité de différenciation du sportif sera enrichie;
- Dans un enchaînement moteur, la répétition consciente à travers l'analyse, la comparaison et le contrôle visuel, contribue beaucoup à l'amélioration de la représentation;
- Seule la réalisation du mouvement par le sujet lui-même permet de saisir et de retranscrire de façon optimale la représentation motrice;
- L'explication par le langage d'un enchaînement moteur du point de vue de la régulation est plus fructueuse concernant la représentation motrice;
- Le sportif doit être capable de transposer des informations verbales en images. Pour cela, les instructions doivent être comprises et bien interprétées;
- Une définition claire de l'objectif visé facilite considérablement la précision de la représentation motrice;
- Plus la représentation motrice se forme tôt et plus elle est adaptée à son objectif et moins il y a de risques que l'apprentissage soit chargé de transferts négatifs provenant d'une fausse représentation motrice;
- La structure temporelle est toujours une donnée invariable du mouvement, donc l'appréhension des caractéristiques du rythme et de la vitesse d'une technique motrice contribue à la meilleure construction et représentation motrice;
- Les sensations motrices dynamiques peuvent être remplacées par des attitudes statiques (des corrections et des longues explications). Seul l'exercice physique et mental peut nous amener à une représentation motrice optimale.

5. Les phases du processus d'apprentissage moteur et leurs caractéristiques:

Comme le fait remarquer Dornhoff H.M., (1993), la formation de l'habilité motrice (acquisition de la technique sportive) s'accomplit comme un processus de développement avec quatre phases caractéristiques de l'apprentissage moteur et sportif

5.1. Développement de la coordination générale de base:

Cette première phase de l'apprentissage moteur commence au moment où l'éducateur sportif explique les tâches à réaliser et se termine au moment où les élèves arrivent à exécuter les composants essentiels de la conduite motrice recherchée. A cette découverte de la technique sportive prévue, s'établit en premier lieu une création de la conduite préalable par le biais d'exercices généraux de préparation et d'exercices spécifiques de préparation. Au départ la courbe de l'apprentissage monte relativement vite, par la suite, il se produit un arrêt relatif qui nécessite davantage d'interventions de la part du pédagogue sportif. Cette phase de l'apprentissage requiert une capacité de reproduction mentale de l'action physico-sportive. Ceci dépendra bien sûr de la transposition des informations verbales en image d'où la nécessité d'un certain niveau d'imagination de la part des élèves.

Pour cela, les instructions doivent être claires (compréhensible et bien précise). Dans ce processus, l'ouïe est d'une importance primordiale pour qu'une imagination élémentaire se constitue. Les tâches principales du pédagogue sportif dans cette phase d'apprentissage sont:

- L'analyse de la situation de départ et les conditions existantes pour l'apprentissage d'un mouvement;
- La création de conditions favorables en adéquation avec la situation concrète;
- Le développement de l'image mentale générale chez les élèves;
- Le développement des capacités conditionnelles nécessaires à la réalisation de la technique physico-sportive.

5.2. Développement de la coordination fine:

Dans cette phase de l'apprentissage, l'éducation sportive cherche à améliorer l'image mentale de l'élève grâce à une meilleure représentation motrice. Elle commence à partir du stade de la coordination générale de base et se termine au moment où les élèves arrivent à exécuter la technique physico-sportive sans gênes et dans les conditions habituelles. Ici, il y a un large rapprochement entre la démonstration donnée par l'éducateur sportif et la réalisation faite par les élèves. Cette phase se caractérise par une diminution très sensible de la présence des fautes dans la représentation motrice. L'élève prend conscience des détails essentiels et accède à l'autocorrection. Ici la courbe de l'apprentissage va remonter après un moment d'arrêt relatif. Donnhoff, (1993) souligne le fait que la formation sportive doit s'étendre jusqu'à la deuxième phase de l'apprentissage. Les tâches principales du pédagogue sportif dans cette phase d'apprentissage sont:

- L'amélioration de la représentation mentale (schéma corporel) par le biais des moyens didactiques et des répétitions;
- La précision du détail du mouvement par le contrôle et les corrections pendant et à la fin des exercices;
- La création de situations où les élèves doivent réaliser la technique physico-sportive en relation avec les exigences de la discipline dans le sport scolaire;
- Le perfectionnement des actions motrices sportives spécifiques pour la technique physico-sportive.

5.3. Automatisation et stabilisation de la coordination fine:

Cette troisième phase de l'apprentissage moteur commence à partir du stade de la coordination fine jusqu'au moment où le sportif réalise la technique physico-sportive dans des conditions plus difficiles et inhabituelles avec une grande assurance. Maintenant, l'exécution du mouvement correspond aux critères du modèle de la technique physico-sportive donnée préalablement par la démonstration. Rarement atteinte par le sport scolaire, on retrouve cette phase de l'apprentissage moteur surtout dans le sport de haute performance. A ce stade, les tâches principales de l'éducateur sportif sont :

- L'élévation des exigences physique conformément aux exigences de la compétition;
- La stabilisation dans l'exécution du mouvement par le travail dans des conditions plus difficiles;
- Le perfectionnement des actions motrices spécifiques pour la technique physico-sportive;

5.4. Maîtrise d'exécution:

Dans cette dernière phase de l'apprentissage moteur, la perfection de la technique physico-sportive est à son top niveau. L'athlète est disponible à réaliser des exercices complexes dans toutes les situations sportives. Pour cette raison, les tâches de l'entraîneur sportif sont :

- L'élévation de la difficulté de l'exercice;
- L'élévation de la qualité de l'exercice à travers des mouvements nouveaux et intéressants.

6. Méthodes générales d'apprentissage moteur:

6.1. Méthodes d'apprentissage par déduction:

Dornhoff constate deux voix fondamentales pour la formation de l'habilité motrice et sportive dans le processus de transmission et d'assimilation. La première voix constitue à construire l'apprentissage moteur autour d'un modèle à imiter (démonstration). Ce modèle est donné visuellement par le pédagogue sportif soit par une démonstration réalisée par lui-même ou bien par un bon élève, soit par le biais de moyens didactiques. La représentation d'un modèle au quel doit s'adapter l'exécution individuelle du mouvement physico-sportif porte les traits de déduction. José Caja, Michel Mouraret et Alain benêt, (1988) ont abordé cette voie dans une approche de la formation de l'habilité motrice sportive. Pour eux l'emploi de la méthode dite (déduction) sous-entend deux méthodes utilisées séparément ou ensemble selon les intérêts qu'ils procurent pour la technique physico-sportive.

6.1.1. La méthode fractionnée ou analytique:

L'apprentissage fractionné ou analytique consiste à découper le geste sportif en plusieurs parties, chacune d'entre elles étant apprise de façon indépendante puis jointe aux autres parties dans l'exécution complète par exemple:

Dans un lancer de poids, l'élève peut répéter séparément la phase d'élan (le jeu des chaînes musculaires: des membres inférieurs, du tronc et des membres supérieurs) puis il s'agira de reconstituer le geste dans sa totalité (l'enchaînement des différentes phases).

Mais un problème se pose, celui lié à la vitesse et le rythme. L'exécution du geste à vitesse normale peut s'avérer complètement différente de l'exécution du geste découpé au niveau des sensations. Le sujet peut se sentir dans une situation totalement nouvelle et indépendante des situations précédentes. De plus l'efficacité d'un geste implique que les phases s'enchaînent selon un rythme précis. Ceci suppose une imagination capitale pour la finition d'une partie du geste technique nécessitant une importance particulière.

6.1.2. Méthode d'apprentissage globale:

Dans cette méthode, la tâche est apprise comme un tout et répétée intégralement à chaque fois. Par exemple:

Le lanceur de poids exécutera inlassablement le geste du lancer de poids en portant son attention sur telle ou telle phase en guise de correction. On pourra varier la vitesse d'exécution pour permettre à l'élève de maîtriser l'exécution des éléments du geste critère et de corriger un point précis. Cependant, cette méthode n'impose pas de réponses stéréotypées car chacun réagit selon son individualité ce qui complique la tâche d'acquiescer des gestes bien précis.

L'entraîneur sportif peut inculquer à l'élève un geste précis par une spécialisation du mouvement tout en respectant la liberté d'expression motrice. Il s'agit pour cela de dégager les éléments de la technique à prendre en considération, de les classer selon la progression de leurs difficultés et de les présenter à l'élève sous des situations problèmes choisis de façon à provoquer une réponse juste. En conséquence, les deux méthodes doivent se compléter:

La méthode globale est prioritaire. Quant à la méthode analytique, son intervention est capitale pour la finition d'une partie du geste technique nécessitant une importance particulière.

6.2. Méthode d'apprentissage moteur par induction:

La deuxième voie commence par la détermination de la finalité de l'action physico-sportive sous la forme d'un mouvement à exécuter sans présentation du modèle à imiter et sans démonstration préalable par exemple:

Dans le lancer de poids, l'élève devra trouver tout seul des solutions pour réaliser la tâche qui consiste à lancer le poids le plus loin possible, il devra être capable de le faire sans instructions ni indications de la part de l'entraîneur sportif. C'est par l'expérience que les élèves trouveront eux-mêmes la meilleure solution physico-sportive.

La difficulté de cette méthode réside dans le fait qu'il faut d'abord trouver une formulation verbale adéquate et compréhensible. Après les premiers essais, la recherche du mouvement doit être guidée et dirigée par l'entraîneur sportif. Après un certain temps elle aboutira à des solutions acceptables pour un certain nombre d'élèves, les autres chercheront les solutions chez leurs camarades qui ont plus ou moins réussis.

L'avantage de cette méthode réside dans le haut degré d'activité des élèves et dans l'autonomie relative. Cependant, elle nécessite beaucoup de temps, souvent insuffisant et elle présente un champ d'essai favorable à un grand risque d'erreurs Dornhoff, (1993).

CHAPITRE IV

L'E.P.S. ET LA DIDACTIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

D'une manière générale, les dictionnaires de la langue française Robert, (1977-1978), Libre, (1959), Larousse, (1972) définissent le mot didactique comme étant l'objectif de ce qui vise à instruire et de ce qui se rapporte à l'enseignement (matériel didactique, ouvrages didactiques, ...etc..). Ce terme exprime donc un support facilitant l'acte d'enseigner, un support matériel mais aussi méthodologique.

Dans le dictionnaire Encyclopédie de pédagogie, (1973), les mots méthodologie et didactique sont présentés comme synonyme, la définition qui leurs est attribuée c'est: "la technologie de la fonction professorale". Cette discipline (la didactique) étudie les moyens d'enseignement de mise à l'exercice et d'éducation".

Pour Terry Page, (1977), la didactique ne peut être comprise autrement que comme étant des moyens de l'audiovisuel ou de photocopies qui assistent l'enseignement ou l'apprentissage. Quant à Piaget, (1966), il ne la voit pas avec le même œil car pour lui, le film et les procédés audiovisuels dont toute la pédagogie voulant se donner l'illusion d'être moderne, nous rabat aujourd'hui les oreilles, et il est évident qu'ils sont en net progrès par rapport à un enseignement purement verbal. Mais, il existe un verbalisme du mot, et confronté avec les méthodes actives, les méthodes intuitives ne font que subsister lorsqu'elles oublient le primat irréductible de l'activité spontanée de la recherche personnelle ou autonome du vrai.

Qu'elle soit réduite aux seuls supports matériels ou qu'elle soit associée à une méthode quelconque n'est pas le but de notre recherche. Dans ce chapitre, nous nous intéressons plutôt à l'impact que le matériel sportif et les moyens didactiques de Terry Page peuvent avoir sur le déroulement du processus d'apprentissage moteur. Aussi, nous projetons de comprendre comment optimiser la relation didactique grâce aux moyens matériels

disponibles au profit d'une motivation des élèves à l'activité physique et sportive en milieu scolaire.

1. La relation didactique:

Il faut savoir qu'une relation didactique naît de deux pôles, l'un représenté par le professeur et l'autre par l'élève. Par l'interférence qu'il en découle grâce à un transfert de savoir de par et d'autre, selon Philippe Jonnaert, le triplet du système didactique symbolisé par les trois pôles (l'enseignant, le savoir et l'élève) est le squelette d'une situation très complexe et une fois décortiquées, les trois pôles représentent des dynamiques aux composantes très variées.

1.1. Le pôle enseignant:

L'action de l'enseignant est envisagée grâce à son "savoir " prévu et organisé dans une hypothèse d'actions traduite sous la forme d'une préparation de la leçon et à son propre vécu du savoir à propos de la notion envisagée (peut être s'est-il heurté aux mêmes obstacles que ceux rencontrés par les élèves). Cette action est orientée par ses contacts explicites le liant très spécifiquement aux titulaires de la classe dans laquelle il donne la leçon, aux autres élèves de la classe dont il donne sa leçon, à lui-même par rapport à ses projets personnels, à son propre vécu scolaire (déterminer telle réaction plutôt que l'autre) et à un environnement social.

1.2. Le pôle élève:

L'action de l'élève est envisagée grâce à son savoir antérieur à l'apprentissage, qui soit facilitera soit risquera d'inhiber l'apprentissage actuel. Cette action est orientée par ses contrats explicites et implicites le liant spécifiquement à son instituteur, à ses pairs (essentiellement en fonction de son statut dans la classe), à ses parents, à lui-même, aux lenteurs et aux résistances liées à sa maturation actuelle (au moment de l'activité), à ses attentes et ses perceptions des attentes des autres.

1.3. Le pôle savoir:

Loin d'être réduit au seul savoir canonique des programmes scolaires, le savoir qui est en jeu dans la relation didactique subit des interférences de tout ordre: les interférences sont liées bien-sûr au savoir injecté dans la relation didactique par les deux autres pôles du triplet didactique. Par exemple:

Le savoir que l'enseignant va injecter dans la séance est modulé par son propre vécu du savoir (sa propre compréhension de la notion à la lumière des attentes du maître de stage et de l'enseignement de l'école normale, sa lecture du contenu du programme à propos de la notion envisagée et sa lecture de différents manuels scolaires). Le savoir de l'élève quant à lui, c'est son savoir injecté réellement dans la séance.

2. Les moyens didactiques:

Une des questions vitales du système didactique est de savoir comment optimiser l'ensemble des relations vécues à l'intérieur de son système. Cette question suscite une série de points d'interrogations parmi lesquelles celles qui s'interrogent sur le rôle des moyens matériels disponibles pour une relation didactique optimale, et qui nous intéresse au premier lieu dû à la nature de notre recherche.

Pendant le déroulement du processus de l'enseignement sportif, le pédagogue peut utiliser plusieurs moyens didactiques selon son choix et selon la contribution de ces derniers à favoriser l'apprentissage. Néanmoins, ils doivent exister à l'école car ils constituent une partie de la base matérielle pour le processus d'enseignement sportif.

D'après Dornhoff H. M., (1993), on peut utiliser la bande magnétique/cassette pour la relation entre les actions physico-sportives, la musique aussi pour la formation du rythme, le film/cassette pour le développement d'une technique sportive et pour les éléments de la tactique, les tableaux de démonstration pour l'approfondissement de quelques éléments de la technique sportive, les feuillets plastiques/diapos/maquette pour les mêmes raisons. La vidéo a aussi une grande influence sur la conduite pédagogique du processus physico-sportif et elle est un facteur important pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Les moyens didactiques ont les fonctions suivantes:

- L'accès à la connaissance et au savoir;
- La formation des imaginations et des idées;
- La motivation et la stimulation;
- La conduite dans le déroulement des actions sportives (habilités, force, ...etc.);
- L'auto évaluation du niveau atteint.

Cependant une mauvaise utilisation des moyens didactiques nous éloigne de sa fonction attribuée par l'enseignement. Il existe des formes d'utilisation, un temps à leur consacrer et surtout à ne pas dépasser. L'apport verbal de l'enseignant est essentiel pour diriger l'attention des élèves.

L'efficacité des moyens didactiques dépend aussi des conditions dans lesquelles s'accomplit l'emploi de ces moyens (les mesures méthodologiques, les intérêts des apprenants, la personnalité du pédagogue et les conditions extérieures). L'efficacité d'un moyen didactique n'est pas un facteur constant car la situation pédagogique et toujours autre, par conséquent la qualité du processus d'enseignement détermine l'efficacité des moyens didactiques. Comme dernier point, l'utilisation des moyens didactiques dépend de l'âge des élèves et elle offre une meilleure action pendant l'introduction d'un nouveau contenu

L'absence de recherche approfondie pour déterminer avec exactitude l'efficacité des moyens didactiques dans l'enseignement sportif, car pour l'instant ils sont réservés au sport de haut niveau, ne permet pas de cerner complètement tout ce qu'on peut qualifier d'amélioration de l'apprentissage grâce à l'utilisation des moyens didactiques pour aboutir à une certaine motivation des élèves à la pratique physique et sportive.

Cependant, quelques résultats d'enquêtes scientifiques menées dans ce sens nous dévoilent qu'un enseignement sportif qui a recours à des moyens didactiques:

- Eveille la disponibilité à l'apprentissage et l'intérêt à l'action physico-sportive;
- Dirige avec plus de précision le processus d'apprentissage;
- Transmet le savoir de la meilleure manière possible;

Malheureusement, cette façon de procéder dans l'enseignement sportif n'est pas d'actualité en Algérie et bien d'autres pays. Nous sommes toujours au stade primaire:

- Un matériel sportif de base (buts, ballons, filets);
- Un espace souvent inadéquat à la pratique physico-sportive (terrain accidenté, surface goudronnée, présence des salles d'étude autour du terrain sportif, terrain sportif réserve à la récréation, ...etc.);
- Un terrain trop étroit souvent surchargé par le grand nombre d'élève de la classe, des fois les élèves de deux classes, voir trois classes se trouvent dans la même séance de sport et sur le même terrain;
- L'absence de salle de sport dans la majorité des établissements scolaires, ce qui rend la séance d'éducation physique et sportive tributaire des conditions climatiques.

Il ne faut pas trop s'étaler sur de telles conditions de travail car le but de notre recherche n'est pas de tirer la sonnette d'alarme et moins de s'alarmer sur le niveau de l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans notre pays dû au manque considérable d'infrastructures et du matériel sportif. Il faut chercher plutôt comment y remédier malgré tous ces obstacles pour créer une motivation de la part des élèves suffisamment forte à la pratique physique et sportive au lycée.

3. L'influence des conditions de travail sur l'apprentissage:

L'un des points que notre recherche se veut de déterminer, est si un enseignement en éducation physique et sportive privé de ses conditions favorables à son déroulement contribue à un quelconque développement physique et sportif. En d'autres termes, nous voulons savoir s'il existe une relation entre les conditions de travail et les résultats des élèves pour montrer ensuite l'influence de cette relation sur la motivation des élèves à la pratique physique et sportive au lycée

Pour répondre à ces questions, nous allons présenter les résultats de recherches qui ont été faites dans ce sens, à priori celles de Yerg, (1977), Piéron et Piron, (1981), Piéron, (1982), Graham, Soares et Harrington, (1983), Yerg et Tiwardy, (1982), Metzler, (1983), Knop, (1983), Philippe et Carlisle, (1983), Neto, (1987) et Carriero da costa, (1988). Par le biais des résultats établis, on constate que :

- La prestation de l'élève: L'amélioration de la prestation de l'élève après la période d'enseignement est nettement supérieure en présence du professeur et de son action que celle vouée à l'apprentissage par essai-erreur de Knop. Elle est également supérieure dans un encadrement pédagogique, dans certains cas. L'engagement des enfants est supérieur dans le cas du jeu libre surtout en ce qui concerne les gestes et habilités en relation avec le Footballs Neto, (1987);
- L'influence du niveau initial de l'élève: Yerg, (1977-1981) a observé que 75% de la variance finale (différence entre niveau initial et performance finale) étaient expliqués par le niveau initial des élèves. 2% seulement correspondaient à l'enseignement du professeur et 23% de la variance finale restaient inexplicés sur des acquisitions dans des études de courtes durées. En effet, sur les acquisitions dans les études de longues durées, Knop, (1983) a observé seulement 20 à 45% de la variance finale causée par le niveau initial, quant à Silverman, (1985), il rapporte une intervention du niveau initial de l'ordre de 30% ;
- Le temps d'engagement: Il existe une corrélation positive entre le temps d'engagement moteur de l'élève et le niveau final de ce dernier, les classes qui réalisent le plus de progrès se distinguent souvent par un temps d'engagement plus élevé Graham, Soares et Harington, (1983) ou par une meilleure utilisation du temps disponible pour la pratique Piéron et Piron, (1981). Toutefois, les comparaisons entre les professeurs les plus efficaces et les moins efficaces ne révèlent pas toujours des différences significatives tant pour l'utilisation du temps par les élèves que pour la répartition du feed-back des professeurs Graham, Soares et Harington, (1983). Néanmoins, les élèves passent plus de temps en activité et perdent moins de temps en attente dans les classes des professeurs les plus efficaces où ceux-ci fournissent un peu moins de Feed-back que leurs collègues. Les professeurs des deux groupes semblent respecter l'idée selon laquelle l'élève a besoin dans un premier temps de pratiquer l'activité et ensuite de recevoir des informations Gentile, (1972). Les résultats de Piéron, (1982) et de Philippe et Carlisle, (1983) présentent deux points importants: c'est beaucoup plus le temps passé à la pratique de l'exercice critère qui importe (le nombre d'essais effectués) que le simple temps d'engagement moteur de l'élève. L'étude de Silverman, (1985) réalisée en natation démontre que tous les élèves ne profitent pas de la même manière du temps d'engagement qu'il soit moteur ou cognitif. Certains nous renvoient au problème

essentiel de l'équilibre nécessaire entre besoin de pratiquer et besoin d'informations pour progresser dans l'apprentissage d'une habileté motrice plus ou moins complexe. Le temps d'engagement total s'est avéré un prédicteur positif de la performance pour les élèves à habileté motrice élevée et un prédicteur négatif pour les sujets modérément habiles. Pour les meilleurs élèves, le total des essais appropriés s'avérait un prédicteur positif de la performance. Chez les élèves moyens, le total des essais inappropriés était le facteur prédictif négatif;

- Le feed-back: Son rôle est loin d'être élucidé, tantôt les résultats relevaient significatifs de certains aspects du feed-back et les progrès des élèves yerg, (1977), Twardy, (1982), Piéron et Piron, (1981) et Piéron, (1983), tantôt il est remarqué que les sujets ayant progressés le plus furent ceux qui reçurent le plus d'information personnalisées sur leur prestation cloes, Piéron, Olislagers et Hubin, (1985).

Après présentation des différents résultats de différentes recherches à travers lesquelles les chercheurs ont essayé de voir s'il existait une relation entre la prestation des élèves en éducation physique et sportive et les différents éléments de l'apprentissage moteur, nous allons essayer de déterminer l'importance du matériel sportif et l'impact des conditions climatiques et les infrastructures sportives dans les résultats des élèves et ceci par simple déduction. On constate que:

- En ce qui concerne la prestation des élèves en général après la période de l'apprentissage moteur, dans la majorité des cas, il y a une amélioration par rapport à l'état initial. Elle est plus remarquée au milieu d'un encadrement pédagogique adéquat (l'action de l'enseignant) qui utilise entre autre le jeu libre. Cette prestation est souvent relationnelle avec l'état initial à court terme et moindre à long terme.
- En ce qui nous concerne, un cycle court (4 à 6 séances) fournira un développement physique plus efficace aux élèves qu'un cycle long à cause de la courbe de l'apprentissage moteur qui va se stabiliser pour ensuite remonter mais pas aussi vite que la première fois. En conséquence, le cycle court est à privilégier. Cependant, dans l'apprentissage de certains gestes qui nécessitent des habiletés complexes, un cycle long est plus approprié qu'un cycle court. Toutefois, que le cycle soit court ou long, le nombre de séances que chacun contient est tributaire d'une activité physique et sportive

sûre car l'absence de salles de sport nous renvoie à la pratique physique en plein air où les conditions climatiques peuvent perturber le bon déroulement d'une séance d'E.P.S et parfois jusqu'à l'annuler ce qui limitera de façon considérable le nombre de séances dans le cycle et perturbera son bon fonctionnement. En conséquence, un cycle court est sollicité pour l'apprentissage des habilités simples, par contre les habilités complexes nécessitent un apprentissage dans un cycle long;

- Pour ce qui est du temps d'engagement de l'élève: Ce qu'il faut retenir c'est le temps consacré à l'activité (nombre d'essais). Ce dernier va dépendre du matériel sportif qui existe sur le lieu de travail et aussi de la situation pédagogique (formation des groupes). Par ailleurs, les bons élèves semblent mieux profiter du temps consacré à l'activité en ce qui concerne certains gestes qui demandent une habileté complexe en natation par exemple que les moyens et faibles élèves. De ce fait, le temps d'engagement moteur pour ces derniers sera plus grand. Ceci doit se faire dans des conditions de travail favorables, ce qui n'est pas toujours le cas;
- Le feed-back: Au début de l'apprentissage, le feed-back n'est pas sollicité car l'effet de la découverte générale prime pour l'élève. C'est ensuite que les informations seront utiles pour dégager l'erreur et développer la technique. Ici, le matériel sportif joue un grand rôle dans la découverte générale (différence de poids, de taille, de dimension, de la qualité de la matière avec laquelle est fabriqué l'engin...etc.) pour une meilleure appréciation et motivation de l'élève du geste sportif à réaliser ce qui permettra un meilleur rendement de ses capacités physiques et cognitives.

CHAPITRE V

LA MOTIVATION

L'étude de la motivation, c'est l'étude de l'activité humaine et de ses facteurs déterminants. Elle porte sur l'analyse des facteurs qui commandent l'action individuelle et l'orientent vers un objectif précis. Le problème est d'expliquer et d'analyser les raisons pour lesquelles certains comportements sont durcis au départ par un sujet donné? ; Pourquoi ils varient d'intensité et pourquoi ils se perpétuent? . Les réponses à ces questions vont aider considérablement l'enseignant sportif à comprendre l'origine de la motivation de ses élèves à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S.

1. Définition:

Le terme motivation désigne en psychologie un processus qui induit l'homme à accomplir certaines actions. Pendant fort longtemps, ce terme est resté sans signification technique. Depuis deux siècles il a été utilisé pour désigner des notions allant du désir conscient d'agir à un synonyme de pulsions dans la théorie comportementale de la réaction à des stimuli Pavlov. Depuis plus d'un demi-siècle, ce terme a été profondément influencé par la théorie Freudienne selon laquelle les déterminants fondamentaux de comportement résident dans l'inconscient. La motivation doit donc être définie en termes généraux comme indications inconscientes à l'action.

Prise dans son sens général, Lagache cité par Alderman, (1983), correspond la motivation à une modification de l'organisme qui le met en mouvement jusqu'à réduction de cette modification. Cette modification est celle de la tension qui elle-même est due à une modification de l'organisme.

D'après Richard B. Alderman, (1983), la motivation au sens large, peut désigner l'état général d'excitation du sujet vis-à-vis d'une certaine action, elle implique un besoin constant d'approcher ou d'éviter certaines motivations grâce à deux formes possibles: Soit

elle est dynamique grâce à l'énergie et la force qui incite le comportement et préserve sa perpétuité qu'on qualifie souvent d'effet affectif, soit elle est orientationnelle par le savoir qui oriente le comportement vers une tâche quelconque. Ici l'effet est qualifié de cognitif.

2. Les caractéristiques d'un comportement motivé:

On ne peut comprendre la motivation qu'à travers des comportements précis. Mager, (1968) nous montre qu'on peut déterminer un comportement motivé d'après les critères suivants:

- L'orientation du comportement: le choix que fait l'individu pour une activité au détriment d'une autre nous montre qu'il est plus motivé par l'activité qu'il a choisie;
- La persévérance: le temps que passe l'individu dans la réalisation d'un travail est un indicateur de motivation, plus ce temps est grand, plus la motivation est forte;
- La continuité de la motivation: le désir de l'individu de retourner spontanément à une activité qu'il n'a pas encore finie ou à un comportement qu'il a déjà vécu nous laisse supposer qu'il est motivé par cette activité ou par ce comportement;
- L'activité: le degré d'activité du sujet est un indicateur de la motivation et chaque fois que ce degré est grand, cela s'explique par une forte motivation;
- L'exécution: le niveau d'exécution du sujet est le résultat de plusieurs facteurs parmi lesquels ceux qui sont cités ci-dessus et d'autres, ce qui rend difficile la tâche qui est de déterminer la motivation d'après ce critère. Néanmoins, on ne peut pas séparer le niveau d'exécution de la motivation et dire qu'il est le résultat d'autre chose sauf la motivation.

3. Les facteurs du comportement humain:

Birch et Veroff, (1966) cités par Alderman, (1980) divisent les facteurs déterminants du comportement humain suivant quatre grandes zones d'influences:

- Disponibilité: mesure dans laquelle une situation donnée permet un certain type de comportement;

- Attente: précision qu'un certain comportement conduira à un certain objectif;
- Incitation: conséquences spécifiques de certains modes d'action;
- Motivation: attrait ou répulsion d'une catégorie d'effets.

Ces deux auteurs affirment que sont présentes en tout individu à n'importe quel moment donné, un certain nombre de tendances à certains modes d'action relativement indépendants les uns des autres et que lorsqu'un sujet est motivé pour faire quelque chose, c'est sous l'effet des plus fortes de ces tendances concurrentes. Ils parlent d'incitations pour définir la caractéristique d'une activité orientée qui devient la raison et la cause de cette activité. Autrement dit, les conséquences d'une activité donnée prennent valeur à des incitations pour l'individu et à des répulsions qui manifestent de ce fait par son comportement, le degré d'attrait et répulsion que ses conséquences présentent pour lui. Par exemple, dans le domaine sportif, la victoire a généralement une forte valeur d'incitation et elle influence beaucoup sur le désir d'incitation active du sujet. Inversement, lorsque l'issue prévisible est un échec, cet effet a une valeur d'incitation négative sur le sujet qui n'aura pas tendance à participer. Bien qu'il soit assez difficile d'obtenir une mesure absolue de la valeur d'incitation, on peut établir les différences relatives dans la valeur d'incitation: la victoire au niveau du championnat a une valeur d'incitation plus forte que la victoire dans un match amical, le sujet sera toujours plus motivé pour rentrer dans l'équipe titulaire que pour rentrer dans l'équipe de réserve. La souffrance physique, la fatigue, l'isolement social, l'insuffisance de la récompense et la peur peuvent être considérés comme des éléments ayant une valeur d'incitation négative.

Qu'elles que soient les origines du comportement humain, les efforts qui ont une valeur d'incitation positive contribuent à renforcer la tendance du sujet à faire quelque chose, par contre, les effets qui ont une valeur d'incitation négative contribuent à renforcer la tendance à ne pas le faire.

4. Les motivations humaines et leurs origines:

On peut distinguer des motifs d'agir strictement biologiques liés directement au développement et au maintien des conditions de vie, et des motifs sociaux déterminés par

l'environnement. Il n'y a pas de conduite gratuite et qui ne soit l'expression d'une attente qui satisfait ou qui apporte équilibre et plaisir.

4.1. Motifs biologiques:

Ils sont d'ordre interne car dépendant du fonctionnement du substrat organique: (manger, boire, dormir, ...etc.), ils sont des exigences vitales qui ont pour objectif le développement et le maintien des structures vivantes (cellules, organe, organisme). Le besoin du mouvement est aussi important que celui de respirer car le métabolisme cellulaire crée de l'énergie qui a besoin d'être dépensée, et pour sa sauvegarde, l'exercice de la fonction musculaire et cardiaque stimulée par une pratique d'activité physique est nécessaire. Hebert G., (1936) a classé les mouvements humains en dix familles: La marche, le saut, le grimper, le lever, le porter, l'attaque, la défense, la quadripédie, l'équilibrisme, le lancer et la natation. Ces familles d'exercices sont utiles et nécessaires car elles représentent ce que doit faire l'homme vivant à l'état de nature. Pour Hebert un développement complet et socialement utile est obtenu grâce aux mouvements de notre espèce.

4.2. Motifs sociaux:

Ils sont d'ordre externe et résultent de l'influence du milieu social (famille, école et troisième milieu cité dans le chapitre II). Les conditions matérielles et culturelles façonnent et conditionnent le corps. Le rôle de l'éducation physique dans les programmes scolaires situe l'importance accordée par une société aux exercices du corps.

Toute conduite est la résultante d'une interaction dialectique entre les exigences des facteurs biologiques et facteurs sociaux. La conduite motrice doit être comprise dans le cadre de cette double contrainte. La motivation est une raison d'agir, raison sous-entendue par les exigences biologiques et sociales.

5. Caractérisation des motivations liées à l'activité physique et sportive:

Nous disposons aujourd'hui d'une connaissance précise des raisons pour lesquelles adultes et enfants pratiquent des activités physiques et sportives. Selon une étude de Bouet, (1969), onze catégories de motivations ont été dégagées:

- Les besoins moteurs ou besoins de dépense et d'énergie ou besoins de mouvement;
- L'affirmation de soi ou le besoin d'affirmer son existence et d'être reconnu par les autres;
- La recherche de compensation que permet la pratique physique est de réaliser sur le plan physique et social ce que la vie quotidienne ne le permet pas;
- Les tendances sociales ou les besoins d'affiliation, d'appartenance à un groupe ou à une institution, l'intérêt compétitif ou le besoin de lutte avec soi même ou avec les autres,...etc.;
- Le désir de gagner ou le besoin de réussir;
- L'aspiration à être champion ou besoin d'être reconnu comme étant le meilleur à un moment donné;
- L'agressivité et la combativité ou la recherche du conflit qui permet d'exprimer des pulsions profondes de lutte;
- L'amour de la nature à travers l'évasion de la cité, lutte et contemplation,
- Le goût du risque et la recherche de ses limites physiques et psychologiques;
- L'attrait de l'aventure ou le besoin de liberté, l'inédit, d'isolement et d'exotisme;
- En tant que phénomène social polyvalent, le sport est un facteur positif de l'éducation physique et sportive et un moyen privilégié de la préparation de l'être humain au travail et à toutes les activités inhérentes à la vie sociale. De ce fait, il est encore le moyen d'une éducation éthique et esthétique de la satisfaction des exigences morales de la société. Il participe enfin au renforcement et à l'expansion de liens internationaux.

D'autres motifs:

- Parmi les nombreux facteurs conditionnant les résultats sportifs hors du milieu extérieur, Vaneck, (1988) note qu'il existe des suppositions importantes de psychique interne, il faut analyser les grandes différences individuelles dans les résultats en rapport avec les conditions internes à la régulation de l'activité chez différents sujets;
- Dans le modèle d'interaction de la motivation sportive, Vaneck représente le sportif par le niveau des qualités persistantes (structure de la personnalité) et par le niveau des processus et l'état psychique, psychophysiologique et psychosomatique. La structure de la personnalité peut être comprise comme, tempérament, capacité, caractère ou rôle social dont les capacités d'expansion ont une grande importance pour la motivation;
- Les capacités de connaissances et les capacités sensori-motrices, particulièrement celles réclamées par la situation donnée sont importantes pour le sportif. En effet la connaissance de ses capacités lui attribue un comportement motivé surtout dans les situations où il peut;
- A coté des qualités structurelles durables, on caractérise la personnalité du sportif par l'état psychique actuel, pour connaître le sportif du point de vue pédagogique, il suffit de déterminer la caractéristique de la dynamique émotionnelle et la direction de ses dispositions dominantes, par exemple: Il est nerveux souvent dépressif, timide...etc. Du point de vue motivationnel, on s'intéresse beaucoup plus à l'état psychique actuel, les moments de l'état psychique les plus perceptibles sont par exemple: le degré de la fatigue et le niveau d'activité;
- L'interaction de la situation et du sportif est surtout influencée par les conditions de la situation, il s'agit des conditions sociales. En effet, la présence de certaines personnes et les rapports entretenus entre eux et le sportif influencent très souvent les métamorphoses de la motivation. Certaines de ces conditions sociales peuvent opérer comme stimulant, d'autres peuvent réprimer l'effort déployé;
- Une autre influence intervient comme motivante ou démotivante, il s'agit des conditions biologiques de situation: Les plus importantes sont le temps, le lieu et les conditions climatiques.

6. Les indicateurs de la motivation à la P.P.S:

La motivation résultante se forme comme combinaison d'influences agissant entre elles. C'est pourquoi elle est si diverse et difficilement accessible à l'analyse objective.

Dans le sport, elle ressemble à une motivation multiple plus nivelée et plus dynamique.

6.1. L'indicateur de l'effort et de la persévérance:

La quantité d'effort que le sujet déploie pour réaliser un exercice physique critère ou une tâche donnée en E.P.S et le travail constant sans lassitude malgré la difficulté de certains exercices qui sont la conséquence d'une ou plusieurs motivations sollicitées pour un apprentissage rentable. Carol (1963) définit la motivation en pratique physique et sportive grâce à ce critère et Bloom, (1976), dans son commentaire sur cette définition de la motivation nous dit qu'il est très représentatif.

Ce critère est caractérisé par le temps consacré à l'apprentissage d'une habileté technico-sportive ou la réalisation d'une certaine tâche avec insistance pour trouver des solutions aux problèmes posés et franchir tous les obstacles qui s'y opposent. Par exemple:

Pour réaliser une double semelle en Basket-ball, on constate que les élèves dont la motivation est faible ne déploient pas trop d'effort pour réaliser l'exercice donné. Ils défilent l'un après l'autre sans se presser toujours avec la même vitesse sans se préoccuper de leurs exécutions, et à la moindre sensation de fatigue ils se vouent vaincus. Par contre, les élèves dont la motivation est forte se précipitent pour réaliser l'exercice de plus en plus rapidement sans se lacer. Des fois on les voit dépasser leurs camarades pour répéter le plus possibles l'exercice critère. Le geste technique s'améliore d'essai après essai et si l'on donnait une pose pour se reposer, ils préfèrent continuer à exécuter le même exercice sans relâche. Ici, le temps consacré à la tâche est la meilleure indication d'une présence d'une quelconque motivation.

6.2. L'indicateur de confiance en soi et de l'ambition:

La confiance en soi est le sentiment d'être capable de réaliser une tâche donnée et faire l'exploit. Plusieurs chercheurs utilisent les concepts tels que l'efficacité personnelle, l'habileté personnelle, sensation de compétence...etc. pour désigner cette notion.

Selon Bandura, (1989), la connaissance de l'individu de ses propres efficacité personnelles détermine de façon considérable la réalisation d'une tâche donnée et son niveau d'aspiration. On peut dire que le niveau d'aspiration correspond à la connaissance de l'individu de ses propres capacités et selon Zerniak et Chiarelott, (1990), les aspirations contiennent en elles-même des objectifs professionnels et chaque individu s'orientera vers une profession qui nécessite une certaine compétence selon l'efficacité personnelle de chacun.

L'efficacité personnelle a une grande influence sur la façon dont va être déployé l'effort et le travail constant sans lassitude dans les activités difficiles surtout après l'intervention de la fatigue. Dans de tels cas, les élèves ont recours à une efficacité personnelle très élevée pour multiplier l'effort alors que les élèves à efficacité personnelle moindre fuient devant des activités pareilles Crooks, (1988). En effet, les élèves à forte efficacité personnelle ne déploient pas d'effort que dans des situations qui présentent un pourcentage de réussite acceptable Mc Clelland, (1961). Quant aux élèves à faible efficacité personnelle, ils tentent le coup mais n'essayent même pas de recommencer. En éducation physique et sportive, l'accès à la tâche difficile après maintes répétitions et plusieurs échecs ne peut être que le résultat d'une exécution d'élèves à forte efficacité personnelle.

6.3. L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage:

L'amour que l'élève a pour la matière d'enseignement est l'une des motivations les plus utiles pour l'apprentissage. Cet amour est perceptible grâce à l'intérêt grandissant qu'il lui porte à travers une recherche constante des connaissances la concernant. Cet intérêt grandissant est ressenti dans des comportements appelés "comportement d'approches" Mager, (1968). Par exemple: de longues discussions sur des sujets se rapportant au sport, le désir insistant pour être présent dans la séance et éviter de s'absenter même pour des

raisons de santé, le volontarisme pour exécuter n'importe quel exercice physique, la recherche permanente des connaissances liées au sport...etc.

6.4. L'indicateur de l'organisation et du contrôle du processus d'apprentissage:

Différentes recherches ont montré que les élèves qui présentent une forte motivation utilisent ce qu'on appelle la méthode d'apprentissage avec une certaine compréhension et d'autre l'appellent la méthode d'apprentissage profonde alors que ceux qui ont une faible motivation utilisent dans la plupart du temps la méthode d'apprentissage superficielle Marton, (1975).

En éducation physique et sportive, les élèves qui ont une forte motivation sont attentifs aux explications et corrections de l'enseignant sportif dans leurs moindres détails alors que ceux qui ont une faible motivation nécessiteront beaucoup plus d'interventions de la part de l'enseignant sportif pour mieux assimiler car souvent, ils n'entendent que très vaguement ce que leur dit le professeur et n'apprêtent pas de l'importance. Ils attendent que leurs camarades réalisent l'exercice et par simple imitation, ils font de même.

6.5. L'indicateur du pourcentage de réussite ou d'échec lié à des facteurs internes:

Cet indicateur exprime les convictions des élèves sur les facteurs qui déterminent la réussite ou l'échec et qu'on ne peut séparer de la motivation. Ici, l'élève remet en cause soit des facteurs personnels qu'il interprète pour exprimer son succès ou son échec comme sa capacité ou son effort ou son habilité et dans ce cas, on dit qu'il a un contrôle motivationnel interne, soit des facteurs externes comme le hasard ou la chance ou la difficulté de la tâche ou d'autres personnes comme l'enseignant et dans ce cas, on dit qu'il a un contrôle motivationnel externe. La façon dont l'élève interprète ces facteurs va régresser ou progresser le processus de l'apprentissage et donc diminuer ou renforcer considérablement sa motivation Crooks, (1988).

Les recherches de Lamb, Mc Forlund, (1972), Lambardo & al, (1975), Kevett, (1977) ont montré que ceux qui ont un contrôle motivationnel interne se caractérisent par une compréhension positive des facteurs qui sont la cause de leurs succès ou de leurs échecs,

cependant ceux qui ont un contrôle motivationnel externe comprennent mal la raison de leurs succès ou de leurs échecs.

En ce qui concerne la relation entre le contrôle et la motivation, les élèves à forte motivation expliquent leur succès grâce à des facteurs internes et leurs échecs par un effort mauvais. Les élèves à faible motivation croient que leurs succès est dû à la chance et leurs échecs à leurs faibles capacités Atkinson, (1983).

7. Les actions pédagogiques fondamentales de l'éducateur sportif:

Dans sa tentative de comprendre d'une certaine manière le langage de l'enseignant en cours comme une expression de l'insécurité du rôle et de la peur de l'échec, Volkamer, (1982) rencontra les domaines suivants:

- L'enseignant a peur du désintéressement des élèves;
- L'enseignant a peur de ne pas être accepté personnellement par les élèves;
- L'enseignant a peur de se définir clairement aux autres;
- L'enseignant a peur d'imposer sa volonté face aux élèves et de s'isoler ainsi.

Les recherches effectuées dans ce sens montrent clairement qu'en cours de sport, des peurs potentielles multiples peuvent exister pour l'enseignant lesquelles sont particulièrement éprouvantes pour lui. C'est ce que Dallermassi, (1986) a trouvé dans un questionnaire ouvert chez 427 éducateurs physiques autrichiens avec plus de 2300 citations sur les situations difficiles de l'enseignant. Pour plusieurs enseignants, la participation volontaire et avec plaisir en cours est importante, ils se sentent touchés fortement par le manque d'envie, d'engagement et le refus des leurs élèves.

L'éducation sportive doit utiliser une pédagogie étudiée et appropriée afin de motiver ses élèves par des actions précises. Bien sûr, cela dépendra du matériel sportif existant, des conditions de travail et des conditions climatiques qui joueront un rôle considérable dans le bon fonctionnement de la motivation et le bon déroulement du processus d'apprentissage moteur. Par ailleurs, l'action pédagogique de l'enseignant sportif doit se baser sur:

7.1. L'évaluation des résultats:

L'évaluation des résultats comme le dit Jean Pierre Bonnet, (1983) est sans doute l'une des dimensions de l'acte éducatif les plus délicates. Il faut regarder de plus près en définissant aussi clairement que possible les objectifs que l'on veut atteindre et en donnant l'outillage conceptuel et instrumental qui permettra de connaître aussi précisément que possible l'impact de l'action éducative. Donc, une évaluation s'impose pour agir avec plus d'efficacité et ajouter plus de crédibilité à la valeur des activités physiques et sportives. En effet, une évaluation systématique et juste permet de cerner objectivement les différents besoins et attentes des élèves pour mieux les mettre en valeur. De ce fait, l'éducateur pourra les utiliser et les manipuler selon son choix pour l'obtention d'une meilleure attitude des apprenants, ce qui facilite la réalisation de ces différentes tâches.

La conduite motrice peut être évaluée selon des capacités conditionnelles essentielles (endurance, vitesse, résistance, force), des capacités coordinatives et des capacités de communication (relations interpersonnelles). D'une façon générale, l'évaluation est faite grâce à des outils appelés "tests". L'association internationale de psychotechniques a adopté la définition suivante: "c'est une épreuve définie impliquant une tâche à remplir, identiques pour tous les sujets examinés avec une technique précise pour l'évaluation du succès ou de l'échec ou pour la notation numérique des résultats".

En E.P.S, l'éducateur sportive est censée faire une évaluation primaire pour connaître le niveau initial des élèves. Elle sera amenée ensuite à faire une deuxième évaluation au milieu du cycle d'entraînement appelé "test contrôle" et qui contribue à donner des informations concernant les élèves à savoir s'il y a une progression ou une régression de l'apprentissage et de mieux corriger l'orientation de l'apprentissage physique et sportif.

En dernier lieu, le test final intervient pour traduire une appréciation que se fait l'éducateur de ses élèves représentée généralement par une notation.

Ces trois tests identiques qui doivent normalement se dérouler dans les mêmes conditions pour être plus significatif, permettront à l'enseignant sportif d'inciter ses élèves au travail (l'exercice physique).

7.2. Le dialogue pédagogique:

Il existe plusieurs degrés dans la dépendance de l'élève à l'égard de l'enseignant, cela peut aller du contrôle permanent du professeur qui n'autorise aucune initiative à l'élève à l'absolue liberté de ce dernier.

Dans les méthodes actives, l'élève est au centre de l'acte éducatif. L'éducation doit l'aider à aller vers la découverte de lui-même et à se mettre en quête du savoir.

L'enseignant demeure le garant de la connaissance, mais il se propose comme guide au service du développement de l'enfant.

L'élève n'est pas neutre, Bonnet fait remarqué qu'il a derrière lui tout un passé (des acquisitions, des habitudes...etc.) dont il faut tenir compte. L'éducateur veillera à ne pas mettre en cause brutalement son équilibre physique et psychologique. il expliquera l'effet recherché afin de mieux faire pratiquer son élève au processus de transformation engagé.

7.3. La démonstration:

La démonstration par le pédagogue sportif ne doit pas être isolée mais complétée par des démonstrations des élèves. Selon Dornhoff, (1993), la démonstration doit obéir à certaines consignes qui sont les suivantes:

- Quand l'exercice est réalisé pour la première fois, la démonstration peut être effectuée avant la description du mouvement;
- Elle doit être répétée plusieurs fois pendant l'apprentissage moteur;
- Elle doit mettre en évidence certaines caractéristiques essentielles du mouvement;
- Elle n'est efficace que si elle fait appel au sens de l'observation des élèves;
- Lors de la démonstration, une attention particulière doit être accordée à la position des élèves et à la distance des élèves par rapport à la place de la démonstration (ni trop petite ni trop grande). Pour certaines démonstrations, il est conseillé de changer la position des élèves.

7.4. L'explication et la description du mouvement:

Les informations verbales sont importantes car elles suscitent chez les élèves des actions intellectuelles et l'approfondissement des connaissances ne peut s'effectuer que grâce à la description et l'explication du mouvement. Les connaissances que peuvent avoir les élèves sur le mouvement physico-sportif constituent une base importante pour l'image mentale et la réalisation du mouvement. L'erreur que commet souvent le pédagogue est celle de vouloir donner au début beaucoup d'informations à ses élèves, il doit au contraire se limiter à l'essentiel. Selon Dornhoff, (1993), certains conseils pratiques doivent être pris en considération:

- La description doit être très claire et peut être répétée plusieurs fois;
- On doit utiliser des notions et des termes spécifiques en relation avec l'âge des élèves;
- On doit rendre sensible tous les facteurs d'analyse (œil, oreille, mains);
- Il est possible de contrôler l'image mentale par des questions.

7.5. Vers une pédagogie diversifiée:

Valeurs et limites de la répétition: Le phénomène d'accoutumance intervient sur l'énergie affective. Il est prouvé en psychologie que la motivation s'estompe automatiquement avec l'uniformité et si le goût à l'activité n'est plus, les progrès restent embryonnaires. Par conséquent, si l'entraînement n'est pas varié, c'est-à-dire, si à un stimulus, on associe toujours la même réponse, l'individu n'apportera de l'acte moteur qu'un seul type de comportement.

Des débutants entraînés selon cette acception de la répétition ont des acquisitions très ancrées mais pauvres quant à leur diversité et à leur plasticité. c'est ce qu'on appelle des stéréotypes Nicole Dechavare, (1982). L'immobilisme est vraisemblablement plus préjudiciable dans les disciplines qui nécessitent des pratiquants d'intéressantes adaptations surtout les jeux collectifs. C'est pourquoi l'éducateur sportif doit diversifier son enseignement grâce à la manipulation des variables (les paramètres matériels surtout), composant une situation pédagogique et sur lesquels l'éducateur peut intervenir pour

modifier partiellement ou totalement la situation pédagogique initiale, en fonction de l'objectif recherché:

7.5.1. Mode d'utilisation général des variables matérielles:

Selon Dornhoff H.M., (1993) l'éducateur peut varier son action pédagogique en utilisant:

- La hauteur: augmenter ou diminuer la hauteur de l'objet de l'action;
- La sécurité : améliorer le sentiment de sécurité grâce au tapis...etc.;
- Le temps de suspension: augmenter à l'aide d'un banc, d'un tremplin ou d'un mini tremplin le temps de suspension;
- Le rythme: réduire l'espace de déplacement en sport collectif et le travail en surnombre, augmenter ou diminuer la longueur de l'élan...etc.;
- La coordination: rajouter avant l'action principale une action secondaire, rajouter après l'action principale une action secondaire...etc.;
- Objet de l'action et sa direction: varier les objets de l'action en poids, forme et volume. Varier la direction de l'action, les lancer surtout, cibles horizontales, verticales, haute, grande, petite, loin, près...etc.;
- Matérialisation: d'un espace à franchir, d'un déplacement, d'un point à atteindre.

7.5.2. Mode d'utilisation générale des variables corporelles:

- La vision: demander une centration visuelle sur un point extérieur à l'action, dans la mesure du possible demander de fermer les yeux;
- Immobilisation d'une partie du corps: assis ou à genou, mains aux hanches, sur la tête, derrière le dos, ...etc.;
- Acte moteur contraire: faire vivre l'action opposée à celle recherchée,
- Adversaire: changer le plus souvent possible d'adversaire,

- On trouve aussi d'autres variables ayant une relation avec les différentes méthodes de maîtrise de la charge d'entraînement ainsi qu'aux méthodes de l'entraînement.

7.6. L'interprétation et la correction des fautes:

Une conduite négative par rapport à la technique est en fait une réponse cohérente par rapport à un niveau de comportement. Il est donc préférable d'interpréter une réponse avec les stades de l'acte moteur Léon Antoine, (1973). Pour rayer les défauts et permettre aux élèves de changer de comportement, nous avons comme élément principal, l'activité du sujet. En effet, la réponse de l'enfant non conforme à la technique est cependant le reflet de son bagage.

Sachant que l'aménagement du milieu agit considérablement sur la créativité de l'enfant, l'éducateur doit jouer sur les variables afin d'amener le sujet à réorganiser cette réponse première en fonction de la technique recherchée. Donc, il n'y a pas lieu de s'inquiéter quant à ces défauts. Ils devraient nous apparaître comme des étapes normales car chaque apprentissage passe obligatoirement par un tâtonnement qui selon la loi de l'effet est un facteur de progrès.

7.7. La manipulation et les aides:

D'après Léon Antoine, (1973), qu'elles soient manuelles ou mécaniques, les manipulations cadrent fort bien à l'esprit de la pédagogie intuitive. Cependant, nous pouvons nous interroger sur l'appropriation de ces pratiques dans une pédagogie de l'acte moteur. Certaines disciplines se prêtent mieux que d'autres à ces interventions manuelles en l'occurrence, la gymnastique. Mais le constat est là, l'expérience active est irremplaçable.

Ces manipulations dans le contexte sportif ne peuvent être créditées d'une grande efficacité didactique car l'action du sujet devient alors passive. Par ailleurs, elles veulent placer le débutant dans une position voulue. Or, s'il n'est pas parvenu par ses propres moyens à cette situation, c'est qu'elle lui pose à cet instant un problème moteur trop complexe. En ce sens, il est prématuré de vouloir la lui faire acquérir. Soulignons aussi le fait que le débutant manipule et travaille à vitesses réduites; or nous savons que les

sensations acquises sur un temps lent ne se transfèrent pas automatiquement à vitesse normale.

Enfin, ces interventions pédagogiques sont également préjudiciables dans le sens où l'enfant porté ou poussé n'a plus qu'à laisser l'éducateur zélé s'essouffler à sa place et elles incitent trop l'élève à la passivité. Par contre l'aide diffère un peu de la manipulation dans la mesure où elle ne se substitue pas à la motricité active du sujet mais elle lui permet de réussir une situation pédagogique par une intervention extérieure. Dans cet esprit, elle est ponctuellement utilisable à la condition de laisser le débutant réussir une réalisation par lui-même. Mais l'emploi de ces interventions manuelles ou matérielles peut être évité la plupart du temps si bien sûr, l'enseignant s'astreint à l'observation de ces deux points:

- D'une part oublier l'aspect mécanique de l'activité;
- D'autre part, s'appuyer sur le fait que l'aménagement du milieu n'est nullement synonyme d'utilisation mécaniste d'engins plus ou moins artificiels, c'est plutôt l'utilisation rationnelle des moyens de bord mis à la disposition de l'éducateur en contrôlant une ou plusieurs variables matérielles ou corporelles pour une meilleure appréciation du mouvement de la part de l'apprenant.

7.8. La découverte générale:

S'inspirant des méthodes actives, Nicole Dechavane et Bernard Paris, (1982) attribuent au pédagogue qui favorise la prise de conscience, des différents éléments entrant en jeu. Par exemple, en cherchant à éduquer les facultés de perception et d'exploration chez ses élèves. Il propose des exercices qui travaillent les objectifs cités puis, il donne des consignes qui centrent l'attention de l'individu sur les aspects négligés ou importants. Pour cela, le pédagogue corrige, réexpose les objectifs et propose d'autres exercices si nécessaire. Le pratiquant se trouvera face à lui-même pour contrôler et apprécier sa réalisation.

7.9. Niveau de complexité des tâches:

Placer devant des tâches de niveaux de degrés différents de difficultés, les sujets qui ont une forte motivation d'accomplissement choisissent les tâches plus ou moins difficiles. De ce fait, ils ne sont guère attirés par des tâches qui impliquent une forte probabilité d'échec et inversement ils ne sont pas satisfaits par le besoin d'accomplissement dans l'accomplissement des tâches à la portée de tout le monde Alderman, (1983).

En conséquence, si les élèves dans les séances d'E.P.S. sont censés présenter des besoins d'accomplissement plus forts que la moyenne, on peut s'attendre à ce qu'ils choisissent des tâches d'un degré de difficulté intermédiaire. On part du principe que si un enfant échoue à plusieurs reprises à une tâche donnée, il s'en désintéresse progressivement, ce qui n'est pas le but de l'enseignant sportif. Mais très rarement, on peut demander aux élèves de réaliser des tâches d'un degré de difficulté supérieur pour créer une ambiance de compétition Dornhoff (1993).

7.10. La notion du groupe:

L'évolution des conceptions de l'éducation débouche aujourd'hui sur une pédagogie favorisant une prise en charge de l'individu par lui-même. Ainsi l'éducation peut prévoir les moments de non intervention, moments où il donne son pouvoir au groupe où se concrétisent la libre initiative et expression Alderman, (1983).

L'apprentissage ne peut être envisagé que dans sa dimension sociale, l'éducateur doit faire en sorte que les élèves s'intègrent à une communauté où ils pourront mieux vivre leur moi parmi les autres. Le groupe procure à l'élève un réseau de relations chargées par la mise en place des entre-aides et de la coopération, par les parades, par les appréciations individuelles et par la représentation à un collectif ce qui suppose, être vu et jugé.

La hiérarchisation du groupe peut être opérée par l'introduction des rôles dans les jeux dans les jeux prés sportifs et dans les jeux collectifs (manager, capitaine, arbitre, gardien de but) et plus généralement dans les (chronomètres des tests, gestions de petit matériel...etc.). Il importe ici de veiller à ce que chaque enfant passe par les différents rôles et surtout qu'il soit accepté et reconnu dans ce rôle par les autres ce qui n'est pas une mince tâche Dornhoff, (1993).

7.11. La notion du jeu:

Par opposition au travail, le jeu est naturel et spontané. C'est seulement par la suite, lorsque le jeu s'hypertrophie pour donner l'organisation complexe des compétitions sportives, que l'on commence à rechercher la satisfaction des besoins autres que ceux de la simple jouissance et de la libre motricité Alderman, (1993).

Nous nous étalerons plus longuement sur ce point dans le chapitre suivant.

CHAPITRE VI

LA PERSONNALITE DE L'ADOLESCENT A TRAVERS LES JEUX ET LA P.P.S.

Dans son sens moderne, l'adolescence représente une étape qui débute vers l'âge de 13-14 ans pour se terminer vers 17-18 ans chez les filles et vers 14-15 ans et se termine entre 18-19 ans chez les garçons Toublanc, (1994). Pour Birraux, (1991), l'adolescence marque la fin d'une évolution qui partant de l'enfance se termine au stade adulte. Ce processus bousculant complètement le rapport au monde et à soi, permet de quitter l'univers de l'enfance et de s'inscrire dans la communauté adulte. Celle-ci permet à l'adolescent d'acquérir son autonomie, c'est à dire, la capacité d'aimer, de jouir et de travailler.

Le psychanalyste britannique Ernest Jones remet en cause la première enfance dans le développement harmonieux de l'adolescence car selon lui, ce processus est une répétition de cette enfance. En effet, sur le plan clinique, on peut admettre que ce qui s'est mal joué dans la mise en place des relations précoces de l'enfant aura une certaine influence au moment où se consolident les identifications sexuées. On ne doit cependant pas sous-estimer les ressources consolidatrices du processus d'adolescence à condition de donner au jeune les outils nécessaires pour qu'il puisse affirmer son sentiment d'existence au lieu de le laisser se dissoudre dans des expériences aliénantes.

1. La théorie Freudienne dans le domaine de l'activité et du sport:

L'impulsion qui est à l'origine de la pratique physico-sportive semble prendre sa source dans les pulsions intérieures qui ont une orientation sociale. La théorie freudienne fournit un point de départ à la poursuite de l'élaboration théorique de la personnalité et la pratique physico-sportive particulièrement concernant le jeu. Cela est possible grâce à une certaine perception du jeu car:

- Dans l'optique freudienne, le jeu est considéré comme un exutoire de l'angoisse engendrée par la frustration de l'individu. L'essentiel de la frustration découle de la réorientation du blocage quasiment intégral de l'énergie instinctuelle du ça (le milieu), et c'est sous la forme du jeu que cette énergie se libère de manière socialement admise;
- Le jeu apparaît comme une tentative de résoudre un conflit qui se déroule dans l'inconscient du sujet. Le jeu est considéré comme un moyen utilisé par l'individu pour accéder à la maîtrise de lui-même et de la réalité car il lui permet de revivre des événements marquants de son passé, et par un mécanisme d'abréaction, lui donne l'illusion de maîtriser son conflit intérieur sous une forme déguisée et donc supportable;
- Dans le domaine du sport et du jeu, l'instinct de perfection apparaît de façon évidente, le sujet trouve dans le sport et dans le jeu, la possibilité de mettre à l'épreuve ses propres facultés intellectuelles affectives et physiques en essayant de perfectionner ses propres techniques à un niveau de qualification de plus en plus élevé;
- Au contraire d'une réalité marquée par un rôle passif et effacé, le sport permet d'adopter une attitude active et dominante. Il essaye de se représenter symboliquement comme celui qu'on voudrait être, en se détachant provisoirement de la réalité et en axant ses fantasmes sur les objets qui ont un rapport direct avec la réalité;
- Le jeu est une activité de plaisir dans la mesure où les moyens sont plus importants que la fin. C'est un point de vue important en ce qui concerne l'élément de plaisir contenu dans le jeu. Le jeu revêt un caractère régressif au moment où il permet à l'individu de retrouver des moments de plaisir de son enfance. Il permet aussi d'obtenir des victoires qu'il ne peut les réaliser dans la vie réelle;
- Le jeu permet de libérer une agressivité réprimée reposant sur une agressivité organisée et qui présente l'avantage de constituer des formes d'agression socialement admise;
- Les sports constituent la principale forme de jeu et d'activité physique dans l'adolescence. Ils sont liés aux principales tâches psychologiques qu'accomplit l'adolescent pour atteindre à la maturité. Par exemple: La formation d'une identité du moi, la séparation de la famille, la maîtrise du moi sur les pulsions sexuelles et

agressives intensifiées sont parmi les tâches principales qui s'imposent à l'adolescent et c'est en partie, à travers l'activité sportive que ces besoins particuliers sont parfois satisfaisants.

2. La personnalité comme réalisation de soi:

A l'opposé de la théorie conflictuelle de la personnalité, on trouve les théoriciens Rogers, Maslow, White, Allport qui considèrent d'une façon générale qu'une seule grande force est à l'œuvre dans l'existence d'un individu. Ils partent du principe que la vie du sujet s'oriente vers une manifestation et une expression de plus en plus marquées de cette force et que les conflits qui surgissent sont des signes d'échec. La thèse la plus représentative à cet égard est celle d'Abraham Maslow, (1970).

Maslow soutient que les besoins, les aptitudes et les tendances de l'homme sont déterminés biologiquement ou génétiquement. Certains étant communs à tous les hommes tandis que d'autres sont individuels, chacun de nous est porteur d'un schéma génétique qui commande des aptitudes particulières. Ce schéma génétique se développe de l'intérieur et n'est pas modelé par des forces extérieures à l'individu. La réalisation de soi-même est donc le développement harmonieux de la nature fondamentale que Maslow pense bonne. En conséquence, tout ce qui vient entraver, bloquer, déformer ou empêcher ce développement est mauvais. Il pense aussi que le schéma génétique est extérieurement faible et délicat et très sensible aux pressions des habitudes culturelles et sociales.

La théorie de Maslow revient à dire que la personnalité de l'individu se compose d'une hiérarchie de besoins qui sont perpétuellement satisfaits, bloqués ou réprimés. Ce n'est pas une conception statique mais dynamique de la personnalité, elle met l'accent davantage sur les objectifs que sur la réduction de tension dont s'accompagnent les pulsions vers ces objectifs.

2.1. Les besoins:

2.1.1. Les besoins physiologiques:

A la base de la hiérarchie se trouvent les besoins physiologiques prépondérants. Ce sont les besoins d'aliments, d'air et d'autres éléments de même ordre. L'insatisfaction totale de l'un ou de plusieurs de ces besoins pouvant exister chez le sujet peut en réprimer d'autres. En cela, réside la prépondérance d'un besoin inférieur qui est plus puissant qu'un besoin supérieur et de ce fait, il domine parfaitement l'organisme lorsque les deux besoins se trouvent simultanément insatisfaits. Par exemple, un homme affamé ne pense qu'à sa faim et à ce qu'il pourrait manger à l'exclusion de tout autre chose.

2.1.2. Besoins de sécurité:

Ce sont les besoins de stabilité, de dépendance vis à vis des autres, de régularité, d'absence d'angoisse et de toute forme d'anxiété. Les sujets qui se situent essentiellement à ce niveau de besoin sont obsédés par la recherche d'une vie tranquille, confortable, régulière sans surprise et sans événement inhabituel. Dans cette phase, il les conserve jusqu'à ce qu'ils le soient.

2.1.3. Besoins d'amour et d'appartenance:

Une fois les besoins de sécurité satisfaits, l'homme a tendance à ce préoccuper des besoins supérieurs. C'est à ce stade que la survie psychologique commence à prendre le pas sur la simple survie physique. Le sujet recherche des relations affectives et cherche à s'intégrer dans des groupes. Il ressent douloureusement l'absence de parents ou d'amis proches. Les besoins d'amour impliquent aussi la constellation familiale qui devient un processus d'une impérative nécessité.

Pour Maslow, l'homme a une grande tendance à rechercher la vie en groupe et l'affiliation à une communauté ou à une équipe d'athlétisme ou d'un groupement sportif quelconque.

2.1.4. Besoin d'estime:

Au-dessus des besoins d'amour viennent les besoins d'estime. Ces derniers relèvent exclusivement de la survie psychologique. Maslow les divise en deux catégories:

- Besoins de réalisation, d'autonomie, de compétence, de qualification, de réussite, de confiance en soi et de liberté;
- Besoins de réputation, de prestige, de statut ou de respect de la part des autres.

Le blocage ou la répression de la satisfaction de ces besoins fait naître des sentiments d'inadaptation, d'impuissance et d'infériorité. Ces sentiments entraînant à leur tour un découragement fondamental et dans le domaine du sport, l'insatisfaction de ces besoins entraîne généralement l'abandon de l'activité en question. Dans cette optique, l'enthousiasme que suscite chez l'enfant la pratique sportive, semblerait lié aux besoins de survie bien plus qu'aux besoins de se réaliser.

2.1.5. Les Méta-besoins:

Au sommet de la hiérarchie se situent les Méta-besoins que l'on réunit généralement sous la dénomination de besoins d'accomplissement. La tendance à se réaliser apparaît dans ce schéma comme motivation de croissance qui ne s'oriente pas vers la composition de manque mais vers l'extension des horizons du sujet. Autrement dit, elle ne s'oriente pas vers une réduction de la tension mais plutôt vers une augmentation de cette tension et l'excitation du sujet.

2.2. L'accomplissement dans le domaine sportif:

On peut penser que l'activité physique et sportive que pratique l'individu reflète les besoins fondamentaux dans une période donnée. Il y a également toute raison de penser que son comportement dans le domaine de l'activité physique et sportive peut servir d'indice de sa progression dans la hiérarchie de Maslow vers la réalisation de soi-même.

Les besoins physiologiques dans la société primitive sollicités à travers des activités comme la chasse, la pêche, le tir et la marche sont des activités nécessaires et surtout qui ont un but alimentaire, donc une nécessité immédiate. Dans ces sociétés, le jeu est pratiquement inexistant. Les recherches effectuées sur des enfants esquimaux dans le cadre d'un programme de ski de compétition montrent que l'environnement culturel exerce une influence profonde sur le comportement sportif. La coopération est nettement plus accentuée que la compétition dans la vie des esquimaux et l'on avait constaté que plusieurs enfants esquimaux avaient horreur de se battre (dans le sens de la compétition). Au contraire, les sports qui supposent une étroite coopération semblent les attirer plus que ceux qui supposent de la compétition sportive.

Les sujets qui se situent au niveau où prédominent les besoins de sécurité pratiquent des activités physiques sans danger, très contrôlées et très régulières, prévisibles et sûres. Les sujets qui choisissent des sports tranquilles comme le golf, le bowling ou le jogging solitaire peuvent être considérés comme illustrant des besoins de sécurité et il y a peu de chance à ce que les sujets qui pratiquent le saut à ski ou descendent les torrents en Canoë-kayak le fassent par besoin de sécurité.

Il paraît incontestable que beaucoup de gens font du sport par besoin de s'affilier à un groupe. Diverses activités physiques et de nombreux sports sont considérés essentiellement comme des moyens d'établir et d'entretenir des relations sociales que de rechercher la perfection dans un sport particulier. Kenyon, (1970) estime par exemple que pour les élèves de l'enseignement secondaire, l'activité physique et sportive joue un rôle plus important en tant qu'expérience sociale qu'en tant que recherche du vertige, de qualification ou encore de l'esthétique.

D'après Wankel, (1971), les sujets qui atteignent le niveau des méta-besoins ne font plus de distinction entre le jeu et le travail. Ces sportifs professionnels existent dans leur travail et y trouvent un tel plaisir qu'il devient d'une certaine façon un jeu.

Maslow ajoute à cet égard la possibilité de ce qu'il a appelé une "expérience paroxystique". Il entend par-là que certains sujets sont tellement pris par leur participation à l'activité sportive qu'ils perdent complètement le contact avec le réel et ils se laissent prendre à tel point qu'ils se situent par la suite à un niveau métaphysique.

3. Caractéristiques fondamentales du jeu selon les théories du 20^{ème} siècle:

3.1. Théorie psychanalyste:

Cette théorie a été initialement formulée par Freud, (1908-1920), et reprise et développée par d'autres comme Erikson. Les principes fondamentaux de cette théorie sont:

- Pour l'enfant, le jeu correspond à la recherche d'expériences agréables et l'évitement d'expériences désagréables;
- Le jeu permet à l'enfant de dominer les situations déprimantes en les faisant jouer activement plutôt que de rester le spectateur passif et désemparé. Donc le jeu est un moyen de réduire la tension nerveuse du sujet;
- Le jeu permet à l'enfant progressivement à dominer son environnement en maintenant son angoisse à un niveau supportable.

3.2. Théorie béhavioriste:

Les premiers travaux béhavioriste connus en la matière sont ceux de Watson (1919). La théorie la plus représentative qui concerne le jeu est celle de Clarkel Hall, (1943) dont le contenu est:

- Le jeu est apparemment activé par aucune satisfaction de besoins primaires. Il est en fait conditionné par un grand nombre d'éléments secondaires qui agissent comme des récompenses (une obtention d'un certain statut);
- Le jeu est l'apprentissage par imitation car la répétition de quelques chose qui a été agréable à l'enfant se retrouve constamment dans le jeu spontané. Ce que l'enfant reproduit dans le jeu par imitation, ce sont en fait les actes d'autres personnes qu'il a observé ou des événements qui ont revêtit une grande importance pour lui;
- Le jeu est un mode d'exploration et d'investigation. Le comportement explosif du jeu correspond à une tentative de résoudre le conflit intérieur que vit l'individu (l'attrait de la nouveauté, le besoin de changement ou l'incertitude qu'éprouve l'enfant dans son environnement);

- Le comportement du jeu chez l'enfant obéit au besoin d'établir un rapport de familiarité avec son environnement;
- Le jeu perçu comme recherche de la nouveauté augmente le potentiel d'excitation d'un enfant, et ce faisant, il compare l'imprévisibilité, le risque, la surprise et le danger auquel se heurte l'enfant dans sa vie quotidienne.

3.3. Théorie cognitive:

Il y a plusieurs représentants de la théorie cognitive entre autres, Kholer, Lewin Buhler et Buy tendjik, Thomas et Mead. En ce qui concerne plus précisément le comportement du jeu, les deux auteurs les plus directement intéressés sont George Hebert, (1932) et Piaget, (1934). Selon eux, le principal processus en question dans la constitution de l'être social est la formation d'un concept de soi, c'est-à-dire, l'aptitude à donner sens à sa propre identité en prenant le rôle des autres et en se les appliquant à soi même. En jouant tout seul puis avec d'autres enfants de son âge, il reconstruit progressivement une image de lui-même. Dans un second temps, l'enfant complète l'image de son "soi" en apprenant à maîtriser différentes situations dans lesquelles il doit assurer un certain nombre de rôles simultanément.

Hebert prend l'exemple du Base-ball pour montrer cette évolution de plusieurs jeux de rôles simultanés. Le jeune joueur apprend à la fois à courir, à lancer la balle, à la renvoyer avec sa batte...etc. Il apprend également qu'il n'est pas vu de la même façon par ses coéquipiers, ses parents, ses amis, son entraîneur...etc. En s'apercevant qu'il assume plusieurs rôles en même temps, il parvient à une conception plus complète de lui-même.

Jean Piaget met l'accent sur le caractère nécessaire et inévitable du jeu comme partie intégrante de la dynamique du développement cognitif et intellectuel de l'enfant. Piaget s'est aperçu que le jeu était étroitement lié au développement de l'intelligence.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. Problématique :

L'éducation physique et sportive est une matière à part entière obligatoire dans le système d'enseignement pour enfant et adolescent. Des impulsions importantes leurs sont transmises par l'intermédiaire de l'enseignant sportif grâce à des activités physico-sportives appropriées.

Dans le cadre des sciences du sport, l'apprentissage psychomoteur est au centre des préoccupations et recèle une importance particulière. D'après Leist, (1981), on peut parler d'apprentissage psychomoteur lorsqu'on s'intéresse non pas à l'aspect productif de la motricité en tant que performance et système de performance dans l'accomplissement de certaines tâches mais au produit en soi qui voit le jour à cette occasion.

Vu sous cet angle la psychologie de l'éducation physique après s'être consacré à l'étude de la performance motrice de l'apprentissage moteur s'est penché vers l'intérêt de plus en plus soutenu pour le comportement du sujet au détriment de la performance, en d'autres termes les aspects fondamentaux du comportement.

Cette approche comportementale de la psychologie du sport se situe dans un contexte où tout ce que le sujet fait, pense ou ressent, doit être pris en considération. Les personnes auxquelles s'adresse l'éducateur sportif ont des besoins et des motivations, connaître les ressorts profonds et conjoncturels de leur conduite et comprendre la signification des demandes formulées sont indispensables pour l'éducateur s'il veut ajuster au mieux, exercices et situations éducatives.

Dans une tentative d'améliorer le cours d'E.P.S, dans l'enseignement secondaire, les contributions des conditions de travail (terrain inadapté, manque d'infrastructures sportives, conditions climatiques souvent défavorables) dans le déroulement d'un cours d'E.P.S affectent souvent le bon fonctionnement de l'entraînement sportif (apprentissage

psychomoteur), surtout que l'élève s'y trouve directement confronté. Son dévouement ainsi que son engagement semble prendre de l'écart quant à l'assaut du terrain de sport et peut être avant, surtout quand les conditions climatiques ne semblent guère favoriser le déroulement d'une bonne séance. Dans ces conditions, les élèves du sexe masculin semblent pencher beaucoup plus vers la pratique du Football qu'autre chose, les filles préfèrent s'abstenir quant à la pratique physico-sportive en générale.

Cet état de fait met souvent les enseignants dans l'embarras car soucieux du sort de la pratique volontaire et avec plaisir de leurs élèves, ils ont peur qu'ils soient touchés très fortement par le manque d'envie et le refus d'engagement Dallermassi, (1986). L'enseignant doit donc dans un premier temps aménager son terrain de travail et faire l'inventaire de l'état des moyens sportifs dont il a accès, ensuite il doit faire preuve d'une grande ingéniosité pour isoler les facteurs démotivants et être créatif dans l'établissement d'un milieu affectif, favorable à l'apprentissage psychomoteur. Il revient à l'éducateur de proposer à l'enfant un milieu suffisamment stimulant comportant un éventail suffisamment large d'activité pour que les caractéristiques héréditaires individuelles aient un maximum de chance de retrouver le révélateur indispensable à leur actualisation et à leur développement Reboul O., (1971). Ici, la connaissance des facteurs externes (milieu familial, milieu scolaire et troisième milieu), des facteurs internes (biologiques, psychique) est primordiale pour l'enseignant s'il veut assurer un bon contrôle émotionnel de sa classe tout en gardant l'aspect de la liberté et de la libre expression de ses élèves.

La question qui nous vient à l'esprit, c'est comment l'éducateur sportif peut-il motiver suffisamment ses élèves malgré des conditions de travail souvent difficiles, pour mieux rentabiliser sa séance et la rendre plus productive?

2. Objectif de la recherche:

L'objectif de notre recherche est de mettre en valeur l'effet de l'apprentissage psychomoteur au lycée dans la séance d'E.P.S sur la motivation des élèves de deuxième année secondaire et ceci à court terme (premier trimestre: Septembre, octobre, novembre 2000), en tenant compte que ces élèves pratiquent le sport au lycée en plein air et que cette pratique dépend des influences du milieu.

3. Hypothèses de la recherche:

- La motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée pendant le premier trimestre n'est pas constante;
- Il y a une relation entre la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive au lycée dans la séance d'E.P.S et leurs performances physiques du point de vue de la qualité endurance pendant le premier trimestre
- Le professeur d'E.P.S au lycée peut jouer un rôle positif dans l'orientation du comportement des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée pendant le premier trimestre à travers son action pédagogique malgré des conditions de travail défavorables.

4. Tâches de la recherche:

Afin d'atteindre l'objectif suscité, nous nous sommes fixé les tâches suivantes:

- Faire une étude théorique pour examiner de près les composantes de la motivation et ses origines nécessaires à la pratique sportive au lycée dans la séance d'E.P.S;
- Etudier les textes officiels conçus dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique et sportive pour déterminer la nécessité de la pratique sportive dans les établissements scolaires que le législateur a voulu démontrer au grand public à travers les biens faits qu'elle procure à ses adeptes;
- Par le biais des tests, fiches d'observations, fiches de dépouillement et le questionnaire, essayer de déterminer d'une part le niveau de motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée, et d'autre part ressortir les facteurs objectifs et subjectifs qui déterminent le niveau de cette motivation

5. Organisation de la recherche:

Première étape: Mai...Septembre 2000:

Elle fut consacrée au choix du thème et l'étude des sources bibliographiques notamment les documents traitant la relation entre le sport et la motivation. Dans cette période, nous avons délimité les champ de l'enquête et nous avons fait une consultation avec l'encadreur. Aussi nous avons entamé la pré-enquete et la correction du questionnaire.

Deuxième étape: Septembre 2000:

Dans cette étape, nous avons formulé la problématique, l'objectif et moyens de la recherche, hypothèses et méthodes de la recherche.

Troisième étape: Septembre...Novembre 2000:

Dans cette étape nous avons fait les deux tests d'endurance, l'un au début du trimestre et l'autre à la fin, les deux tests de motivation l'un avant le test d'endurance et l'autre avant le deuxième test d'endurance. Les questionnaires ont été distribués aux élèves au début du mois de novembre et rendus par les élèves à la fin du même mois.

Quatrième étape: Janvier...Mai 2001:

Elle fut consacrée au dépouillement des fiches d'observations et les données du questionnaire puis vint l'analyse et l'interprétation des résultats pour vérifier les hypothèses de départ.

Dernière étape: Mai...Novembre 2001:

Dans cette étape, nous avons abouti à une conclusion, formulé l'introduction, introduit quelques corrections dans la partie analyse bibliographique et à la fin nous avons procédé à la rédaction définitive de la thèse de magistère et sa mise en page.

6. Sélection de la population:

L'étude s'est faite sur un échantillon de trois classes scientifiques en 2^e année secondaire au lycée technique Bahmed Elhedi dans la ville de Sétif sur un nombre total de 7 classes car toutes ont le même professeur d'E.P.S

6.1. La représentativité de l'échantillon:

L'échantillon en question concerne 3 classes de deuxième année secondaire, dans chaque classe il y a respectivement 38,39,38 élèves. Ces classes ont fait l'objet du choix de l'échantillon car le nombre d'élèves dépassent les 35 élèves dans chaque classe. Sur 289 élèves en deuxième année secondaire, 115 élèves ont été retenus soit 39,78% supérieur à 10%. Notre recherche a concerné un échantillon de trois classes d'élèves en deuxième année secondaire. Le choix s'est porté sur cette population car selon nous, les élèves de deuxième année secondaire représentent la meilleure tranche d'âge pour étudier la motivation des élèves au lycée puisqu'ils se sont accommodés avec le nouveau milieu scolaire d'une part, d'autre part, ils représentent la dernière phase de l'adolescence. Quant aux élèves de troisième année, sachant qu'ils préparent un examen final et décisif, nous supposons que la fatigue intellectuelle et physique engendrée par la préparation et le stress vont influencer considérablement sur leur motivation à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S .

7. Conditions de la recherche:

Cette recherche s'est portée sur l'étude de la motivation des élèves en deuxième année secondaire tout au long du premier trimestre de l'année scolaire 2000-2001. Les séances programmées au début étaient au nombre de 08 séances si on enlève la séance de pré-test et celle du test final. Puisque les séances se sont déroulées en plein air et à cause des conditions climatiques, les élèves de la première classe ont fait 06 séances, ceux de la deuxième classe ont fait 05 séances et les autres ont fait 05 séances. Les absences des élèves dans la séance du pré-test et celle du test final ont réduit les données à 104 résultats au lieu de 115 résultats pendant le test physique.

8. Méthodes et moyens de la recherche:

8.1. Méthode d'analyse bibliographique et documentaire:

L'analyse bibliographique est une méthode logique relative à notre recherche, elle nous a permis de collecter le maximum de données concernant notre thème de recherche. Leur analyse nous a permis de clarifier certains points et surtout d'élaborer notre plan de recherche. En effet, grâce à l'analyse bibliographique, on a pu cerner le concept de motivation et surtout connaître ses indicateurs qui sont d'une grande importance car ils constituent des éléments concrets à observer dans n'importe quelle motivation.

8.2. Méthode du testing:

Cette méthode a pour but essentiel de donner une mesure exacte des relations des causalités entre les événements permettant ainsi de manipuler vigoureusement une ou plusieurs variables en spécifiant avec exactitude les conditions de leurs apparitions.

Pour répondre à cette attente, le chercheur a porté son choix sur deux tests principaux lesquels sont:

8.2.1. Test Cooper:

Ce test consiste à courir pendant 12 minutes la distance la plus longue possible. Le premier test s'effectuera au début du premier cycle dans le cadre de l'enseignement de l'E.P.S dans le lycée et le deuxième à la fin de ce cycle.

Ce test a été choisi pour trois raisons:

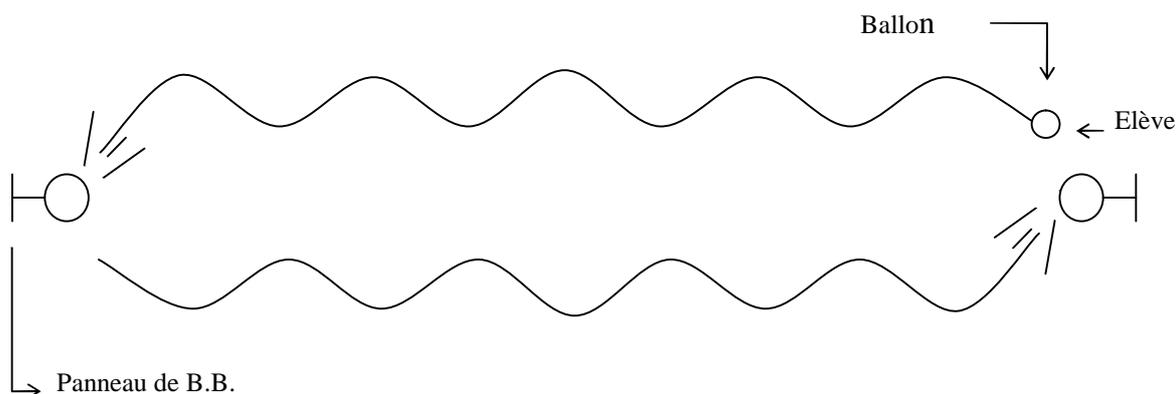
- La première c'est qu'il fallait trouver un test physique grâce auquel le chercheur pourra faire une évaluation du développement d'une qualité physique au cours d'un cycle d'apprentissage psychomoteur dans le cadre de l'enseignement de l'E.P.S au lycée;
- La deuxième raison, c'est qu'un test physique est plus accessible à l'observation grâce à des moyens de mesure standards qu'un test technique;
- La dernière raison, s'est qu'il ne fallait pas perturber le déroulement du cycle d'enseignement d'E.P.S car un deuxième test était inévitable pour la sélection des

élèves d'après leur motivation surtout quand on sait que les deux tests doivent être réalisés dans deux séances différentes.

8.2.2. Test physique déterminant la motivation:

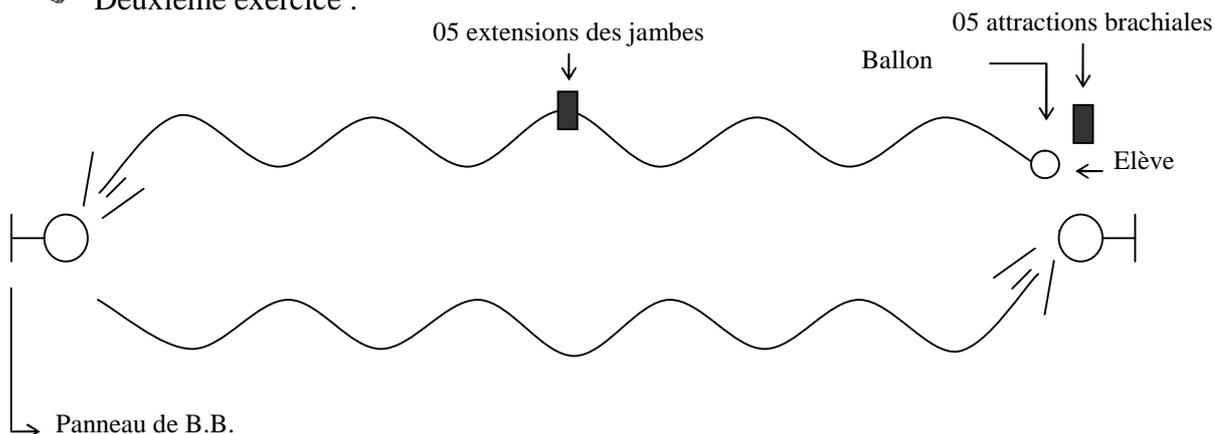
Ce test est le résultat d'une réflexion personnelle, il consiste à réaliser l'une des trois tâches données par le professeur d'E.P.S selon le choix de l'élève.

☞ Premier exercice :



L'élève doit dribbler en courant jusqu'au panneau puis tirer d'une distance de trois mètres à l'arrêt cinq fois. Idem au retour. Un élève est placé sous chaque panneau pour la récupération de la balle.

☞ Deuxième exercice :



Idem que le premier test, ajouter des exercices secondaires.

☞ Troisième exercice :

Idem que le deuxième exercice, ajouter un aller simple en dribblant + cinq tirs, distance 06 mètres du panneau.

Ce test permettra d'observer la motivation des élèves sous cinq aspects différents selon les indicateurs de la motivation.

L'indicateur de l'effort et de la persévérance:

Pour observer la motivation de l'élève sous cet angle, le chercheur a pris en considération:

- A quel moment la fatigue intervient ?
- La continuité dans la réalisation,
- L'attitude : est-ce que l'élève est actif, passif, pressé ou sans intérêt

L'indicateur de confiance en soi et de l'ambition :

Pour observer la motivation de l'élève sous cet angle, le chercheur a pris en considération:

- Le choix du groupe : dans quel groupe se trouve l'élève ?

L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage :

Pour observer la motivation de l'élève sous cet angle, le chercheur a tenu compte de :

- La précision dans le tir : Ce point ne correspond nullement au nombres d'essais réussis mais plutôt au geste lui-même.
- La correction personnelle et spontanée :

L'indicateur du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes :

Pour observer la motivation de l'élève sous cet angle, le chercheur a pris en considération l'auto interprétation de l'échec ou du succès par l'élève lui-même juste après l'exercice.

Selon Markova, (1990), la motivation a une fonction dans la réussite scolaire et dans son évolution dans n'importe quel apprentissage. Les chercheurs dans le domaine de l'éducation sont unanimes quant à considérer la motivation comme l'un des principaux facteurs responsables de la différence du rendement scolaire concernant les élèves entres autres, Entwistle, Kozeki, et Polit, (1987). Les chercheurs Bloom, (1976) et Husen, (1979) ont évalué la valeur de l'influence de la motivation sur le rendement scolaire de près de 50%. Quant à l'organisation internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, elle a fait plusieurs études concernant la relation entre les orientations du comportement des élèves en milieu scolaire et les indicateurs de motivations et entre les résultats scolaires. Les résultats de ces études ont montré que le coefficient de corrélation entre ces trois points est positif et indique 0,40, sachant qu'un coefficient de corrélation est positif quand il est supérieur à 0,20 selon Pearson cité par Husen, (1979).

- La validité du test physique déterminant la motivation

Ce test contient trois tâches de difficulté progressive. La troisième tâche appelée troisième groupe est la plus difficile selon le niveau de performance des élèves de deuxième année secondaire et où le pourcentage de réussite pour eux, selon l'indicateur de confiance en soi et de l'ambition n'est pas acceptable. En conséquence, les élèves qui ont choisi de passer le test le plus difficile se sont rendu compte que le pourcentage de réussite est plutôt acceptable dans la tâche de difficulté intermédiaire. C'est pourquoi, ils ont passé le deuxième test dans la deuxième tâche. Pour nous, ces élèves sont caractérisés par une forte motivation. Les élèves qui ont passé le premier test et le deuxième test dans la tâche de difficulté intermédiaire sont appelés deuxième groupe caractérisé par une forte motivation. Ceux qui ont passé le premier test et le deuxième test dans la tâche la plus facile sont appelés premier groupe caractérisé par une faible motivation.

La valeur de la motivation des élèves sélectionnés à partir de l'indicateur de confiance en soi et de l'ambition à savoir le choix du groupe par l'élève lui-même a été mesurée faible chez le premier groupe et forte chez le deuxième groupe et le troisième groupe.

Tous les autres indicateurs convergent vers le fait que le premier groupe est caractérisé par une faible motivation dans le premier et le deuxième test et que le deuxième groupe ainsi que le troisième groupe sont caractérisés par une forte motivation dans le premier et le deuxième test.

En effet, en ce qui concerne l'indicateur de l'effort et de la persévérance observé à travers l'attitude de chaque élève et la continuité dans la réalisation, les résultats du premier test et du deuxième test sont formels quant à l'attitude passive et la mauvaise continuité dans la réalisation chez le premier groupe et à l'attitude active ainsi qu'une bonne continuité dans la réalisation chez le deuxième groupe et chez le troisième groupe.

En ce qui concerne l'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage observés à travers la correction personnelle et spontanée de chaque élève et la précision dans le tir, les résultats du premier test et du deuxième test sont formels quant à une correction personnelle et une précision du tir plus ou moins moyennes chez le premier groupe et à une bonne correction personnelle ainsi qu'une bonne précision dans le tir chez le deuxième groupe et chez le troisième groupe.

En ce qui concerne l'indicateur du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes observés à travers l'auto appréciation des élèves, les résultats du premier test et du deuxième test sont formels quant à l'interprétation de l'échec par une capacité faible et du succès par la chance ou d'autres facteurs extérieurs chez le premier groupe et à l'interprétation de l'échec par un effort mauvais et du succès par une grande capacité chez le deuxième groupe et chez le troisième groupe. En d'autres termes, pour chaque groupe sélectionné grâce à l'indicateur de confiance en soi et de l'ambition, tous les autres indicateurs confirment l'idée que le premier groupe est caractérisé par une faible motivation et que le deuxième groupe et le troisième groupe sont caractérisés par une forte motivation à la pratique physique et sportive.

Nous pensons que cette conséquence suffit pour dire que le test physique déterminant la motivation mesure bien ce qu'il est censé mesurer et par ce fait, il est validé.

- La fidélité du test physique déterminant la motivation

Ce critère signifie que notre test doit mesurer la même chose de la même façon. En ce qui nous concerne, la valeur de la motivation des élèves à la pratique physique et sportive dans le questionnaire calculées grâce aux réponses des questions portant sur l'item de confiance en soi et de l'ambition, de l'effort et de la persévérance, de l'intérêt et le désir à l'apprentissage, de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage et du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes a été mesuré à 1,49 degrés chez les filles et à 1,64 degrés chez les garçons du premier groupe et à 2,28 degrés chez les filles et à 3,38 degrés chez les garçons du deuxième groupe et à 3,12 degrés chez les garçons du troisième groupe.

Pour nous, les degrés de motivation inférieurs à 1,70 degrés dans le premier groupe montrent que ce groupe est caractérisé par une faible motivation. Par ailleurs, les degrés de motivation supérieurs à 2,2 degrés chez les filles du deuxième groupe et à 3 degrés chez les garçons du deuxième groupe et du troisième groupe montrent que ces deux groupes sont caractérisés par une forte motivation ce qui confirme les résultats du test physique de motivation et puisque ces résultats dans le premier test et dans le deuxième test ne sont pas contradictoires, nous pensons que le test physique déterminant la motivation est fidèle.

8.3. Le questionnaire :

C'est l'une des principales techniques de collecte de données utilisée dans le cadre d'une enquête. Il sert à obtenir des informations sur des faits ou bien connaître des réactions du sujet déterminé vis à vis d'un phénomène particulier.

8.3.1. Elaboration du questionnaire:

Dans cette étude, le questionnaire utilisé comporte cinq items consacrés chacun à un indicateur de motivation

Les indicateurs de motivation	Nombre de questions
1. L'indicateur de l'effort et de la persévérance	07
2. L'indicateur de la confiance en soi et de l'ambition	05
3. L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage	05
4. L'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage	05
5. L'indicateur du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes	10
Total	32

Tableau 1: Nombre de questions dans chaque item des indicateurs de motivation dans le questionnaire préliminaire.

Nous avons vu utile d'introduire d'autres items dans ce questionnaire pour déterminer les facteurs qui peuvent influencer de près ou de loin sur la motivation des élèves dans la séance d'E.P.S

D'autres items	Nombre de questions
1. L'influence des conditions du travail	11
2. L'influence du milieu	11
2. Le rôle du professeur d'E.P.S.	10
Total	32

Tableau 2: Nombre de questions dans chaque item des facteurs externes dans le questionnaire préliminaire.

En tout, le questionnaire contient 64 questions. Pour la formulation des questions, le chercheur a tenu compte de la précision, de la clarté et de la facilité de la langue prenant en considération le niveau des élèves. La sélection des questions s'est faite en écartant les termes vagues, les doubles ou triples négations, les suppositions gratuites et les questions tendancieuses. La dispersion des questions dans le questionnaire s'est faite de façon à ce que l'élève ne puisse répondre à la deuxième question du même item qu'après avoir répondu aux autres questions concernant les autres items une question à la fois.

Les items	L'ordre de questions
1. L'indicateur de l'effort et de la persévérance	1,9,17,25,33,41,46
2. L'indicateur de la confiance en soi et de l'ambition	2,10,18,26,34
3. L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage	3,11,19,27,35
4. L'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage	4,12,20,28,36
5. L'indicateur du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes	5,13,21,29,37,42,47,51,55,59
6. L'influence des conditions de travail	6,14,22,30,38,43,48,52,56,60,63
7. L'influence du milieu	7,15,23,31,39,44,49,53,57,61,64
8. Le rôle du professeur d'E.P.S.	8,16,24,32,40,45,50,54,58,62

Tableau 3: L'ordre d'enchaînement des questions de chaque item dans le questionnaire préliminaire.

Nous avons utilisé l'échelle de Leikert qui consiste à donner 05 degrés à chaque réponse pour déterminer le niveau : je suis totalement d'accord = 05 points, je suis d'accord à un grand degré = 04 points, je suis d'accord à un moyen degré = 03 points, je suis d'accord à un faible degré = 02 points, je ne suis pas d'accord = 01 points.

Toutes les questions sont des questions fermées mises à part trois questions : une dans l'item 06 pour connaître l'influence des conditions de travail sur la motivation, une autre question dans l'item 07 pour connaître l'influence du milieu sur la motivation et une dernière question dans le dernier item pour connaître l'influence du professeur d'E.P.S sur la motivation des élèves à la pratique sportive dans la séance d'E.P.S au lycée.

Exemples de quelques questions:

La motivation à la pratique sportive dans une séance d'E.P.S au lycée a été mesurée grâce à cinq indicateurs de motivations:

L'indicateur de l'effort et de la persévérance:

- La durée de la séance d'E.P.S au lycée est insuffisante ?
- J'exploite tout le temps consacré à la séance d'E.P.S au lycée ?

L'indicateur de confiance en soi et de l'ambition :

- Le degré du danger dans le sport au lycée dans la séance d'E.P.S ne m'empêche pas de la pratiquer ?
- Je veux que mon niveau d'exécution en sport au lycée soit le meilleur ?

L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage :

- Je suis toujours les évènements sportives concernant ma région ?
- J'aime connaître le règlement des sports que je ne pratique pas ?

L'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage:

- J'applique les nouveaux gestes techniques que j'apprends dans la séance d'E.P.S au lycée?
- Je corrige mon geste technique quand je constate qu'il n'est pas fiable ?

L'indicateur du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes :

- Je crois en mes capacités physiques ?
- Je pratique le sport au lycée afin d'apprendre ?

L'influence du milieu:

- Le lycée est le seul endroit où je peux pratiquer le sport ?
- Je ne trouve pas une occasion pour pratiquer le sport en dehors du lycée ?

L'influence des conditions de travail :

- Je veux pratiquer le sport au lycée dans une salle de sport ?
- Les vestiaires sont indispensables au lycée ?

L'influence du professeur d'E.P.S:

- J'aime bien pratiquer le sport au lycée parce que j'aime bien mon professeur d'E.P.S ?
- Je prends le comportement de mon professeur d'E.P.S comme un exemple ?

La formulation des questions s'est faite de façon à ce qu'elle s'orientent toutes vers la même direction, c'est à dire qu'elles doivent mesurer ce qu'elles sont censées mesurer de la même manière. Par exemple :

En ce qui concerne les indicateurs de motivation par exemple celui de l'effort et de la persévérance:

A la question : La durée de la séance d'E.P.S au lycée est insuffisante?, si la réponse est :Je suis totalement d'accord, cela signifie que la valeur de la motivation concernant la pratique sportive pour cette question est très élevée. Par contre si la réponse est : je ne suis pas d'accord, cela signifie que la valeur de la motivation concernant la pratique sportive pour cette question est très basse.

L'influence du milieu nous informe si oui ou non le milieu a joué un rôle négatif dans l'orientation du comportement vers la pratique sportive. Si oui, la réponse serait d'un degré élevé, si non, la réponse serait d'un degré bas:

A la question, le lycée est le seul endroit où je peux pratiquer le sport?, si la réponse est: je suis totalement d'accord, cela signifie que le milieu a joué un rôle très négatif dans l'orientation du comportement vers la pratique sportive. Par contre, si la réponse est : je ne suis pas d'accord, cela signifie que le milieu a joué un rôle très positif dans l'orientation du comportement vers la pratique sportive.

L'influence des conditions de travail nous informe sur le degré de la motivation en conséquence avec les conditions travail défavorable à l'apprentissage psychomoteur des élèves au lycée dans la séance d'E.P.S:

A la question: je veux pratiquer le sport au lycée dans une salle de sport?, si la réponse est: je suis totalement d'accord, cela signifie que le degré de motivation sera moindre si l'élève pratique le sport au lycée en plein air. Par contre si la réponse est: je ne suis pas d'accord, cela signifie que le degré de motivation ne sera pas affecté si l'élève pratique le sport en plein-air.

L'influence du professeur d'E.P.S nous informe sur le degré de l'impact que peut avoir le professeur d'E.P.S sur la motivation des élèves au lycée dans la séance d'E.P.S:

A la question: j'aime pratiquer le sport au lycée parce que j'aime bien mon professeur d'E.P.S ?, si la réponse est: je suis totalement d'accord, cela signifie que l'impact du professeur sur la motivation des élèves au lycée dans la séance d'E.P.S est très considérable. Par contre si la réponse est: je ne suis pas d'accord, cela signifie que la motivation de l'élève au lycée dans la séance d'E.P.S n'a aucune relation avec le professeur d'E.P.S.

Les résultats de la pré- enquête réalisée sur un échantillon de 100 élèves en deuxième année choisis de façon aléatoire ont été soumis à un chercheur universitaire en psychologie à Sétif, et après le dépouillement des réponses, il a relevé que 17 questionnaires rendus ne répondait pas aux critères requis lesquels sont la réponse à toutes les questions et à la logique entre deux réponses à deux questions ayant le même sens posées de manières différentes.

Le chercheur universitaire a procédé à une analyse statistique de résultats de la pré-enquête en utilisant le (S.P.S.S) statistical package of social science qui consiste à dégager la sincérité distinctive des données de chaque question à travers une étude comparative statistique du (test) de student pour trouver la représentative statistique de la différence entre la moyenne des degrés du tiers inférieur de chaque question. Les résultats ont montré

que 09 questions possédaient une capacité distinctive faible lesquelles sont selon l'ordre d'enchaînement : 25, 47, 51, 41, 14 38, 23, 44, 50.

L'étude de la consistance interne du questionnaire s'est faite à travers le calcul du coefficient de corrélation de Pearson entre le degrés de chaque question et le degré général du questionnaire. Les résultats ont montré que 07 questions n'ont pas de corrélation significative statistiquement. Cela veut dire que ces 07 questions ne mesurent pas ce qu'elles sont censées mesurer, lesquelles sont dans l'ordre d'enchaînement 33, 5, 29, 6, 48, 15, 64. D'après cette étude seulement 48 questions parmi les 64 questions prévues jouissent d'une sincérité distinctive et d'une corrélation acceptable. Donc il reste 25 questions pour la motivation et 23 questions pour connaître l'influence des facteurs externes sur la motivation. Le coefficient de corrélation entre les résultats du questionnaire final a été calculé à 0,36.

Les items	Nbr de question	L'ordre de questions
1. L'indicateur de l'effort et de la persévérance	04	1,9,17,46
2. L'indicateur de la confiance en soi et de l'ambition	05	2,10,18,26,34
3. L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage	05	3,11,19,27,35
4. L'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel	05	4,12,20,28,36
5. L'indicateur du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes	06	13,21,37,42,55,59
6. L'influence des conditions de travail	07	22,30,43,52,56,60,63
7. L'influence du milieu	07	7,31,39,49,53,57,61
8. L'influence du professeur d'E.P.S.	09	8,16,24,32,40,45,54,58,62
Total	48	

Tableau 4: L'ordre d'enchaînement des questions de chaque item dans le questionnaire final.

9. Limite de la recherche:

La généralisation des résultats de cette étude doit tenir compte des limites suivantes :

- L'étude s'est faite sur un échantillon d'élèves d'un niveau de deuxième année secondaire dont le nombre était au début de 115 élèves, puis à cause des absences et à la non conformité de certaines réponses dans certains questionnaires rendus par les élèves au normes requises lesquelles sont la réponse à toutes les questions du questionnaire et la même réponse à deux question ayant le même sens mais posées de façon différente, le nombre des résultats des élèves retenus pour cette étude est de 86 sur un total d'élèves en deuxième année secondaire de 289 élèves, c'est à dire que l'étude a concerné 29,75% des élèves en deuxième année secondaire au lycée, au lieu des 39,78% prévus;
- Tous les sujets de l'échantillon habitent la même région géographique et qui se situe dans la région de Sétif;
- L'étude du développement de la capacité physique et sa relation avec la motivation des élèves a concerné uniquement la capacité endurance durant le premier cycle de l'enseignement secondaire du 23-09-2000 jusqu'au 28-11-2000;
- Le test physique déterminant la motivation a été choisi dans le but de sélectionner les élèves selon leurs motivations pendant la pratique sportive au lycée;
- L'élaboration du test physique déterminant la motivation a tenu compte du fait qu'il nous procure un maximum d'informations concernant les cinq indicateurs de motivation. Néanmoins, le choix du groupe par l'élève a retenu notre attention plus qu'autre chose pour déterminer sa motivation.

9.1. Problèmes rencontrés:

- A cause des absences des élèves dans les séances prévues pour le premier de le deuxième test concernant le test physique déterminant la motivation et le test Cooper d'endurance, le nombre prévu pour notre étude est passé de 115 à 104 élèves.

- A cause de la non conformité de certaines réponses dans certains questionnaires rendus par les élèves aux normes requises lesquelles sont la réponse à toutes les questions du questionnaire et la même réponse à deux questions ayant le même sens mais posées de manière différente, le nombre d'élèves prévu pour notre étude est passé de 104 élèves à 86 élèves c'est à dire que 18 questionnaires sont non conformes.

- En d'autres termes les résultats des élèves retenus pour cette étude concernent en fait 29,75%, au lieu des 39,78% prévus de l'ensemble des élèves de deuxième année secondaire dont le nombre est de 289 élèves.

- Nous n'avons pas réussi à trouver un contre test qui mesure les mêmes indicateurs de motivation à la pratique physique et sportive afin de valider le test physique déterminant la motivation que nous avons utilisé pour déterminer la motivation des élèves à la pratique physique et sportive au lycée dans une séance d'E.P.S. Nous pensons que la conformité des résultats du questionnaire avec ceux du test physique déterminant la motivation suffit pour valider ce dernier.

10. L'Analyse et l'Interprétation des Résultats :

Rappelons que :

Le test physique déterminant la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée pendant le premier trimestre 2000 consiste à réaliser une tâche physique qui comporte trois niveaux de difficulté. Ce test a permis de sélectionner les élèves selon leur motivation à savoir ceux caractérisés par une motivation faible et ceux caractérisés par une motivation forte.

Le test physique d'endurance (test Cooper) consiste à courir pendant 12' la distance la plus longue possible.

Le questionnaire contient 08 items, les cinq premiers concernent des réponses aux questions sur l'effort et la persévérance, la confiance en soi et de l'ambition, l'intérêt et le désir à l'apprentissage, l'organisation et le contrôle personnel du processus d'apprentissage et le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes. Les trois autres items concernent l'influence des conditions défavorables, du milieu et du professeur d'E.P.S sur la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée.

Pour l'analyse et l'interprétation des résultats, nous avons utilisé certains concepts définis comme suit :

- **Classe** : c'est un groupement d'élèves en situation d'apprentissage.
- **Garçons** : c'est le nombre des garçons constituant la classe.
- **Filles** : c'est le nombre des filles constituant la classe.
- **Durée de l'exercice** : c'est la durée de la tâche physique réalisée en minutes et en secondes.
- **Moyenne de réussite par panier** : c'est la moyenne réalisée par chaque élève concerné dans le test physique déterminant la motivation de chaque cinq tirs consécutifs au panier.

- **Perte du ballon** : c'est le nombre des ballons perdus pendant le dribble de chaque élève après l'intervention de la fatigue divisé le par le nombre d'élèves concernés.
- **Les indicateurs déterminant la motivation** : ils sont en nombre de cinq indicateurs. Chaque indicateur représente un nombre de réponses destinées à mesurer en degrés de 01 à 05 degrés l'un des aspects de la motivation qu'il est censé mesurer.
- **L'influence des conditions de travail** : cette influence représente un nombre de réponses aux questions portant sur le facteur condition de travail destinées à mesurer en degrés de 01 à 05 degrés des conditions difficiles ou défavorables à la pratique physique et sportive des élèves de deuxième année secondaire dans la séance d'E.P.S.
- **L'influence du milieu** : cette influence représente un nombre de réponses aux questions portant sur le facteur milieu destinées à mesurer en degrés de 01 à 05 degrés l'influence du milieu (milieu familial et troisième milieu) sur la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S.
- **L'influence du professeur d'E.P.S** : cette influence représente un nombre de réponses aux questions portant sur le facteur professeur destinées à mesurer en degrés de 01 à 05 degrés l'influence de l'action pédagogique de l'enseignant sportif sur la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S.
- **Premier groupe** : c'est un ensemble d'élèves des trois classes qui ont passé le premier test et le deuxième test physique déterminant la motivation dans le premier niveau de difficulté, ces élèves sont caractérisés par une motivation faible .
- **Deuxième groupe** : c'est un ensemble d'élèves des trois classes qui ont passé le premier et le deuxième test physique déterminant la motivation dans le deuxième niveau de difficulté, ces élèves sont caractérisés par une motivation forte.
- **Troisième groupe** : c'est un ensemble d'élèves qui ont passé le premier test physique déterminant la motivation dans le troisième niveau de difficulté et le deuxième test dans le deuxième niveau de difficulté. Ces élèves sont caractérisés par une motivation forte.
- **Premier test** : c'est ou bien le test physique déterminant la motivation ou bien le test Cooper d'endurance réalisé dans le début du premier cycle d'apprentissage.

- **Deuxième test** : c'est ou bien le test physique déterminant la motivation ou bien le test Cooper d'endurance réalisés à la fin du premier cycle d'apprentissage.

10.1. Etude comparative concernant le test physique déterminant la motivation des trois classes :

10.1.1. Les résultats du test physique déterminant la motivation concernant la première classe:

La première classe se compose de 38 élèves mais seulement 25 élèves dont 08 filles et 17 garçons ont fait l'objet de cette recherche.

10.1.1.1. Le premier groupe:

06 filles ont décidé d'appartenir à ce groupe et elles y sont restées pendant le deuxième test.

Techniquement elles sont très faibles avec une perte de ballon égale à 2,7 fois après l'intervention de la fatigue dans le premier test et à 2,5 fois dans le deuxième test. Le temps de performance physique dans le premier test a été mesuré à 43"9 et à 42"3 dans le deuxième test. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 0,5/5 dans le premier test et à 0,58/5 dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de :

- **L'effort et de la persévérance** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude passive et une mauvaise continuité dans le premier test. Dans le deuxième test, l'attitude reste la même et la continuité devient moyenne;
- **La confiance en soi et de l'ambition** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche la plus facile sont caractérisés par une faible motivation;
- **L'intérêt et le désir à l'apprentissage, et l'organisation et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir mais puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est mauvaise, la précision dans le tir reste quant à elle moyenne et sans espoir de l'améliorer;

- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel externe puisqu'ils attribuent leur succès à la chance et leur échec à leurs faibles capacités.

10.1.1.2. Le deuxième groupe:

02 filles et 15 garçons ont choisi d'appartenir à ce groupe et ils y sont restés pendant le deuxième test.

Techniquement, les filles sont bonnes avec une perte de ballon égale à 0,5 fois dans le premier test et à 00 fois dans le deuxième test après intervention de la fatigue. Le temps de performance physique dans le premier test a été mesuré à 48"05 pour les filles et à 48"3 pour les garçons et dans le deuxième test à 43"09 pour les filles et à 43"5 pour les garçons. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 1/5 chez les filles et à 1,1/5 chez les garçons dans le premier test et à 1,6/5 chez les filles et à 1,14/5 chez les garçons dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de :

- ***L'effort et de la persévérance*** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude active et une bonne continuité dans le premier et dans le deuxième test;
- ***La confiance en soi est de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche où le pourcentage de réussite esst le plus grand, sont caractérisés par une forte motivation;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir et puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est bonne, la précision dans le tir est aussi bonne;
- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités et leur échec à un effort mauvais.

10.1.1.3. Le troisième groupe:

02 garçons ont choisi d'appartenir à ce groupe et ont passé le deuxième test dans le deuxième groupe.

Techniquement, ils sont moyens avec une perte de ballon égale à 0,5 fois dans le premier test et à 00 fois dans le deuxième test après intervention de la fatigue. Le temps de performance physique dans le premier test a été mesuré à 1'4"4 et à 53"7 dans le deuxième test. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 0,83/5 dans le premier test et à 1,16/5 dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de :

- ***L'effort et de la persévérance*** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude pressée, ce qui implique une continuité moyenne dans le premier et dans le deuxième test;
- ***La confiance en soi et de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche où le pourcentage de réussite est le plus grand sont caractérisés par une forte motivation. En effet, ces élèves ont préféré passer le deuxième test dans le deuxième groupe car selon eux, ce groupe présente un pourcentage de réussite acceptable;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir et puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est moyenne, la précision dans le tir reste quant à elle moyenne;
- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités.

10.1.2. Les résultats du test physique déterminant la motivation pour la deuxième classe:

Cette classe se compose de 39 élèves mais seulement 31 élèves dont 12 filles et 19 garçons ont fait l'objet de cette recherche.

10.1.2.1. Le premier groupe:

05 filles et 03 garçons ont choisi d'appartenir à ce groupe dans le premier test et il y sont restés pendant le deuxième test.

Techniquement ils sont faibles avec une perte de ballon égale à 2,66 fois après l'intervention de la fatigue chez les filles et à 00 fois chez les garçons dans le premier test

et à 2,77 fois chez les filles et à 00 fois chez les garçons dans le deuxième test. Le temps de performance physique a été mesuré à 44"22 chez les filles et à 41"16 chez les garçons dans le premier test et à 43"34 chez les filles et à 40"43 chez les garçons dans le deuxième test. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 0,6/5 chez les filles et à 1,16/5 chez les garçons dans le premier test et à 0,5/5 chez les filles et à 0,66/5 chez les garçons dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de :

- ***L'effort et de la persévérance*** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude passive et une mauvaise continuité dans le premier et le deuxième test;
- ***La confiance en soi et de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche la plus facile sont caractérisés par une faible motivation;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir mais puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est moyenne, la précision dans le tir reste moyenne et sans espoir de l'améliorer;
- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel externe puisqu'ils attribuent leur succès à la chance et leur échec à leurs faibles capacités.

10.1.2.2. Le deuxième groupe:

07 filles et 13 garçons ont choisi d'appartenir à ce groupe. Les mêmes sujets sont restés dans ce groupe pendant le deuxième test.

Techniquement, les filles sont bonnes avec une perte de ballon égale à 0,33 fois dans le premier test et à 00 fois dans le deuxième test après intervention de la fatigue. Le temps de performance physique dans le premier test a été mesuré à 50"35 pour les filles et à 45"93 pour les garçons et dans le deuxième test à 49"34 pour les filles et à 44"23 pour les garçons. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 1,07/5 chez les filles et à 1,15/5 chez les garçons dans le premier test et à 1,14/5 chez les filles et à 1,07/5 chez les garçons dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de :

- ***L'effort et de la persévérance*** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude active et une bonne continuité dans le premier et dans le deuxième test;

- ***La confiance en soi et de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche où le pourcentage de réussite est le plus grand sont caractérisés par une forte motivation;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir et puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est bonne, la précision dans le tir est aussi bonne;
- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités et leur échec à un effort mauvais.

10.1.2.3. Le troisième groupe:

03 garçons étaient présents dans le premier test, et ont passé le deuxième test dans le deuxième groupe.

Techniquement, ils sont bons avec une perte de ballon égale à 00 fois dans le premier test et à 00 fois dans le deuxième test après intervention de la fatigue. Le temps de performance physique dans le premier test a été mesuré à 53"43 et à 42"8 dans le deuxième test. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 0,77/5 dans le premier test et à 1,33/5 dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de :

- ***L'effort et de la persévérance*** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude active, ce qui implique une bonne continuité dans le premier test et dans le deuxième test;
- ***La confiance en soi et de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche où le pourcentage de réussite est le plus grand sont caractérisés par une forte motivation. En effet, ces élèves ont préféré passer le deuxième test dans le deuxième groupe car selon eux, le pourcentage de réussite est plus grand dans ce groupe;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir et puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est bonne, la précision dans le tir est quant à elle est bonne;

- **Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités et leur échec à un effort mauvais

10.1.3. Les résultats du test physique déterminant la motivation concernant la troisième classe:

Cette classe se compose de 38 élèves mais seulement 30 élèves dont 14 filles et 16 garçons ont fait l'objet de cette recherche.

10.1.3.1. Le premier groupe:

08 filles ont décidé d'appartenir à ce groupe et elles y sont restées pendant le deuxième test.

Techniquement elles sont très faibles avec une perte de ballon égale à 2,62 fois après l'intervention de la fatigue dans le premier et dans le deuxième test. Le temps de performance physique dans le premier test a été mesuré à 51"2 et à 49"75 dans le deuxième test. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 0,75/5 dans le premier test et à 0,81/5 dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de :

- **L'effort et de la persévérance** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude passive et une mauvaise continuité dans le premier test. Dans le deuxième test, l'attitude reste la même et la continuité devient moyenne;
- **La confiance en soi et de l'ambition** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche la plus facile sont caractérisés par une faible motivation;
- **L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir mais puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est mauvaise, la précision dans le tir quant à elle reste mauvaise et sans espoir de l'améliorer;

- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel externe puisqu'ils attribuent leur succès à la chance et leur échec à leurs faibles capacités.

10.1.3.2. Le deuxième groupe:

06 filles et 10 garçons ont choisi d'appartenir à ce groupe dans le premier test et ils y sont restés pendant le deuxième test.

Techniquement, les filles sont bonnes avec une perte de ballon égale à 00 fois dans le premier test et dans le deuxième test après intervention de la fatigue. Le temps de performance physique dans le premier test a été mesuré à 57"13 pour les filles et à 44"87 pour les garçons et dans le deuxième test à 54"8 pour les filles et à 43"78 pour les garçons. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 1,08/5 chez les filles et à 1,15/5 chez les garçons dans le premier test et à 1,14/5 chez les filles et à 1,07/5 chez les garçons dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de :

- ***L'effort et de la persévérance*** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude active et une bonne continuité dans le premier et dans le deuxième test;
- ***La confiance en soi et de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche où le pourcentage de réussite est le plus grand sont caractérisés par une forte motivation;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir et puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est bonne, la précision dans le tir est aussi bonne;
- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités et leur échec à un effort mauvais.

10.1.3.3. Le troisième groupe:

06 garçons étaient présents au premier groupe et ont passé le deuxième test dans le deuxième groupe.

Techniquement, ils sont bons avec une perte de ballon égale à 00 fois dans le premier test et à 00 fois dans le deuxième test après intervention de la fatigue. Le temps de performance physique dans le premier test a été mesuré à 55"23 et à 44"5 dans le deuxième test. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 0,66/5 dans le premier test et à 1,58/5 dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de :

- ***L'effort et de la persévérance*** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude active, mais une continuité moyenne dans le premier et dans le deuxième test;
- ***La confiance en soi et de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche où le pourcentage de réussite est le plus grand sont caractérisés par une forte motivation. En effet, ces élèves ont préféré passer le deuxième test dans le deuxième groupe car selon eux, ce groupe présente un pourcentage de réussite acceptable;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir et puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est bonne, la précision dans le tir est quant à elle bonne;
- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités. Par ailleurs, ils attribuent leur échec à des facteurs externe tel qu'un ballon mal gonflé.

10.1.4. Caractéristiques de chaque groupe :

Les résultats des élèves retenus pour cette recherche sont de l'ordre de 86 élèves.

10.1.4.1. Les résultats du premier groupe concernant les trois classes :

L'effectif de ce groupe est de 22 élèves dont 19 filles et 03 garçons ce qui représente 25,58% d'élèves. Techniquement ils sont faibles avec une perte de ballon égale à 2,65 fois après l'intervention de la fatigue chez les filles et à 00 fois chez les garçons dans le premier test et à 2.49 fois chez les filles et à 00 fois chez les garçons dans le deuxième test. Le temps de performance physique dans le premier test a été mesuré à 47"06 chez les filles et à 41"16chez les garçons et dans le deuxième test à 45"72 chez les filles et à 40"43 chez les garçons. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 0,63/5 chez les filles et à 1,16/5 chez les garçons dans le premier test et à 0,65/5 chez les filles et à 0,66/5 chez les garçons dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de:

- ***L'effort et de la persévérance*** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude passive et une mauvaise continuité dans le premier test. Dans le deuxième test, l'attitude reste la même, la continuité quant à elle est tantôt mauvaise tantôt moyenne;
- ***La confiance en soi et de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche la plus facile sont caractérisés par une faible motivation;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation, et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir mais puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est mauvaise dans le premier test et moyenne dans le deuxième test, la précision dans le tir quant à elle reste mauvaise et sans espoir de l'améliorer dans le premier test et devient moyenne dans le deuxième test;
- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel externe puisqu'ils attribuent leur succès à la chance et leur échec à leurs faibles capacités. ***Voir Tableau 5.***

	Test 1						Test 2									
	G1 Classe1		G1 Classe 2		G1 Classe 3		G1 Classe1		G1 Classe 2		G1 Classe 3					
	06	00	05	03	08	00	06	00	05	03	08	00				
Nbr d'élèves Filles / Garçon																
Durée de l'exercice	43".9		51"21		41"16		51"2		42".3		51"25		40"43		49"7	
Moyenne de réussite par panier	0.5/5		0.6/5		1.16/5		0.75/5		0.58/5		0.5/5		0.66/5		0.82/5	
Perte du ballon	2.7		2.66		00		2.62		2.5		2.77		00		2.62	
Intervention de la fatigue	23"60		23"33		25"33		19"66		32"33		23"66		26"00		18"66	
Attitude	Passive		Passive		Passive		Passive		Passive		Passive		Passive		Passive	
Continuité	Mauvais		Mauvais		Moy.		Mauvais		Moy.		Mauvais		Moy.		Moy.	
Correction personnelle	Mauvais		Mauvais		Moy.		Mauvais		Moy.		Mauvais		Moy.		Mauvais	
Précision dans le tir	Moy.		Mauvais		Moy.		Mauvais		Mauvais		Mauvais		Moy.		Moy.	
Echec	Faibles capacités		Chance				Faibles capacités		Faibles capacités		Chance		Autres			
Succès	Chance		Chance		Chance				Chance		Chance		Chance		Chance	

Tableau 5: Résultats du test physique déterminant la motivation dans le premier groupe chez les filles et chez les garçons dans le premier test et le deuxième test.

10.1.4.2. Les résultats du deuxième groupe concernant les trois classes :

L'effectif de ce groupe est de 53 élèves dont 15 filles et 38 garçons ce qui représente 61,62% d'élèves. Techniquement, les filles sont bonnes avec une perte de ballon égale à 0,15 fois dans le premier test et à 00 fois dans le deuxième test après intervention de la fatigue. Le temps de performance physique dans le premier test a été mesuré à 52"75 pour les filles et à 49"58 pour les garçons et dans le deuxième test à 50"79 pour les filles et à 43"82 pour les garçons. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 1,06/5 chez les filles et à 1,13/5 chez les garçons dans le premier test et à 1,13/5 chez les filles et à 1,12/5 chez les garçons dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de :

- **L'effort et de la persévérance** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude active et une bonne continuité dans le premier et dans le deuxième test;

- **La confiance en soi et de l'ambition** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche où le pourcentage de réussite est le plus grand sont caractérisés par une forte motivation;
- **L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir et puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est bonne, la précision dans le tir est aussi bonne;
- **Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités et leur échec à un effort mauvais. *Voir Tableau 6.*

	Test 1						Test 2					
	G2 Classe 1		G2 Classe 2		G2 Classe 3		G2 Classe 1		G2 Classe 2		G2 Classe 3	
Nbr d'élèves Filles / Garçon	02	15	07	15	06	10	02	15	07	15	06	10
Durée de l'exercice	48"2	48"3	50"35	45"9	55"1	44"8	43"9	43"5	49"34	44"5	54"8	40"4
Moyenne de réussite par panier	1/5	1.1/5	1.07/5	1,15/5	1.08/5	1.15/5	1/5	1.16/5	1.14/5	1.07/5	1.16/5	1.15/5
Perte du ballon	0.5	00	0.33	00	0.36	00	00	00	00	00	00	00
Intervention de la fatigue	16"5	22"33	18"00	20"84	17"66	20"10	19"5	24"66	19"33	20"98	19"66	21"50
Attitude	Active	Active	Active	Active	Active	Active	Active	Active	Active	Active	Active	Active
Continuité	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne
Correction personnelle	Bonne	Bonne	Moy.	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne
Précision dans le tir	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne
Echec	Mauvais effort	Mauvais effort	Mauvais effort	Mauvais effort	Mauvais effort		Mauvais effort		Mauvais effort	Mauvais effort		
Succès						Grandes capacités		Grandes capacités	Grandes capacités	Grandes capacités	Grandes capacités	Grandes capacités

Tableau 6: Résultats du test physique déterminant la motivation dans le deuxième groupe chez les filles et chez les garçons dans le premier test et le deuxième test.

10.1.4.3. Les résultats du troisième groupe concernant les trois classes :

L'effectif de ce groupe est de 11 élèves, tous garçons ce qui représente 12,79% d'élèves. Techniquement, ils sont bons avec une perte de ballon égale à 0,02 fois dans le premier test et à 00 fois dans le deuxième test après intervention de la fatigue. Le temps de performance physique dans le premier test a été mesuré à 56"4 et à 45"7 dans le deuxième test. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 1,21/5 dans le premier test et à 1,43/5 dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de:

- ***L'effort et de la persévérance*** : vu sous cet angle, elle se distingue par une attitude active en général, mais une continuité moyenne dans le premier test et dans le deuxième test;
- ***La confiance en soi et de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche où le pourcentage de réussite est le plus grand sont caractérisés par une forte motivation. En effet, ces élèves ont préféré passer le deuxième test dans le deuxième groupe car selon eux, ce groupe présente un pourcentage de réussite acceptable;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir et puisque la correction personnelle des élèves de ce groupe est bonne en général, la précision dans le tir est quant à elle bonne aussi;
- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Ces élèves ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités. Par ailleurs, certains d'entre eux attribuent leur échec à des facteurs externe tel qu'un ballon mal gonflé. ***Voir Tableau 7.***

	Test 1			Test 2		
	G3 Classe1	G3 Classe 2	G3 Classe 3	G2 Classe1	G2 Classe 2	G2 Classe 3
Nbr d'élèves Filles / Garçon	02	03	06	02	03	06
Durée de l'exercice	1'4"4	53"43	55"23	53"70	42"80	44"50
Moyenne de réussite par panier	0.83/5	0.77/5	1.66/5	1.16/5	1.33/5	1.58/5
Perte du ballon	0.5	0	0	0	0	0
Intervention de la fatigue	30"	26"	24"	20"	23"	24"
Attitude	Passive	Active	Active	Passive	Active	Active
Continuité	Moyenne	Bonne	Bonne	Moyenne	Bonne	Bonne
Correction personnelle	Faible/Moyen	Bonne	Bonne	Moyenne	Bonne	Bonne
Précision dans le tir	Moyenne	Bonne	Bonne	Moyenne	Bonne	Bonne
Echec	Autres	Mauvais effort	Grandes capacités			
Succès				Grandes capacités	Grandes capacités	Grandes capacités

Tableau 7: Résultats du test physique déterminant la motivation du troisième groupe chez les garçons dans le premier test et le deuxième test.

10.1.5. Comparaison entre le premier groupe et le deuxième groupe des trois classes:

Le premier groupe est constitué de 22 élèves dont 19 filles et 03 garçons ce qui représente 25,58% d'élèves des trois classes quant au deuxième groupe, il est constitué de 53 élèves dont 15 filles et 38 garçons ce qui représente 61,62% d'élèves des trois classes.

Techniquement les élèves du premier groupe affichent une perte de ballon après intervention de la fatigue égale à 2,65 fois chez les filles et à 00 fois chez les garçons dans le premier test et à 2.49 fois chez les filles et à 00 fois chez les garçons dans le deuxième test contre celles affichée par les élèves du deuxième groupe égale à 0,15 fois chez les filles et à 00 fois chez les garçons dans le premier test et à 00 fois chez les filles et chez les garçons dans le deuxième test après intervention de la fatigue.

Le temps de performance physique dans le premier test concernant le premier groupe a été mesuré à 47"06 chez les filles et à 41"16 chez les garçons et dans le deuxième test à 45"72 chez les filles et à 40"43 chez les garçons. Tandis que le temps de performance physique dans le premier test concernant le deuxième groupe a été mesuré à 52"75 pour les filles et à 49"58 pour les garçons et dans le deuxième test à 50"79 pour les filles et à 43"82 pour les garçons. Quant à la moyenne de réussite par panier dans le premier groupe, elle a été mesurée à 0,63/5 chez les filles et à 1,16/5 chez les garçons dans le premier test et à 0,65/5 chez les filles et à 0,66/5 chez les garçons dans le deuxième test. Dans le deuxième groupe, elle a été mesurée 1,06/5 chez les filles et à 1,13/5 chez les garçons dans le premier test et à 1,13/5 chez les filles et à 1,12/5 chez les garçons dans le deuxième test

Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de:

- ***L'effort et de la persévérance*** : en ce qui concerne le premier groupe, elle se distingue par une attitude passive et une mauvaise continuité dans le premier test. Dans le deuxième test, l'attitude reste la même, la continuité quant à elle est tantôt mauvaise tantôt moyenne. Par contre, en ce qui concerne le deuxième groupe, elle se distingue par une attitude active et une bonne continuité dans le premier et dans le deuxième test;
- ***La confiance en soi et de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche la plus facile sont caractérisés par une faible motivation et ceux qui ont choisi la tâche où le pourcentage de réussite est le plus grand sont caractérisés par une forte motivation. En conséquence, les élèves du premier groupe sont caractérisés par une faible motivation alors que les élèves du deuxième groupe sont caractérisés par une forte motivation;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage*** et l'organisation et ***le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir. Dans le premier groupe, la correction personnelle des élèves est mauvaise dans le premier test et moyenne dans le deuxième test, la précision dans le tir quant à elle reste mauvaise et sans espoir de l'améliorer dans le premier test et devient moyenne dans le deuxième test. Dans le deuxième groupe, les élèves ont une bonne correction personnelle ce qui fait que la précision dans le tir est aussi bonne dans les deux tests;
- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Les élèves du premier groupe ont un contrôle motivationnel externe puisqu'ils attribuent leur succès à la chance et

leur échec à leurs faibles capacités. Les élèves du deuxième groupe quant à eux ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités et leur échec à un effort mauvais. *Voir Figure n°1 (Histogramme a).*

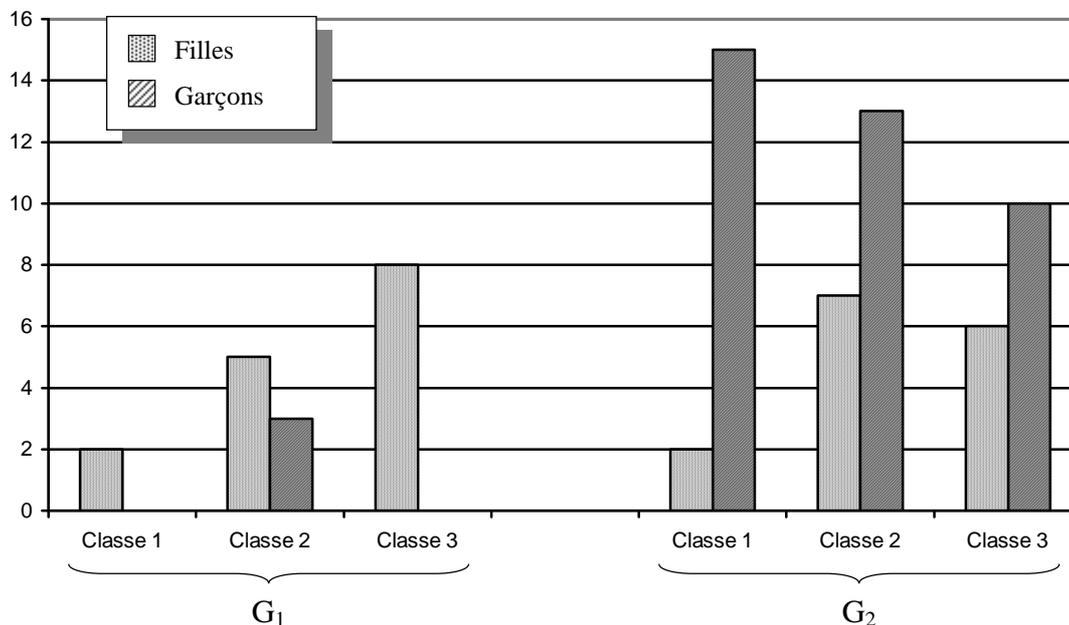


Figure n°1 (Histogramme a): Nombre des élèves du premier groupe et du deuxième groupe par classe dans le premier test et le deuxième test.

10.1.6. Comparaison entre le premier groupe et le troisième groupe des trois classes:

Le premier groupe est constitué de 22 élèves dont 19 filles et 03 garçons ce qui représente 25,58% d'élèves des trois classes, quant au troisième groupe il est constitué de 11 élèves, tous garçons ce qui représente 12,79% d'élèves.

Techniquement les élèves du premier groupe affichent une perte de ballon après intervention de la fatigue égale à 2,65 fois chez les filles et à 00 fois chez les garçons dans le premier test et à 2.49 fois chez les filles et à 00 fois chez les garçons dans le deuxième test contre celles affichée par les garçons du troisième groupe égale à 0,02 fois dans le premier test et à 00 fois dans le deuxième test après intervention de la fatigue. . Quant à la moyenne de réussite par panier dans le premier groupe, elle a été mesurée à 0,63/5 chez les filles et à 1,16/5 chez les garçons dans le premier test et à 0,65/5 chez les filles et à 0,66/5 chez les garçons dans le deuxième test. Dans le troisième groupe, elle a été mesurée à 1,21/5 dans le premier test et à 1,43/5 dans le deuxième test.

Le temps de performance physique dans le premier test concernant le premier groupe a été mesuré à 47"06 chez les filles et à 41"16 chez les garçons et dans le deuxième test à 45"72 chez les filles et à 40"43 chez les garçons. Tandis que le temps de performance physique dans le premier test concernant le troisième groupe a été mesuré à 56"4 et à 45"7 dans le deuxième test. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 1,21/5 dans le premier test et à 1,43/5 dans le deuxième test. Quant à la moyenne de réussite par panier, elle a été mesurée à 0,63/5 chez les filles et à 1,16/5 chez les garçons dans le premier test et à 0,65/5 chez les filles et à 0,66/5 chez les garçons dans le deuxième test. Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de:

- ***L'effort et de la persévérance*** : en ce qui concerne le premier groupe, elle se distingue par une attitude passive et une mauvaise continuité dans le premier test. Dans le deuxième test, l'attitude reste la même, la continuité quant à elle est tantôt mauvaise tantôt moyenne. Par contre, en ce qui concerne le troisième groupe, elle se distingue par une attitude active en général, mais une continuité moyenne dans le premier test et dans le deuxième test;
- ***La confiance en soi et de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche la plus facile sont caractérisés par une faible motivation et ceux qui ont choisi la tâche où le pourcentage de réussite est le plus grand sont caractérisés par une forte motivation. En conséquence, les élèves du premier groupe sont caractérisés par une faible motivation alors que les élèves du deuxième groupe sont caractérisés par une forte motivation;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation, et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir. Dans le premier groupe, la correction personnelle des élèves est mauvaise dans le premier test et moyenne dans le deuxième test, la précision dans le tir quant à elle reste mauvaise et sans espoir de l'améliorer dans le premier test et devient moyenne dans le deuxième test. Dans le troisième groupe, les élèves ont une bonne correction personnelle en général, la précision dans le tir est quant à elle bonne aussi;
- ***Pourcentage de la réussite lié à des facteurs internes*** : Les élèves du premier groupe ont un contrôle motivationnel externe puisqu'ils attribuent leur succès à la chance et leur échec à leurs faibles capacités. Les élèves du troisième groupe quant à eux ont un

contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités. Par ailleurs, certains d'entre eux attribuent leur échec à des facteurs externe tel qu'un ballon mal gonflé ou un vent trop fort. *Voir Figure n°2 (Histogramme b).*

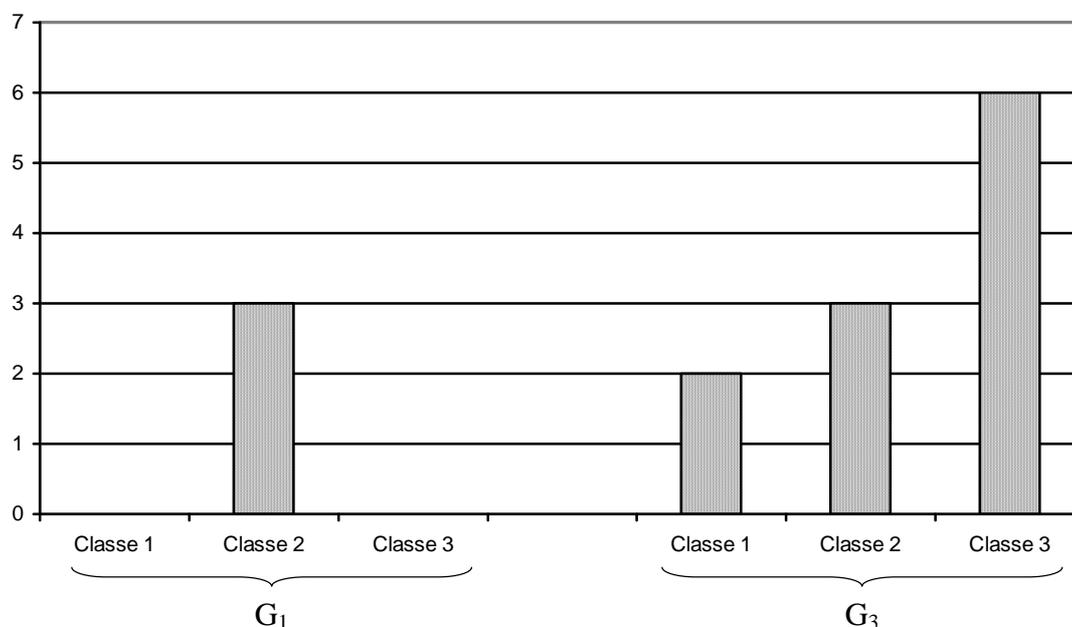


Figure n°2 (Histogramme b): Nombre des garçons du premier groupe et du deuxième groupe par classe dans le premier test et le deuxième test.

10.1.7. Comparaison entre le deuxième groupe et le troisième groupe des trois classes:

Le deuxième groupe est constitué de 53 élèves dont 15 filles et 38 garçons ce qui représente 61,62% d'élèves des trois classes quant au troisième groupe il est constitué de 11 élèves tous, garçons ce qui représente 12,79% d'élèves.

Techniquement les élèves du deuxième groupe affichent une perte de ballon égale à 0,15 fois chez les filles et à 00 fois chez les garçons dans le premier test et à 00 fois chez les filles et chez les garçons dans le deuxième test contre celles affichée par les élèves du troisième groupe égale à 0,02 fois dans le premier test et à 00 fois dans le deuxième test après intervention de la fatigue.

Le temps de performance physique dans le premier test concernant le deuxième groupe a été mesuré à 52"75 chez les filles et à 49"58chez les garçons et dans le deuxième

test à 50"79 chez les filles et à 43"82 chez les garçons. Tandis que le temps de performance physique dans le premier test concernant le troisième groupe a été mesuré à 56"4 et à 45"7 dans le deuxième test. Quant à la moyenne de réussite par panier dans le premier groupe, elle a été mesurée à 1,06/5 chez les filles et à 1,13/5 chez les garçons dans le premier test et à 1,13/5 chez les filles et à 1,12/5 chez les garçons dans le deuxième test. Dans le troisième groupe, elle a été mesurée à 1,21/5 dans le premier test et à 1,43/5 dans le deuxième test.

Leur motivation peut être perçue sous l'aspect de:

- ***L'effort et de la persévérance*** : En ce qui concerne le deuxième groupe, elle se distingue par une attitude active et une bonne continuité dans le premier et dans le deuxième test. En ce qui concerne le troisième groupe, elle se distingue par une attitude active en général, mais une continuité moyenne dans le premier test et dans le deuxième test;
- ***La confiance en soi et de l'ambition*** : Selon ce critère, les élèves qui ont choisi la tâche la plus facile sont caractérisés par une faible motivation et ceux qui ont choisi la tâche où le pourcentage de réussite est le plus grand sont caractérisés par une forte motivation. En conséquence, les élèves du deuxième groupe sont caractérisés par une faible motivation alors que les élèves du troisième groupe sont caractérisés par une forte motivation;
- ***L'intérêt et le désir à l'apprentissage et l'organisation, et le contrôle personnel du processus de l'apprentissage*** : Cet indice est observé grâce à la précision dans le tir. Dans le deuxième groupe, les élèves ont une bonne correction personnelle ce qui fait que la précision dans le tir est aussi bonne dans les deux tests. Dans le troisième groupe, les élèves ont une bonne correction personnelle en général, la précision dans le tir est quant à elle bonne;
- ***Le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*** : Les élèves du deuxième groupe quant à eux ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités et leur échec à un effort mauvais. Les élèves du troisième groupe quant à eux ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils attribuent leur succès à des grandes capacités. Par ailleurs, certains d'entre eux attribuent leur échec à des facteurs externe tel qu'un ballon mal gonflé ou un vent trop fort. ***Voir Figure n°3 (Histogramme c).***

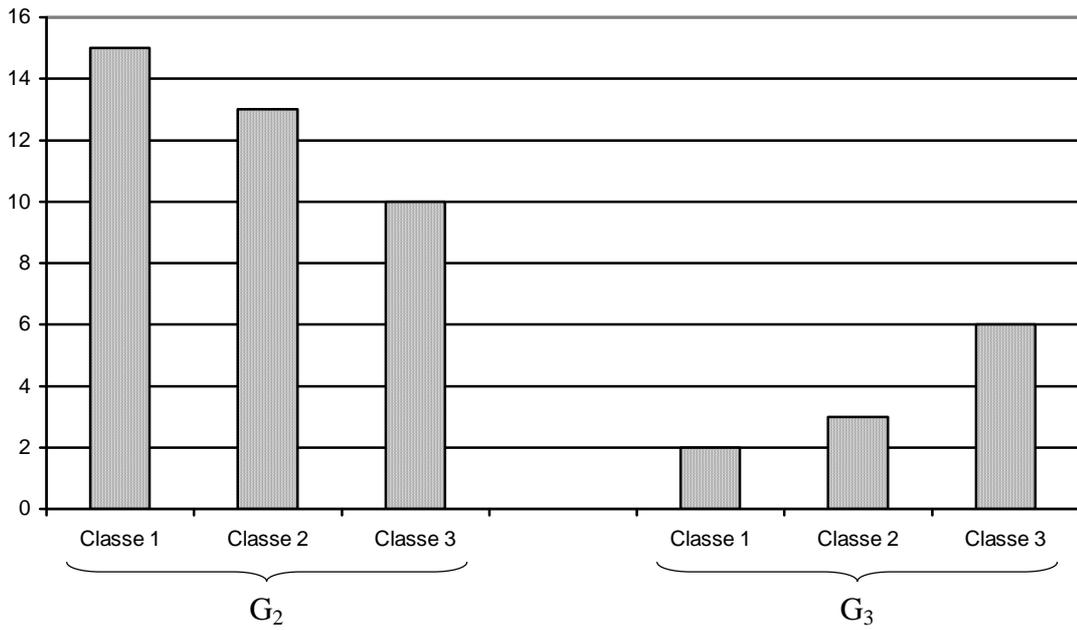


Figure n°3 (Histogramme c): Nombre des garçons du deuxième groupe et du troisième groupe par classe dans le premier test et le deuxième test.

10.2. Etude comparative entre les résultats du questionnaire des trois groupes:

10.2.1. Les résultats de chaque groupe:

10.2.1.1. Les résultats du premier groupe des trois classes:

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur les items de l'effort et de la persévérance, la confiance en soi et de l'ambition, l'intérêt et le désir à l'apprentissage, l'organisation et le contrôle personnel du processus d'apprentissage, et le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes, la motivation des élèves du premier groupe à l'activité physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée est calculée à 1,49/5 degrés chez les filles et à 1,64/5 degrés chez les garçons.

Pour ce groupe, les valeurs enregistrées chez les filles et chez les garçons en ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence des conditions de travail défavorables* sur cette motivation sont très élevées, elles sont respectivement de l'ordre de 4,67/5 degrés et de 4,49/5 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence du milieu* sur cette motivation, les valeurs enregistrées sont de l'ordre de 4,26/5 degrés chez les filles et de 3,17/5 degrés chez les garçons.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence du professeur d'E.P.S* sur cette motivation, les résultats montrent que les filles ont enregistré 1,48/5 degrés et les garçons 1,32/5 degrés. **Voir Tableau 8.**

	G1	
	Filles	Garçons
1. L'indicateur de l'effort et de la persévérance	1,89	2,04
2. L'indicateur de la confiance en soi et de l'ambition	1,13	1,68
3. L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage	1,48	1,25
4. L'indicateur du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes	1,29	1,36
5. L'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel	1,66	1,89
6. L'influence des conditions de travail	4,67	4,49
7. L'influence du milieu	4,26	3,17
8. L'influence du professeur d'E.P.S.	1,48	1,32

Tableau 8: Les résultats en degrés de chaque item du questionnaire concernant le premier groupe chez les filles et chez les garçons.

10.2.1.2. Les résultats du deuxième groupe des trois classes:

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur les items de l'effort et de la persévérance, la confiance en soi et de l'ambition, l'intérêt et le désir à l'apprentissage, l'organisation et le contrôle personnel du processus d'apprentissage, et le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes, la motivation des élèves du deuxième groupe à l'activité physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée est calculée à 2,28/5 degrés chez les filles et à 3,38/5 degrés chez les garçons.

Pour ce groupe, les valeurs enregistrées chez les filles et chez les garçons en ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence des conditions de travail défavorables* sur cette motivation sont très élevées, elles sont respectivement de l'ordre de 4,17/5 degrés et de 3,45/5 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence du milieu* sur cette motivation, les valeurs enregistrées sont de l'ordre de 2,70/5 degrés chez les filles et de 1,29/5 degrés chez les garçons.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence du professeur d'E.P.S* sur cette motivation, les résultats montrent que les filles ont enregistré 2,20/5 degrés et les garçons 2,64/5 degrés. **Voir Tableau 9.**

	G2	
	Filles	Garçons
1. L'indicateur de l'effort et de la persévérance	2,36	3,93
2. L'indicateur de la confiance en soi et de l'ambition	1,73	2,50
3. L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage	1,94	3,82
4. L'indicateur du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes	2,14	3,26
5. L'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel	3,22	3,39
6. L'influence des conditions de travail	4,17	3,45
7. L'influence du milieu	2,70	1,29
8. L'influence du professeur d'E.P.S.	2,20	2,54

Tableau 9 : Les résultats en degrés de chaque item du questionnaire concernant le deuxième groupe chez les filles et chez les garçons.

10.2.1.3. Les résultats du troisième groupe des trois classes:

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur les items de l'effort et de la persévérance, la confiance en soi et de l'ambition, l'intérêt et le désir à l'apprentissage, l'organisation et le contrôle personnel du processus d'apprentissage, et le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes, la motivation des élèves du premier groupe à l'activité physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée est calculée à 3,12/5 degrés.

Pour ce groupe, les valeurs enregistrées chez les garçons en ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence des conditions de travail défavorables* sur cette motivation sont très élevées, elles de l'ordre de 3,53/5 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence du milieu* sur cette motivation, les valeurs enregistrées sont de l'ordre de 1,24/5 degrés

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *litem de l'influence du professeur d'E.P.S* sur cette motivation, les valeurs enregistrées sont de l'ordre de 2,36/5 degrés. **Voir Tableau 10.**

	G3
	Garçons
1. L'indicateur de l'effort et de la persévérance	3,54
2. L'indicateur de la confiance en soi et de l'ambition	2,71
3. L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage	3,20
4. L'indicateur du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes	2,89
5. L'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel	3,29
6. L'influence des conditions de travail	3,53
7. L'influence du milieu	1,24
8. L'influence du professeur d'E.P.S.	2,36

Tableau 10: Les résultats en degrés de chaque item du questionnaire concernant le troisième groupe chez les garçons.

10.2.2. Comparaison entre les résultats du premier groupe et du deuxième groupe :

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'effort et de la persévérance* calculée très positive à 05 degrés, les filles du premier groupe n'enregistrent que 1,89 degrés, les garçons seulement 2,04, ce qui signifie en fait, une motivation faible vu que la moyenne est calculée à 2,50 degrés. Dans le deuxième groupe les filles atteignent 2,36 degrés contre 3,93 degrés chez les garçons.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de confiance en soi et de l'ambition* calculée très positive à 05 degrés, les filles du premier groupe n'enregistrent que 1,13 degrés contre 1,68 degrés chez les garçons du même groupe. Les filles du deuxième groupe n'enregistrent que 1,73 degrés, c'est à dire plus de 0,60 degrés que les filles du premier groupe. Quant aux garçons du deuxième groupe, ils atteignent à peine la moyenne requise qui est de l'ordre de 2,50 degrés, c'est à dire 0,82 degrés plus que les garçons du premier groupe.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'intérêt et le désir à l'apprentissage* calculé très positif à 05 degrés, les filles du premier groupe enregistrent 1,48 degrés et les garçons du même groupe quant à eux, ils enregistrent un degré inférieur à celui des filles qui est de l'ordre de 1,25 degrés. Les filles du deuxième groupe s'approchent de la valeur des 02 degrés en affichant 1,94 degrés, toujours loin de la moyenne sollicitée, calculée à 2,50 degrés, tandis que les garçons du même groupe enregistrent la plus grande valeur dans cet item calculée à 3,82 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage* calculé très positif à 05 degrés, on constate une faible valeur dans le premier groupe : 1,29 degrés chez les filles et 1,36 degrés chez les garçons. Les filles du deuxième groupe ont enregistré 2,14 degrés c'est à dire 0,45 degrés de plus que les filles du premier groupe. La plus forte valeur est enregistrée chez les garçons du deuxième groupe qui est de l'ordre de 3,26 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*, les résultats enregistrés dans cet item montrent que les filles et les garçons du premier groupe affichent respectivement 1,66 degrés et 1,89 degrés, tandis que les filles et les garçons du deuxième groupe affichent respectivement 3,22 degrés et 3,39 degrés. Les filles du deuxième groupe ont enregistré une valeur plus grande que celle des filles du premier groupe de l'ordre de 1,56 degrés. Les garçons du deuxième groupe ont enregistré une valeur plus grande que celle des garçons du premier groupe de l'ordre de 1,50 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence des conditions de travail* sur la motivation des élèves, les valeurs des deux groupes chez les filles et chez les garçons sont très élevées. Les résultats enregistrés chez les filles du

deuxième groupe sont de l'ordre de 4,17 degrés, moins de 0,50 degrés que ceux enregistrés chez les filles du premier groupe. Les résultats enregistrés chez les garçons du deuxième groupe sont de l'ordre de 3,45 degrés, moins de 1,22 degrés que ceux enregistrés chez les garçons du premier groupe.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence du milieu* sur la motivation des élèves à la pratique sportive dans la séance d'E.P.S au lycée, les résultats des élèves concernant le premier groupe sont très élevés. Chez les filles ils sont de l'ordre de 4,26 degrés et chez les garçons de l'ordre de 3,17 degrés tandis que dans le deuxième groupe, les filles affichent une valeur de 2,70 degrés moins de 1,56 degrés que les filles du premier groupe. Les garçons quant à eux, affichent une valeur de 1,29 degrés, moins de 1,48 degrés que les garçons du premier groupe.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence de l'enseignant* sur la motivation des élèves dans la séance d'E.P.S au lycée concernant les élèves du premier groupe, les résultats montrent que les filles ont enregistré 1,48 degrés et les garçons 1,32 degrés. Dans le deuxième groupe, les filles ont enregistré 2,20 degrés, c'est à dire plus de 0,72 degrés que les filles du premier groupe. Les garçons ont enregistré 2,54 degrés, c'est à dire plus de 1,22 degrés que les garçons du premier groupe. *Voir figure n°4 (Histogramme d) et figure n°5 (Histogramme e).*

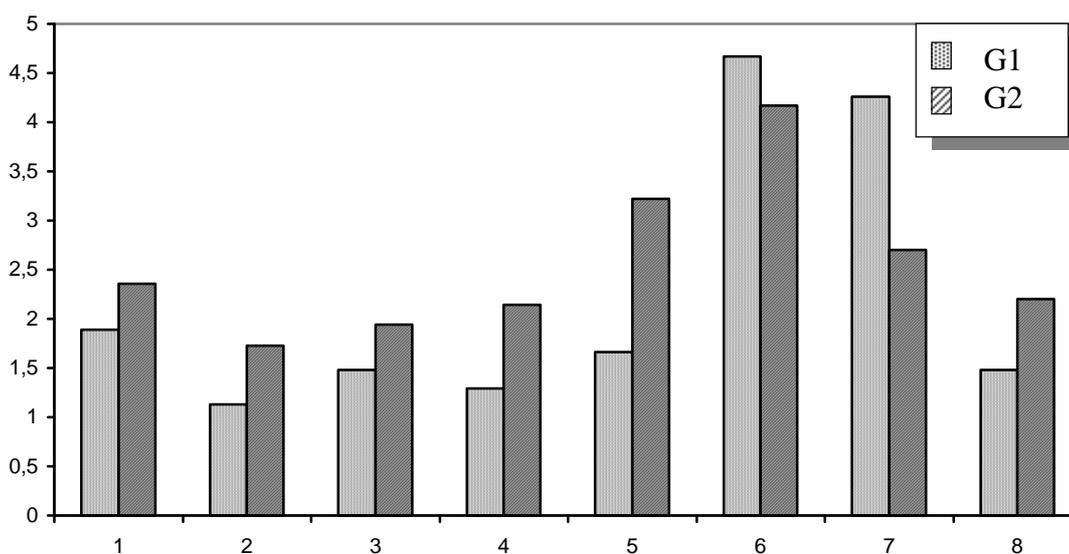


Figure n°4 (Histogramme d): Les degrés des items du questionnaire chez les filles concernant le premier groupe et le deuxième groupe.

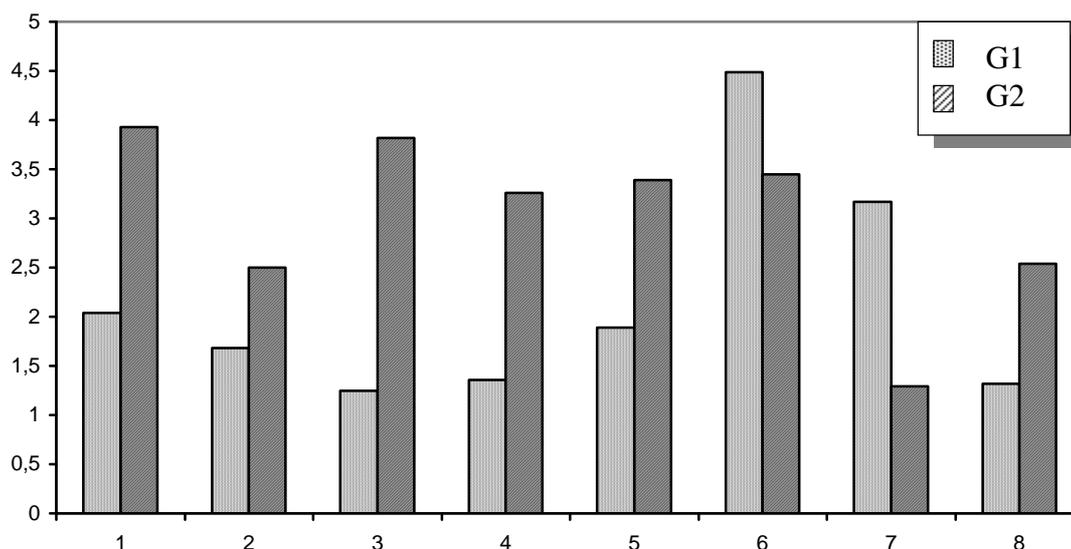


Figure n°5 (Histogramme e): Les degrés des items du questionnaire chez les garçons concernant le premier groupe et le deuxième groupe.

10.2.3. Comparaison entre les résultats du premier groupe et du troisième groupe

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'effort et de la persévérance* calculée très positive à 05 degrés, les garçons du premier groupe n'enregistrent que 2,04 degrés, ce qui signifie en fait, une motivation faible vu que la moyenne est calculée à 2,50 degrés. Dans le troisième groupe les garçons atteignent 3,54 degrés. C'est à dire une différence de 1,5 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de confiance en soi et de l'ambition* calculée très positive à 05 degrés, les garçons du premier groupe enregistrent que 1,68 degrés contre 2,71 degrés chez les garçons du troisième groupe. C'est à dire une différence de 1,03 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'intérêt et le désir à l'apprentissage* calculé très positif à 05 degrés, les garçons du premier groupe enregistrent 1,25 degrés, les garçons du troisième groupe quant à eux, ils enregistrent un degré calculé à 3,20 degrés. C'est à dire une différence de 1,95 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage* calculé très positif à 05 degrés, on constate une faible valeur chez les garçons du premier groupe calculée à 1,89 degrés tandis que les garçons du deuxième groupe ont enregistré 3,29 degrés. C'est à dire une différence de 1,4 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*, les résultats enregistrés dans cet item montrent que les garçons du premier groupe affichent 1,36 degrés, tandis que les garçons du troisième groupe affichent 2,89 degrés. C'est à dire une différence de 1, 53degrés

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence des conditions de travail* sur la motivation des élèves, les valeurs des deux groupes chez les garçons sont très élevées. Les résultats enregistrés chez les garçons du premier groupe sont de l'ordre de 4,49 degrés, et de 3,53 degrés chez les garçons du troisième groupe. C'est à dire une différence de 0,93 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence du milieu* sur la motivation des élèves à la pratique sportive dans la séance d'E.P.S au lycée, les résultats des élèves chez les garçons du premier groupe sont très élevés, elles sont de l'ordre de 3,17 degrés. Par ailleurs, les garçons du troisième groupe affichent une valeur de l'ordre de 1,24 degrés. C'est à dire une différence de 1,93 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence de l'enseignant* sur la motivation des élèves dans la séance d'E.P.S au lycée concernant les élèves du premier groupe, les résultats montrent que les garçons ont enregistré 1,32 degrés. Dans le troisième groupe, les garçons ont enregistré 2,36 degrés. C'est à dire une différence de 1,04 degrés. *Voir Figure n°6 (Histogramme f).*

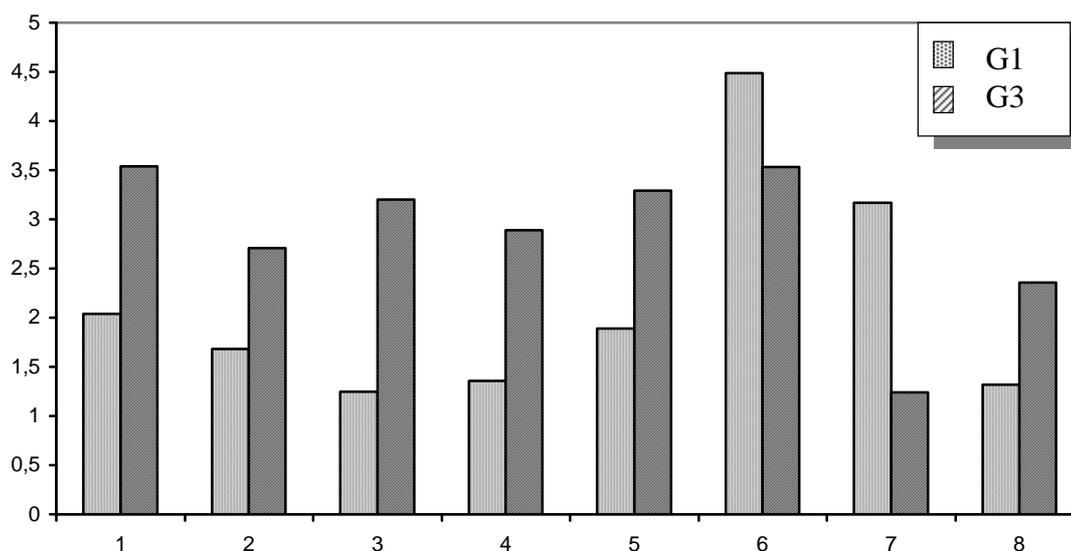


Figure n°6 (Histogramme f): Les degrés des items du questionnaire chez les garçons concernant le premier groupe et le troisième groupe.

10.2.4. Comparaison entre les résultats du deuxième groupe et du troisième groupe:

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'indicateur de l'effort et de la persévérance* calculée très positive à 05 degrés, les garçons du deuxième groupe enregistrent 3,93 degrés. Dans le troisième groupe les garçons atteignent 3,54 degrés. C'est à dire une différence de 0,39 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de confiance en soi et de l'ambition* calculée très positive à 05 degrés, les garçons du premier groupe enregistrent que 2,5 degrés contre 2,71 degrés chez les garçons du troisième groupe. C'est à dire une différence de 0,21 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'intérêt et le désir à l'apprentissage* calculé très positif à 05 degrés, les garçons du premier groupe enregistrent 3,82 degrés, les garçons du troisième groupe quant à eux, ils enregistrent un degré calculé à 3,20 degrés. C'est à dire une différence de 0,62 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage* calculé très positif à 05 degrés, on constate une faible valeur chez les garçons du premier groupe calculée à 3,39 degrés tandis que les garçons du deuxième groupe ont enregistré 3,29 degrés. C'est à dire une différence de 0,19 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*, les résultats enregistrés dans cet item montrent que les garçons du premier groupe affichent 3,26 degrés, tandis que les garçons du troisième groupe affichent 2,89 degrés. C'est à dire une différence de 0,44 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence des conditions de travail* sur la motivation des élèves, les valeurs des deux groupes chez les garçons sont très élevées. Les résultats enregistrés chez les garçons du premier groupe sont de l'ordre de 3,45 degrés, et de 3,53 degrés chez les garçons du troisième groupe. C'est à dire une différence de 0,08 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence du milieu* sur la motivation des élèves à la pratique sportive dans la séance d'E.P.S au lycée, les résultats des élèves chez les garçons du premier groupe sont très élevés, elles sont de l'ordre de 1,29 degrés. Par ailleurs, les garçons du troisième groupe affichent une valeur de l'ordre de 1,24 degrés. C'est à dire une différence de 0,05 degrés.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence de l'enseignant* sur la motivation des élèves dans la séance d'E.P.S au lycée concernant les élèves du premier groupe, les résultats montrent que les garçons ont enregistré 2,54 degrés. Dans le troisième groupe, les garçons ont enregistré 2,36 degrés. C'est à dire une différence de 0,18 degrés. *Voir Figure n°7 (Histogramme g).*

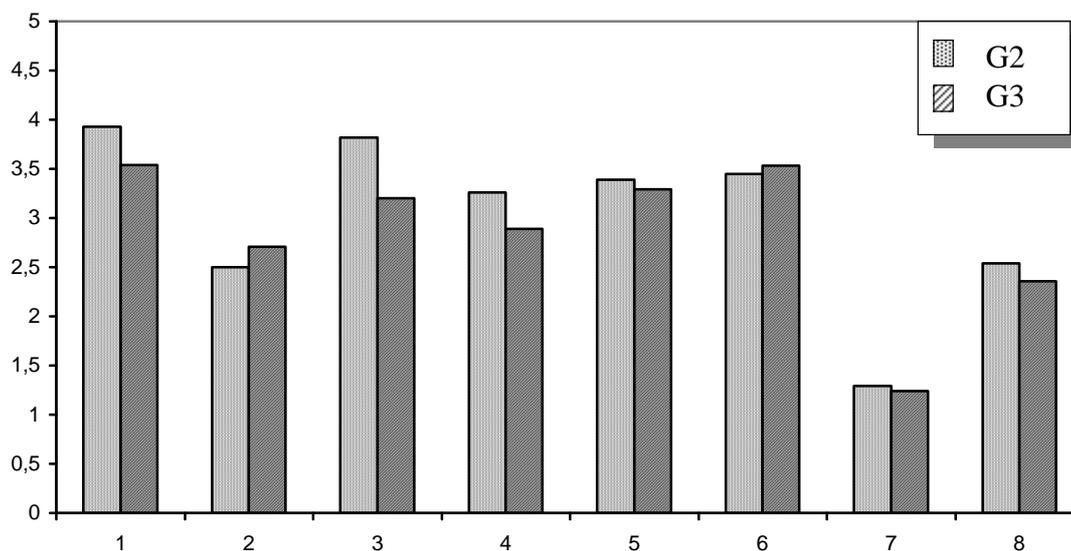


Figure n°7 (Histogramme g): Les degrés des items du questionnaire chez les garçons concernant le deuxième groupe et le troisième groupe.

10.3. Etude comparative entre les résultats du test Cooper des trois groupes:

10.3.1. Les résultats des élèves du premier groupe :

10.3.1.1. Le premier groupe de la première classe:

Ce groupe contient six filles. Quatre d'entre elles ont réalisé une performance en mètres qui a été mesurée à 1232ms dans le premier test et à 1312ms dans le deuxième test. Les deux autres ont réalisé 1556ms dans le premier test et 1692ms dans le deuxième test.

10.3.1.2. Le premier groupe de la deuxième classe :

Ce groupe contient 05 filles et 03 garçons. Concernant les filles, deux d'entre elles ont réalisé une performance en mètres qui a été mesurée à 1403ms dans le premier test et à 1484ms dans le deuxième test. Les trois autres ont réalisé 1613ms dans le premier test et 1714ms dans le deuxième test. Pour ce qui est des garçons, ils affichent une valeur de l'ordre de 1680ms dans le premier test et de 1764ms dans le deuxième test.

10.3.1.3. Le premier groupe de la troisième classe :

Ce groupe contient 08 filles. Cinq d'entre elles ont réalisé une performance en mètres qui a été mesurée à 1344ms dans le premier test et à 1428ms dans le deuxième test. Les trois autres ont réalisé 1616ms dans le premier test et 1769ms dans le deuxième test.

En résumé le premier groupe contient 19 filles et 03 garçons. Concernant les filles, 11 d'entre elles ont réalisé une performance en mètre qui a été mesurée à 1326ms dans le premier test et à 1408ms dans le deuxième test. Les 08 autres, elles ont réalisé 1595ms dans le premier test et 1725ms dans le deuxième test. Pour ce qui est des garçons, ils affichent une valeur de l'ordre de 1680ms dans le premier test et de 1764ms dans le deuxième test.

Voir Tableau 11 et Tableau 12.

	Test 1						Test 2					
	G ₁ Classe 1		G ₁ Classe 2		G ₁ Classe 3		G ₁ Classe 1		G ₁ Classe 2		G ₁ Classe 3	
Nbr d'élèves Filles / Garçon	04	00	02	03	05	00	04	00	02	03	05	00
Performance En mètres	1232		1403	1680	1344		1312		1484	1764	1428	

Tableau 11: Performances en mètres des élèves du premier groupe dans le premier test et le deuxième test et qui correspondent à la motivation de ce groupe.

	Test 1			Test 2		
	G ₁ Classe 1	G ₁ Classe 2	G ₁ Classe 3	G ₁ Classe 1	G ₁ Classe 2	G ₁ Classe 3
Nbr d'élèves Filles	02	03	03	02	03	03
Performance En mètres	1556	1613	1616	1692	1714	1769

Tableau 12: Performances en mètres des filles du premier groupe dans le premier test et le deuxième test et qui ne correspondent pas à la motivation de ce groupe.

10.3.2. Les résultats des élèves du deuxième groupe :

10.3.2.1. Le deuxième groupe de la première classe:

Ce groupe contient 02 filles et 15 garçons. Concernant les garçons, 11 d'entre eux ont réalisé une performance en mètres qui a été mesurée à 2128ms dans le premier test et à 2296ms dans le deuxième test. Les 04 autres ont réalisé 1625ms dans le premier test et 1732ms dans le deuxième test. Pour ce qui est des filles, elles affichent une valeur de l'ordre de 1624ms dans le premier test et de 1736ms dans le deuxième test.

10.3.2.2. Le deuxième groupe de la deuxième classe:

Ce groupe contient 07 filles et 13 garçons. Concernant les garçons, 07 d'entre eux ont réalisé une performance en mètres qui a été mesurée à 2184ms dans le premier test et à, 2352ms dans le deuxième test. Les 06 autres ont réalisé 1668ms dans le premier test et

1795ms dans le deuxième test. Pour ce qui est des filles, elles affichent une valeur de l'ordre de 1568ms dans le premier test et de 1680ms dans le deuxième test.

10.3.2.3. Le deuxième groupe de la troisième classe:

Ce groupe contient 06 filles et 10 garçons. Concernant les garçons, 05 d'entre eux ont réalisé une performance en mètres qui a été mesurée à 1657ms dans le premier test et à 1828ms dans le deuxième test. Les 05 autres ont réalisé 2464ms dans le premier test et 2548ms dans le deuxième test. Pour ce qui est des filles, elles affichent une valeur de l'ordre de 1512ms dans le premier test et de 1652ms dans le deuxième test.

En résumé le deuxième groupe contient 15 filles et 38 garçons. Concernant les filles, elles ont réalisé une performance en mètre qui a été mesurée à 1553ms dans le premier test et à 1676ms dans le deuxième test. Pour ce qui est des garçons, 23 d'entre eux ont réalisé une performance en mètre qui a été mesuré à 2258ms dans le premier test et à 2398ms dans le deuxième test. Les 15 autres ont réalisé 1650ms dans le premier test et 1785ms dans le deuxième test. *Voir Tableau 13 et Tableau 14.*

	Test 1						Test 2					
	G ₂ Classe 1		G ₂ Classe 2		G ₂ Classe 3		G ₂ Classe 1		G ₂ Classe 2		G ₂ Classe 3	
Nbr d'élèves Filles / Garçon	02	11	07	07	06	05	02	11	07	07	06	05
Performance en mètres	1624	2128	1568	2184	1512	2464	1736	2296	1680	2352	1652	2548

Tableau 13: Performances en mètres des élèves du deuxième groupe dans le premier test et le deuxième test et qui correspondent à la motivation de ce groupe.

	Test 1			Test 2		
	G ₂ Classe 1	G ₂ Classe 2	G ₂ Classe 3	G ₂ Classe 1	G ₂ Classe 2	G ₂ Classe 3
Nbr d'élèves Garçon	04	06	05	04	06	05
Performance en mètres	1625	1668	1657	1732	1795	1828

Tableau 14: Performances en mètres des garçons du deuxième groupe dans le premier test et le deuxième test et qui correspondent à la motivation de ce groupe

10.3.3. Les résultats des élèves du troisième groupe :

10.3.3.1. Le troisième groupe de la première classe:

Ce groupe contient 02 garçons, ils ont réalisé une performance en mètres qui a été mesurée à 1650ms dans le premier test et à 1635ms dans le deuxième test.

10.3.3.2. Le troisième groupe de la deuxième classe:

Ce groupe contient 03 garçons, 02 élèves ont réalisé une performance en mètres qui a été mesurée à 2240ms dans le premier test et à 2290ms dans le deuxième test. Le troisième élève a réalisé 1675ms dans le premier test et 1685ms dans le deuxième test.

10.3.3.3. Le troisième groupe de la troisième classe :

Ce groupe contient 06 garçons, 03 élèves ont réalisé une performance en mètres qui a été mesurée à 2250ms dans le premier test et à 2320ms dans le deuxième test. Les trois autres ont réalisé 1625ms dans le premier test et 1650ms dans le deuxième test.

En résumé, le troisième groupe contient 11 garçons. 05 d'entre eux ont réalisé une performance en mètre qui a été mesuré à 2245ms dans le premier test et à 2308ms dans le deuxième test. Les 06 autres ont réalisé 1641ms dans le premier test et 1659ms dans le deuxième test. *Voir Tableau 15 et Tableau 16.*

	Test 1			Test 2		
	G ₃ Classe 1	G ₃ Classe 2	G ₃ Classe 3	G ₃ Classe 1	G ₃ Classe 2	G ₃ Classe 3
Nbr d'élèves Garçon		02	03		02	03
Performance En mètres		2240	2250		2290	2320

Tableau 15: Performances en mètres des garçons du troisième groupe dans le premier test et le deuxième test et qui correspondent à la motivation de ce groupe.

	Test 1			Test 2		
	G ₃ Classe 1	G ₃ Classe 2	G ₃ Classe 3	G ₃ Classe 1	G ₃ Classe 2	G ₃ Classe 3
Nbr d'élèves Garçon	02	01	03	01	02	03
Performance en mètres	1650	1675	1625	1685	1635	1650

Tableau 16: Performances en mètres des garçons du troisième groupe dans le premier test et le deuxième test et qui ne correspondent pas à la motivation de ce groupe.

10.3.4. Comparaison entre les résultats du premier groupe et du deuxième groupe:

Le premier groupe contient, 19 filles et 03 garçons et le deuxième groupe contient 15 filles et 38 garçons.

Concernant les filles du premier groupe, 11 d'entre elles ont réalisé une performance en mètres qui a été mesurée à 1326ms dans le premier test et à 1408ms dans le deuxième test. Les 08 autres ont réalisé 1595ms dans le premier test et 1725ms dans le deuxième test, quant aux filles du deuxième groupe, elles ont réalisé une performance en mètre qui a été mesurée à 1553ms dans le premier test et à 1676ms dans le deuxième test. *Voir Figure n°8 (Histogramme h) et Figure n°9 (Histogramme i).*

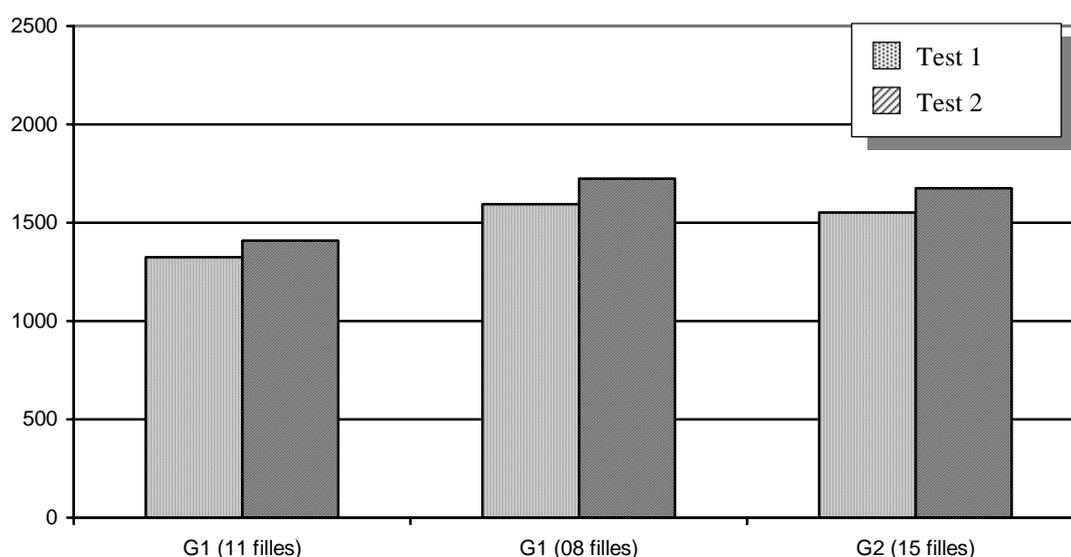


Figure n°8 (Histogramme h): Résultats du test d'endurance chez les filles du premier groupe et du deuxième groupe dans les deux tests.

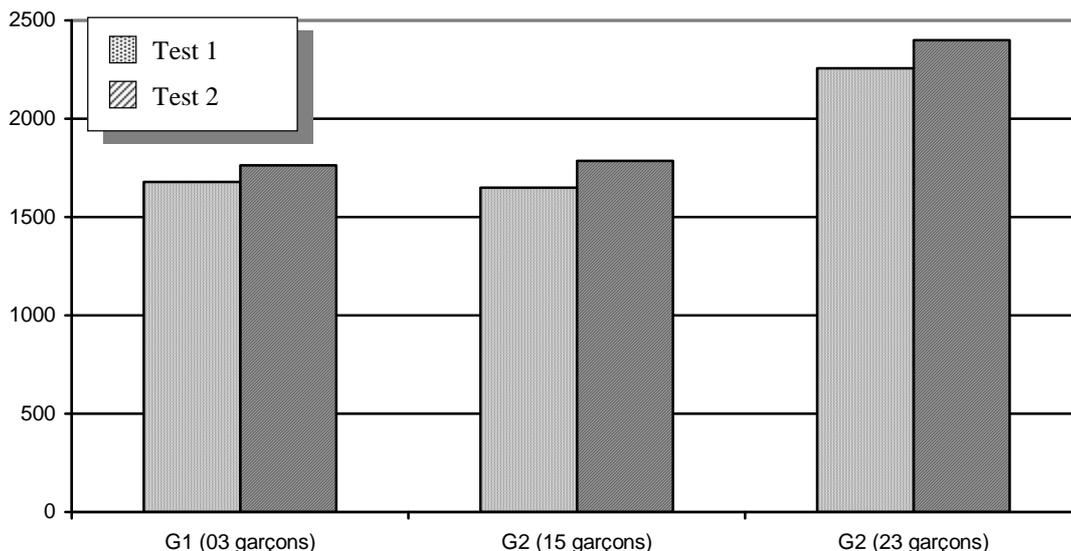


Figure n°9 (Histogramme i): Résultats du test d'endurance chez les garçons du premier groupe et du deuxième groupe dans les deux tests.

10.3.5. Comparaison entre les résultats du premier groupe et du troisième groupe:

Le premier groupe contient 19 filles et 03 garçons et le troisième groupe contient 11 garçons. Pour ce qui est des garçons du premier groupe, ils affichent une valeur de l'ordre de 1680ms dans le premier test et de 1764ms dans le deuxième test, quant aux garçons du troisième, 05 d'entre eux ont réalisé une performance en mètre qui a été mesuré à 2245ms dans le premier test et à 2308ms dans le deuxième test. Les 06 autres ont réalisé 1641ms dans le premier test et 1659ms dans le deuxième test. . *Voir Figure n°10 (Histogramme j).*

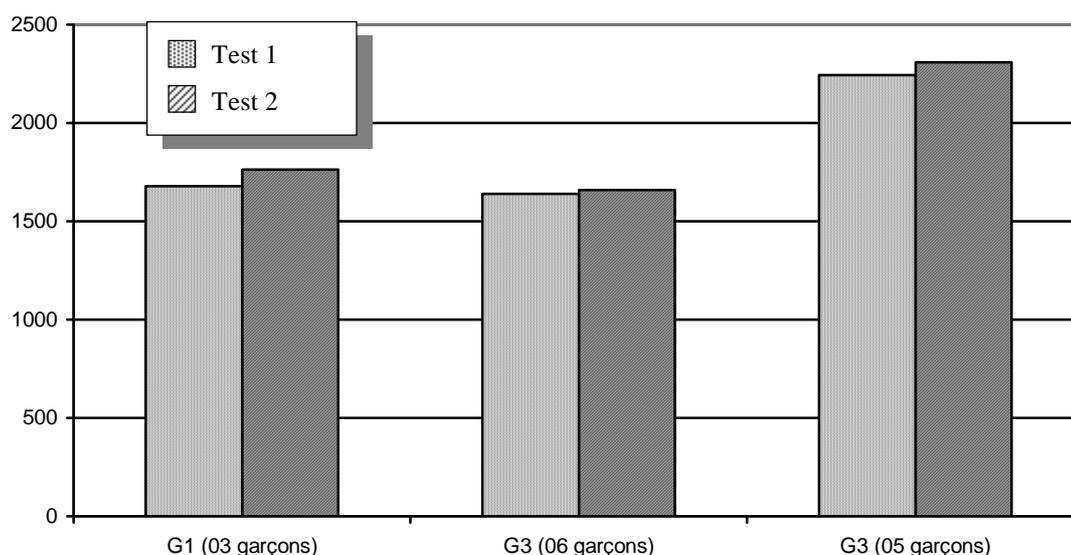


Figure n°10 (Histogramme j): Résultats du test d'endurance chez les garçons du premier groupe et du troisième groupe dans les deux tests.

10.3.6. Comparaison entre les résultats du deuxième groupe et du troisième groupe:

Le deuxième groupe contient 15 filles et 38 garçons et le troisième groupe contient 11 garçons. Pour ce qui est des garçons du deuxième groupe, 23 d'entre eux ont réalisé une performance en mètres qui a été mesuré à 2258ms dans le premier test et à 2398ms dans le deuxième test. Les 15 autres ont réalisé 1650ms dans le premier test et 1785ms dans le deuxième test. Quant aux garçons du troisième, 05 d'entre eux ont réalisé une performance en mètre qui a été mesuré à 2245ms dans le premier test et à 2308ms dans le deuxième test. Les 06 autres ont réalisé 1641ms dans le premier test et 1659ms dans le deuxième test.

Voir Figure n°11 (Histogramme k).

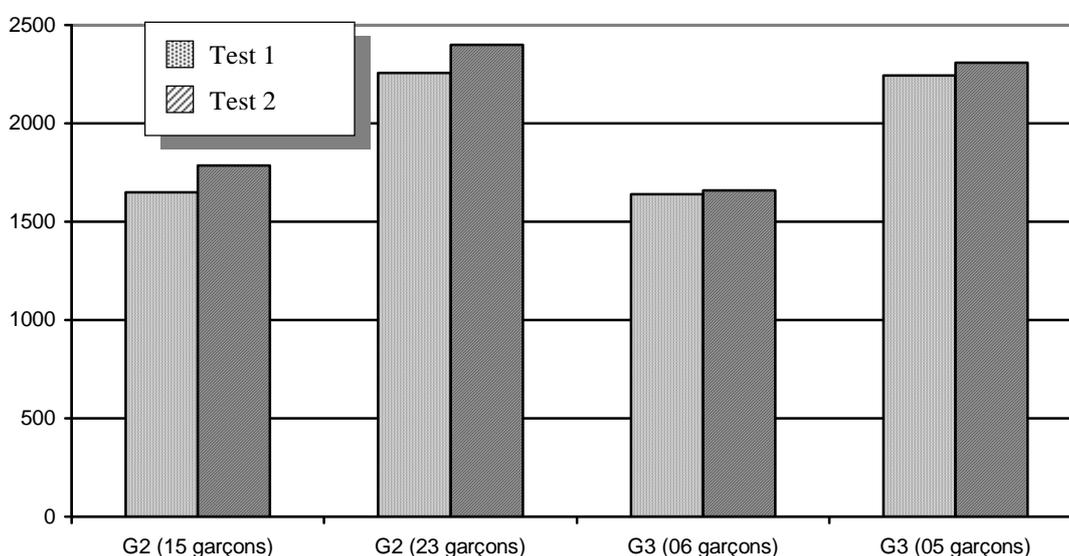


Figure n°11 (Histogramme k): Résultats du test d'endurance chez les garçons du deuxième groupe et du troisième groupe dans les deux tests.

- En ce qui concerne le test physique déterminant la motivation, les résultats nous montrent que :

La motivation des élèves dans la séance d'E.P.S au lycée ne concerne en fait que deux niveaux. Certes, le test physique déterminant la motivation préalablement conçu comportait trois niveaux, mais les résultats montrent clairement qu'il n'existe en réalité que deux niveaux. En effet, tous les chercheurs sont unanimes en ce qui concerne ce point. Bandura, (1989) invoque l'efficacité personnelle afin de réaliser une tâche quelconque. Pour lui, les élèves qui ont une forte motivation présentent une efficacité très élevée par contre, ceux dont la motivation est faible déploient une efficacité personnelle faible.

Quant à Mager, (1968), il parle des comportements d'approches qui caractérisent les sujets à forte motivation. Ces comportements se caractérisent par un grand intérêt porté envers la matière concernée et les sujets à faible motivation ne portent pas un grand intérêt à la matière en question.

Les sujets qui ont une forte motivation utilisent selon Marton (1975) la méthode d'apprentissage profonde alors que ceux qui ont une faible motivation utilisent dans la plupart du temps la méthode d'apprentissage superficielle.

Enfin, les travaux de Lamb et Mc Forlund, (1972), Lambardo et All, (1975), Kevett, (1977) ont caractérisé ceux qui ont une forte motivation comme possédant un contrôle motivationnel interne se caractérisant par une compréhension positive des facteurs qui sont la cause de leurs succès ou de leurs échecs.

- Après lecture des résultats du premier test et le deuxième test concernant le test physique déterminant la motivation, on constate que :

- Sur 86 résultats des élèves retenus pour notre recherche, nous trouvons 34 filles et 52 garçons ce qui représente 39,53% de filles contre 60,49% de garçons;
- Un nombre de filles supérieur à celui des garçons dans le premier groupe concernant les trois classes dans le premier et le deuxième test : 19 filles contre 03 garçons ce qui signifie 86,36% de filles contre 13,63% de garçons;
- Un nombre de garçons du deuxième groupe et du troisième groupe supérieur à celui des filles dans le deuxième groupe concernant les trois classes dans le premier test et le

deuxième test : 49 garçons contre 15 filles ce qui signifie 76,56% de garçons contre 23,44% de filles.

En d'autres termes, 19 filles des trois classes sur 34 filles c'est à dire 55,88% de l'ensemble des filles appartiennent au premier groupe caractérisé par une motivation faible, et 15 filles des trois classes sur 34 filles c'est à dire 44,11% de l'ensemble des filles appartiennent au deuxième groupe caractérisé par une motivation forte. Par contre 03 garçons seulement sur 52 garçons c'est à dire 5,76% de l'ensemble des garçons appartiennent au premier groupe caractérisé par une motivation faible et 49 garçons des trois classes sur 52 garçons c'est à dire 94,23% de l'ensemble des garçons appartiennent au deuxième groupe caractérisé par une motivation forte.

Ici c'est le rôle de la famille et celui du troisième milieu qui agissent de façon déterminante dans l'orientation du comportement vers la pratique sportive dès le jeune âge concernant les filles et les garçons. Les résultats montrent que les filles ne bénéficient pas des mêmes avantages que les garçons.

- En ce qui concerne le questionnaire, les résultats nous montrent que :

En ce qui concerne *l'effort et la persévérance*, Carol, (1963) définit cet indicateur comme associant quantité de travail déployé et travail constant sans lassitude malgré les difficultés inhérentes à la tâche à réaliser. Ce critère sous-entend une insistance dans la réalisation pour but d'arriver à une satisfaction plus ou moins acceptable. Le désir de se mesurer avec le meilleur de soi-même implique la présence d'une auto-évaluation postérieure d'où la nécessité d'un rendement meilleur jusqu'à être parfait.

Pour nous, les résultats obtenus grâce aux réponses des questions portant sur l'item 1 de l'effort et de la persévérance montrent que dans le premier groupe les filles ainsi que les garçons ne s'intéressent pas trop à la pratique physique et sportive au lycée dans la séance d'E.P.S du point de vue du temps qu'ils lui consacrent. Pour eux les difficultés de l'exercice à réaliser sont des obstacles qui gênent l'apprentissage et le perturbent. En conséquence, ils préfèrent des exercices faciles, des tâches simples et une durée de travail qui ne sollicite pas l'intervention de la fatigue.

Les filles du deuxième groupe enregistrent un degré supérieur à celui des filles du premier groupe de l'ordre de 0,47 degrés mais derrière la moyenne sollicitée par

l'apprentissage moteur de l'ordre de 0,14 degrés ce qui peut être négligeable mais non sans intérêt. Le plu haut degré enregistré dans cet item est celui des garons du deuxième groupe calculé à 3,93 degrés ce qui représente une valeur très positive. Cela signifie qu'ils sont prêts à surmonter les obstacles qui peuvent survenir dans la réalisation d'un geste technico-sportif dans la séance d'E.P.S au lycée et consacrer autant de temps qu'il faut pour trouver des solutions adéquates aux problèmes rencontrés dans la réalisation de la tâche physico-sportive.

En ce qui concerne *la confiance en soi et l'ambition* qui désigne un sentiment de pouvoir être à la hauteur quant à la réalisation d'une tâche donnée et faire l'exploit, on attribue à ce terme plusieurs concepts parmi lesquels on trouve l'efficacité personnelle, l'habileté personnelle et sensation de compétence.

D'après Bandura, (1989), la connaissance du sujet de ses propres efficacités personnelles affecte considérablement la réalisation d'une tâche donnée et le niveau de son exécution. Pour leur part, Czerniak et Chiarelott, (1990) les aspirations de l'individu déterminent l'orientation vers un comportement au lieu d'un autre car elles contiennent en elles-mêmes des sensations de compétence qui mettent plus ou moins le sujet à l'aise devant une situation-problème qu nécessitent certaines qualités personnelles pour trouver des solutions qui s'imposent.

Crooks attribue à l'efficacité personnelle une grande influence sur la façon dont on va déployer l'effort et le travail constant sans lassitude dans les activités difficiles surtout après l'intervention de la fatigue.

Pour nous, les résultats obtenus grâce aux réponses des questions portant sur l'item de confiance en soi et de l'ambition montrent clairement que les filles du premier groupe présentent une efficacité personnelle faible, c'est pourquoi elles ont choisi de réaliser l'exercice le plus facile des trois. Les filles du deuxième groupe et les garçons du premier groupe enregistrent des degrés faibles qui sont respectivement 1,68 degrés et 1,73 degrés.

Quant aux garçons du deuxième groupe et ceux du troisième groupe, ils affichent respectivement la juste moyenne de 2,50 degrés et 2,7 degrés. Ces degrés qui sont apparemment bas peuvent s'expliquer à notre avis du fait que l'efficacité personnelle dépend en premier lieu des expériences antécédentes qui déterminent sérieusement le

niveau d'exécution actuel. En d'autres termes les expériences corporelles associées aux expériences cognitives qui se sont formées à travers les sensations intéroceptives, extéroceptives et proprioceptives de Piéron Henri, lesquelles sont propres à chaque individu donc elles ne produisent pas le même effet quant à la formation du schéma corporel Wallon H.

L'efficacité personnelle s'accorde avec les représentations mentales dont se fait l'enfant des différentes possibilités de mouvements de son propre corps. Cette connaissance comme le souligne Shteiner, (1980), a l'étonnante particularité de pouvoir, dans certaines circonstances, faciliter et accélérer considérablement le processus d'apprentissage moteur. Toutefois, pour qu'un schéma corporel se forme et soit bénéfique à l'enfant, il faut qu'il y ait une expérience corporelle. La diversité et la variété des expériences sont seules, les piliers du développement de la personnalité de l'individu et de la connaissance dont il se fait de son propre corps Bonnet, (1983). Le déséquilibre imminent qu'engendre l'absence de ces expériences peut en effet jouer un rôle négatif quant à l'épanouissement de l'enfant sur le plan psychologique. On y retrouvera une nature méfiante et repliée sur soi même d'où l'impossibilité d'espérer ou de créer une quelconque ambition de sa part.

Dans la vie quotidienne et dans notre société, les occasions de faire de telles expériences sont peu nombreuses. En conséquence, le schéma corporel qui se constitue est réduit à quelques représentations mentales qui se ressemblent, donc pauvres en qualité de connaissances de ses propres capacités. En outre, l'efficacité personnelle résultante est faible, c'est pourquoi selon nous, les degrés calculés grâce à l'indicateur de confiance en soi et de l'ambition sont faibles.

En ce qui concerne *l'intérêt et le désir à l'apprentissage*, Mager, (1968), l'attrait que ressent l'élève pour une matière donnée est d'une importance primordiale pour l'apprentissage. Cet attrait est ressenti à travers l'intérêt grandissant qu'il lui porte qui est à son tour perceptible à travers des comportements appelés comportements d'approches.

Parmi les critères qui permettent d'observer l'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage, on trouve :

- La présence permanente dans la séance concernée;
- Le volontarisme : par exemple dans l'aménagement du terrain;

➤ La recherche permanente des connaissances liées au sport.

En effet, les garçons et certaines filles du deuxième groupe sont toujours attentives à ce que dit le professeur d'E.P.S, posent des questions se référant au sport et quelques fois, ils s'engagent dans de longues discussions avec leur enseignant.

Pour nous, en ce qui concerne les réponses aux questions portant sur l'intérêt et le désir à l'apprentissage, les résultats des élèves du premier groupe reflètent un désintéressement vis à vis du sport au lycée dans la séance d'E.P.S.

En ce qui concerne *l'organisation et le contrôle personnel du processus d'apprentissage*, Marton, (1975) fait la différence entre deux groupes d'élèves concernant cet indicateur de motivation : Ceux qui ont une forte motivation caractérisée par l'utilisation de la méthode d'apprentissage profonde dans le processus d'apprentissage moteur et ceux qui ont une faible motivation caractérisée par l'utilisation de la méthode d'apprentissage superficielle dans le processus d'apprentissage moteur.

Pour nous, en ce qui concerne les réponses aux questions portant sur l'item de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage, les filles et les garçons du premier groupe utilisent la méthode d'apprentissage superficielle, leur effort est désorganisé par exemple dans le test Cooper (12 minutes), ils n'arrivent pas à répartir l'effort tout au long des 12 minutes. Dès le départ, ils courent très vite jusqu'à l'épuisement et terminent généralement les derniers. Pour ce qui est du contrôle personnel du processus d'apprentissage, ces élèves n'arrivent pas à corriger leurs fautes. Pour eux, la répétition des exercices physico-sportifs est une lourde tâche dont ils préfèrent s'abstenir. Les filles du deuxième groupe utilisent la méthode d'apprentissage profonde mais pas suffisamment pour profiter au maximum du processus d'apprentissage. L'utilisation de cette méthode est plus soutenue chez les garçons du deuxième groupe et ceux du troisième groupe. Les degrés enregistrés nous permettent de dire qu'ils sont très motivés d'après l'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage. Leur engouement leur vaut un développement des habilités physico-sportive à travers l'apprentissage moteur. En d'autres termes, ils facilitent la tâche de l'enseignant sportif qui peut atteindre ses objectifs facilement avec ces élèves.

En ce qui concerne *le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes*, il est basé sur l'auto interprétation de l'échec ou de la réussite liée à des facteurs objectifs ou à des facteurs subjectifs. La façon dont l'élève va interpréter ces facteurs déterminent préalablement la régression ou la progression du processus d'apprentissage dont il va faire l'objet. Donc, sa motivation est considérablement affaiblie ou renforcée à travers sa propre interprétation de son échec ou de son succès Crooks, (1988).

Les recherches effectuées dans ce domaine entre autre celles de Kevett, (1977) ont montré qu'ils y avait deux sortes d'individus : Celui qui a un contrôle motivationnelle interne et qui se caractérise par une compréhension positive des facteurs qui sont la cause de son échec ou de son succès et celui qui a un contrôle motivationnel externe comprenant mal la raison de son échec ou de son succès.

Pour nous, en ce qui concerne les réponses aux questions portant sur le pourcentage de réussite lié à des facteurs internes, les résultats des élèves du premier groupe montrent qu'ils ont tendance à lier leur échec ou leur succès à des facteurs subjectifs tels que la chance ou la difficulté de l'exercice ou encore un matériel pédagogique défectueux. En effet, ils ont du mal à faire la relation entre leurs capacités personnelles et la tâche qu'ils peuvent réaliser grâce à ces capacités. En conséquence, ils fuient souvent la compréhension objective car ne sachant pas exactement pourquoi ils ont réussi ou pourquoi ils ont échoué, ils préfèrent attribuer la conséquence de leurs réalisations à des facteurs subjectifs dont il est difficile de déterminer l'origine.

Les résultats des garçons et des filles du deuxième groupe et du troisième groupe quant à eux, montrent qu'ils ont un contrôle motivationnel interne puisqu'ils comprennent bien les raisons qui ont causé leur échec ou leur succès. En effet, souvent ils attribuent leur échec ou leur succès à la qualité de leur effort déployé pour démontrer la conséquence de leur réalisation.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence des conditions de travail* sur la motivation concernant les filles et les garçons des trois groupes montrent que les élèves accordent une grande importance aux conditions de travail où ils pratiquent le sport dans la séance d'E.P.S au lycée. En effet, selon eux la salle de sport, l'état du terrain et les vestiaires sont indispensables à la pratique sportive au lycée dans la séance d'E.P.S car le froid de l'hiver, le soleil de l'été et le vent affectent négativement l'effort qu'ils vont déployer.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence du milieu* sur la motivation des élèves à la pratique sportive dans la séance d'E.P.S au lycée, les résultats des élèves du premier groupe montrent que le milieu a joué un rôle négatif dans l'orientation du comportement vers la pratique sportive au lycée. Quant aux résultats du deuxième groupe et du troisième groupe, les résultats montrent que le milieu a joué un rôle positif en ce qui concerne l'orientation de leur comportement vers la pratique sportive au lycée. Ce rôle positif est beaucoup plus perceptible chez les garçons que chez les filles.

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur *l'item de l'influence de l'enseignant* sur la motivation des élèves dans la séance d'E.P.S au lycée concernant les élèves du premier groupe, les résultats montrent que l'enseignant n'a pas autant d'influence sur la motivation des élèves du premier groupe qu'il en a sur les élèves du deuxième groupe et ceux du troisième groupe. Quoique cette différence soit importante, l'influence de l'enseignant sur la motivation de ses élèves est modeste.

En ce qui concerne la relation entre le développement de la qualité physique endurance avec la motivation des élèves chez les filles et les garçons du premier groupe, on constate que parmi les résultats des 19 filles du premier groupe, 08 d'entre elles ont réalisé une performance physique meilleure ou égale à celle des filles du deuxième groupe dans le premier et le deuxième test. Quant aux garçons du deuxième groupe et ceux du troisième groupe dans les deux tests, on constate que parmi les 49 garçons, 21 d'entre eux ont réalisé une moyenne de performance proche de celle des garçons du premier groupe.

En conséquence, 42,10% des filles du premier groupe caractérisé par une motivation faible ont réalisé une performance physique supérieure à celle des filles du deuxième groupe caractérisé par une forte motivation et 42,85% des garçons du deuxième groupe caractérisé par une forte motivation ont réalisé une performance physique proche à celles des garçons du premier groupe caractérisé par une motivation faible.

En conséquence, sur un total de 22 élèves dans le premier groupe caractérisé par une faible motivation, 08 filles ont réalisé une performance physique en endurance supérieure à celle des filles du deuxième groupe caractérisé par une forte motivation ce qui signifie que 36,36% des élèves de motivation faible présentent le même niveau et le même développement de la qualité physique endurance chez les élèves de motivation forte. Par ailleurs, sur un total de 64 élèves dans le deuxième groupe et ceux du troisième groupe

caractérisés par une motivation forte, 21 garçons ont réalisé une performance physique en endurance proche de celle des garçons du premier groupe caractérisé par une motivation faible ce qui signifie que 32,81% des élèves de forte motivation présentent le même niveau et le même développement de la qualité physique en endurance chez les élèves de motivation faible.

En d'autres termes, 33,72% des élèves des trois classes ont un niveau de condition physique qui ne correspond pas à la motivation qui les caractérisent et même avec l'apprentissage, le développement atteint ne correspond pas non plus avec leur propre motivation.

11. Vérification des hypothèses:

Première hypothèse:

Le fait que tous les élèves du troisième groupe dans le premier test aient passé le deuxième test dans le deuxième groupe ne signifie nullement que leur motivation a changé. Les chercheurs sont unanimes quant à sélectionner la motivation des individus selon deux critères (motivation forte et motivation faible). En effet, selon Mc Clelland, (1961), les élèves à forte motivation caractérisés par une forte efficacité personnelle ne déploient trop d'effort que dans des situations qui présentent un pourcentage de réussite acceptable.

Nous supposons que les élèves du troisième groupe ont décidé de passer le deuxième test dans le deuxième groupe car ils estiment réaliser une meilleure performance dans le deuxième groupe que dans le troisième groupe.

En conséquence, la première hypothèse qui stipule que la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée n'est pas constante, est infirmée.

Deuxième hypothèse:

Sur un effectif de 86 élèves qui représentent le premier, le deuxième groupe et le troisième groupe, 29 élèves ce qui représente 33,72% ont réalisé une performance en endurance qui ne caractérise pas leur motivation (faible ou forte).

En conséquence, la deuxième hypothèse qui stipule qu'il existe une relation entre la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée pendant le premier trimestre d'enseignement de l'an 2000 et leur qualité d'endurance est confirmée mais à 66,28% seulement.

Troisième hypothèse:

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur l'item de l'influence du professeur d'E.P.S sur la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée, les valeurs enregistrées ne sont pas très grandes. Quant à l'influence négative des conditions de travail défavorables sur cette motivation, elle est très importante.

En conséquence, la troisième hypothèse qui stipule que l'enseignant sportif peut jouer un rôle positif dans l'orientation du comportement des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée est infirmée.

- Les résultats de notre étude nous permettent de dire que la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée pendant le premier trimestre est constante. Donc l'orientation du sujet vers un comportement défini grâce à l'emploi de la motivation correspondante a été préalablement conçue et on ne peut espérer une quelconque approche de ce comportement. Selon Minder, (1980), tous les éléments qui entrent en interaction dans le processus d'apprentissage, forgeant ainsi une motivation de base concourant à une plus ou moins grande efficacité de ce processus, doivent être pris en considération si on veut améliorer l'apport de ce processus.

Chaque individu est préalablement conçu et muni d'aptitudes et d'inaptitudes qui se marquent d'un sujet à l'autre à égalité d'influence culturelle. Ici, c'est l'hérédité qui est mise en cause mais ne léguant jamais que des possibilités, des virtualités et des sensibilités Roger C., (1966), c'est sous l'influence du milieu seul qu'elles pourront s'incarner véritablement dans ce processus.

Comme conclusion pédagogique à déduire des considérations qui précèdent, il revient à l'éducateur de proposer un milieu suffisamment stimulant, comportant un éventail suffisamment large d'activités pour que les caractéristiques héréditaires individuelles aient un maximum de chance de trouver le révélateur indispensable à leur actualisation et à leur développement Reboul, (1971). Mais ce travail ne peut être le génie d'un seul enseignant mais d'un travail collectif rassemblant tous les enseignants des trois niveaux d'enseignement (primaire, fondamental et secondaire). Ainsi, à chacun sa tâche dans l'épanouissement de l'élève à travers les activités physiques et sportives proposées. Pour cela, chaque tâche doit apporter des situations nouvelles à travers lesquelles l'enseignant sportif peut utiliser des exercices physiques et sportifs adéquats afin de réaliser le développement physique et le développement psychologique nécessaire et souhaitable dont la personnalité saine et équilibrée a besoin. En effet, chaque période de croissance de l'enfant nous offre des comportements latents, et s'ils ne sont pas exploités au moment propice, ils empêcheront d'autres comportements de voir le jour. Si c'est le cas, on aura affaire à une personne perturbée et déséquilibrée.

Dans cette tâche délicate, l'enseignant n'est pas le seul concerné, le programme doit faciliter la tâche des enseignants qui n'est pas si facile que cela puisse paraître. Un

programme efficace d'éducation est celui dont la mise en œuvre engendre un maximum de traces comportementales compatibles avec le but éducationnel et susceptible de rapprocher l'enfant de ce but. Ainsi l'enfant se verra entraîner vers un processus d'apprentissage qui va progressivement modifier certaines de ses caractéristiques dans le sens des objectifs de l'éducation.

L'enseignant doit proposer à l'enfant de vivre personnellement les expériences du programme tout en étant actif. Ce but ne peut être atteint que si l'élève participe volontairement dans le processus d'apprentissage. Cette participation volontaire ne peut avoir lieu si on ne lui offrait pas des expériences grâce auxquelles il pourra satisfaire ses besoins personnels (besoin physiologique, besoin de sécurité, besoin d'amour, besoin d'appartenance besoin de prestige et besoin d'accomplissement). C'est ce que revient à dire Maslow dans sa théorie selon laquelle la personnalité de l'individu se compose d'une hiérarchie de besoins qui sont ou bien satisfaits ou bien bloqués ou bien réprimés. A chaque stade de besoin on trouve des comportements latents qu'on peut ressortir grâce à une pratique physique et sportive que pratique l'individu. Cette pratique physique et sportive peut servir d'indice de sa progression dans la hiérarchie de Maslow.

- Comme deuxième point, les résultats obtenus grâce au test de motivation et au test physique montrent qu'il y a une relation entre le développement de la qualité physique endurance et la motivation des élèves mais seulement à 66,28%. La question qui se pose c'est pourquoi certains élèves dont la motivation à la pratique physique et sportive est forte, présentent un niveau de la performance physique endurance faible alors que certains élèves dont la motivation est faible présentent un niveau de la performance physique élevé?

Si la motivation participe à un quelconque développement physique à travers l'activité physico-sportive que le sujet pratique, il n'est pas rare de voir des sujets qui ne pratiquent aucun sport mais dont la qualité physique concernée est plus ou moins grande que celle des sujets qui pratiquent une activité sportive. Cela peut s'expliquer par :

- Des acquisitions héréditaires (des qualités physiques innées)
- Un milieu favorable au développement des qualités physiques dès le jeune âge (des jeux d'enfant, des occasions et des opportunités de jouer et de l'espace pour faire certains mouvements...etc.).

Par contre le fait que ceux dont le niveau de performance physique en endurance ne correspond pas à leur motivation forte peut s'expliquer par :

- Des acquisitions héréditaires (qualités physiques pas assez développées).
- Milieu défavorable au développement des qualités physiques (peu d'occasions pour pratiquer le sport, culture, éducation,...etc.)

Cette étude nous a permis d'élucider un point crucial à notre avis à savoir l'intervention de l'enseignant sportif et son influence sur la motivation des élèves à la pratique physico-sportive dans la séance d'E.P.S au lycée dans des conditions défavorables:

D'une part, les sensations que Piéron H a dégagé les sensations intéroceptives (la faim, le sommeil, la soif, les différents maux...etc.), les sensations extéroceptives (surtout le toucher, l'ouïe et l'audition) et les sensations proprioceptives (les déplacements qu'effectuent nos membres et leurs positions qu'ils occupent par rapport à notre corps) nous informent sur notre propre corps et sur le monde extérieur. D'autre part, grâce à la capacité biologique essentielle Dechavane et Paris, (1982) et la capacité de communication Parlebas, (1980), l'élève reconnaît son rôle dans le processus d'apprentissage. Enfin, à la base de la hiérarchie de Maslow, se trouvent les besoins physiologiques prépondérants. Si ces besoins se trouvent insatisfaits ce qui signifie pour nous une motivation liée aux besoins physiologiques, nous ne pouvons espérer du sujet en question une motivation d'un second degré. Comme conclusion pédagogique à déduire des considérations qui précèdent, des conditions de travail défavorables sur le plan des moyens pédagogiques(terrain accidenté, mauvaise qualité du ballon...etc.) perturbent les sensations intéroceptives, extéroceptives et proprioceptives. Sur le plan conditions climatiques, en l'absence de salle de sport, de vestiaires appropriés...etc., la capacité biologique essentielle sera sérieusement touchée laquelle va perturber considérablement toutes les sensations qui vont entraîner une incapacité biologique et une incapacité de communication. Il ne faut pas oublier le rôle du milieu et son influence sur la motivation des élèves à la pratique physique et sportive sachant qu'un milieu défavorable à cette motivation va entraver le développement harmonieux de ces enfants. Autrement dit, la pratique physique et sportive devient un élément facultatif dans le processus d'apprentissage et ne contribue nullement au développement physique et psychique de l'enfant ce qui ne saurait se faire sans P.P.S.

On en arrive à la conclusion de la prépondérance des besoins physiologiques concernant la P.P.S au lycée et surtout la dépendance de la motivation à cette pratique dès le jeune âge au milieu dont elle est issue, d'où la nécessité de procurer un environnement assez stable et des conditions de travail favorables à un meilleur apprentissage psychomoteur.

CONCLUSION

Le soucis majeur de l'enseignement en général doit s'orienter vers l'attribution à ses élèves des valeurs qui contribuent à leur épanouissement à travers l'information psychomotrice dans un programme d'apprentissage spécifique . Cette conception de cette information doit être objective, rassemblant à la fois un mode de vie et une certaine compréhension de la communication sociale dans le sens où l'individu est récepteur et émetteur.

Cette lourde tâche que l'enseignement veut sauvegarder se traduit par un apprentissage spécifique régi par un programme dont la conséquence est préalablement envisagée par le processus d'enseignement.

En ce qui nous concerne, l'apprentissage psychomoteur à travers des activités physiques et sportives retient particulièrement notre attention car accessible à tous, il offre une multitude de choix et permet donc sur un plan purement social une meilleure réception et perception des expériences sociales. C'est tout d'abord sur un plan fonctionnel que l'apprentissage psychomoteur intervient, faire ressortir l'énergie instinctuelle et l'orienter dans un sens défini, extérioriser toutes ces choses que l'on ressent pour un meilleur contrôle de soi même, établir le contact et stimuler le réveil ne sauraient être que la conséquence d'une pratique physique et sportive étudiée et harmonieuse.

Cependant, un apprentissage passif, vide de tout sens et obligatoire fait du mal plus qu'il n'en fait du bien. C'est pourquoi l'orientation du sujet à la pratique physique et sportive doit faire l'objet d'une attention particulière surtout durant son développement physique et mental. C'est l'enfance qui est visée, au début et durant l'apparition des différentes orientations du comportement. Il s'agit là, de renforcer ou de minimiser le rôle de chacune dans le sens du but de l'éducation. Pour arriver à cette fin, une pratique physique et sportive appropriée selon l'âge et le niveau nous sert d'indice de la personnalité du sujet et nous aide à mieux le connaître.

Concernant l'apprentissage psychomoteur et la motivation à la pratique physique et sportive, on s'aperçoit que l'une ne peut avoir lieu sans l'autre mais faut-il déjà réunir des conditions favorables pour que tous deux puissent construire une personne saine et équilibré.

À travers cette recherche, nous nous sommes aperçus que les élèves de deuxième année secondaire dans la séance d'E.P.S au lycée sont déjà munis d'une motivation propre à chacun. Cette motivation est achevée, en d'autres termes, on ne peut motiver des élèves à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée si ces derniers ne le sont pas.

Nous pensons qu'il y a un vide dans le défilement de l'apprentissage psychomoteur tout au long de la croissance de l'enfant. Pour nous, l'absence d'enseignants sportifs qualifiés dans le cycle primaire a renforcé certaines motivations et en a réprimé d'autres. Aussi l'absence considérable des conditions de travail favorables à l'apprentissage psychomoteur dans le cycle fondamental et dans le cycle secondaire font que l'élève ne doit compter que sur ses antécédents héréditaires ou espérer un milieu favorable à la pratique sportive pour qu'il puisse être considéré comme un élève motivé à la P.P.S dans la séance d'E.P.S au lycée. Concernant les élèves déjà motivés, leur motivation requiert un apprentissage varié et riche en informations mais en l'absence des conditions favorables à sa présence, son retrait à long terme est imminent.

INTRODUCTION

L'E.P.S dans le système de formation scolaire est une matière à part entière et obligatoire dans le système d'enseignement général. Cette importance que les éducateurs ont donné à la pratique physique et sportive en milieu scolaire s'est imposée grâce à son double rôle, d'une part c'est un moyen de développement physiologique et psychologique et d'autre part, grâce au bien être qu'elle procure aux élèves, c'est un moyen de préparation physique et mentale au travail scolaire dans l'établissement et en dehors de l'établissement.

Son importance est capitale pour l'épanouissement de l'élève et son intégration au sein même de la société. A ce sujet, dans son article intitulé ' le sport en milieu scolaire, dans la revue R.S.E.P.S, (1994), le Dr Hanifi médecin au C.N.M.S inculque à la pratique sportive en milieu scolaire un double objectif : un objectif d'étude et un objectif de développement physique. Selon lui, le caractère éducatif de la pratique sportive en milieu scolaire concerne tout d'abord la maîtrise du schéma corporel et l'intégration de l'idée du groupe.

En effet, l'enfant prend conscience du monde extérieur par le moyen de son corps puis entreprend des relations avec autrui en s'intégrant petit à petit dans le groupe. C'est grâce à la pratique physique et sportive que nous pouvons percevoir ses difficultés relationnelles soit par le repli sur soi soit par un comportement agressif d'où la nécessité de l'utilisation du mouvement comme moyen d'éducation globale de la personnalité. Le caractère sportif quant à lui vise le développement physique de l'enfant que ce soit sur le plan santé par l'amélioration des différentes fonctions organiques à la récupération physique qu'elle autorise afin de perfectionner ses capacités intellectuelles et d'améliorer son rendement scolaire ou bien sur le plan croissance de l'enfant par le renforcement de l'appareil locomoteur immature afin d'atteindre un développement physique homogène entre la taille, le poids et la force.

Mais partant du point de vue qui consiste à ce que la pratique physique et sportive doit être obligatoire en milieu scolaire dû à son importance et à son rôle polyvalent qu'elle offre à ses adeptes, nous sommes ramener à l'idée de percevoir le mouvement comme un acte mécanique ce qui ne coïncide pas avec l'intérêt du sport en milieu scolaire. On sous-entend

par-là que le mouvement doit être volontaire, c'est l'élève qui doit se proposer sujet à la pratique physique et sportive. La participation obligatoire de l'élève à la pratique physique et sportive en milieu scolaire ne répond pas automatiquement à ses motivations et n'inspire pas les mêmes comportements d'approche que celles attribuées à la pratique physique et sportive volontaire. En effet, une participation obligatoire sous-entend une analyse du mouvement qui met l'action sur la performance (méthodes d'entraînement, charges, récupérations ...etc.), par contre une participation volontaire sous-entend une analyse du mouvement qui met l'accent sur le comportement (attentes, attitudes, besoins, centres d'intérêt, ...etc.). Il s'agit pour nous de comprendre pourquoi tel élève penche vers tel comportement plutôt que vers un autre pendant de la pratique physique et sportive dans le milieu scolaire pour ensuite pouvoir l'orienter vers les buts de l'éducation (sociabilité, esprit de groupe, volontarisme, esprit d'analyse, ...etc.) à travers la P.P.S .

Problématique:

La préoccupation majeure de l'enseignant sportif est l'amélioration continue de son cours d'E.P.S que ce soit du point de vue contenu ou du point de vue condition de travail.

Tout d'abord, il doit toujours penser à amener l'élève de façon à ce qu'il participe volontairement au cours d'E.P.S. Tous les jours l'enseignant sportif inspecte l'état des lieux de son travail car ce sont les conditions de ce travail qui imposent parfois d'annuler son cours en raison d'un terrain glissant, d'un vent violent, d'un froid glacial ou encore d'un soleil torride. Sachant que la plupart des enseignants sportifs travaillent en plein air tout simplement parce que la plupart des établissements scolaires en Algérie ne sont pas dotées de salles de sport, l'enseignant sportif est souvent mis à rude épreuve à savoir comment va-t-il inviter ses élèves à une participation volontaire à son cours d'E.P.S ?.

En d'autres termes, comment peut-il motiver suffisamment ses élèves pour qu'ils puissent bénéficier des bienfaits que l'apprentissage moteur leur procure et ce, malgré des conditions de travail souvent difficiles? .

Objectif de la recherche:

L'objectif de notre recherche est de mettre en valeur l'effet de l'apprentissage psychomoteur au lycée dans la séance d'E.P.S sur la motivation des élèves de deuxième année secondaire et ceci à court terme (premier trimestre: Septembre, octobre, novembre 2000), en tenant compte que ces élèves pratiquent le sport au lycée en plein air et que cette pratique dépend des influences du milieu.

Hypothèses de la recherche:

- La motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S. au lycée pendant le premier trimestre n'est pas constante.
- Il y a une relation entre la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive au lycée dans la séance d'E.P.S. et leurs performances physiques du point de vue de la qualité endurance pendant le premier trimestre.

- Le professeur d'E.P.S au lycée peut jouer un rôle positif dans l'orientation du comportement des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée pendant le premier trimestre à travers son action pédagogique malgré des conditions défavorables.

Tâches de la recherche:

Afin d'atteindre l'objectif suscité, nous nous sommes fixé les tâches suivantes:

- Faire une étude théorique pour examiner de près les composantes de la motivation et ses origines nécessaires à la pratique sportive au lycée dans la séance d'E.P.S;
- Etudier les textes officiels conçus dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique et sportive pour déterminer la nécessité de la pratique sportive dans les établissements scolaires que le législateur a voulu démontrer au grand public à travers les biens faits qu'elle procure à ses adeptes;
- Par le biais des tests, fiches d'observations, fiches de dépouillement et le questionnaire, essayer de déterminer d'une part le niveau de motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée, et d'autre part ressortir les facteurs objectifs et subjectifs qui déterminent le niveau de cette motivation

I. L'ETUDE THEORIQUE

Elle s'est faite à travers six chapitres lesquels sont :

- La culture physique, une nécessité sociale;
- Le rôle du milieu dans l'enseignement de l'E.P.S;
- L'apprentissage moteur;
- L'E.P.S et la didactique en milieu scolaire;
- La motivation;
- La personnalité de l'adolescent à travers les jeux et l'A.P.S;

Dans le chapitre I, la culture physique a été présentée comme une activité sociale depuis l'antiquité. Nous avons aussi donné un aperçu sur le développement de la culture physique en Algérie avant, pendant et après l'occupation française. Enfin, nous avons démontré pourquoi la pratique physique et sportive est devenue une nécessité sociale dans le milieu scolaire.

Dans le chapitre II, nous avons vu utile de présenter les facteurs et les agents de l'éducation, car ils sont à la base de l'éducation (la formation de la personnalité de l'élève).

Les facteurs d'éducation:

Ce sont tous les éléments qui entrent en interaction dans le processus d'apprentissage ou qui concourent à la plus ou moins grande efficacité de ce processus, ils sont représentés par:

- L'hérédité: Ne léguant que des possibilités, des virtualités, des sensibilités Roger C., (1966), il revient à l'éducateur de proposer à l'enfant un milieu suffisamment stimulant, comportant un éventail suffisamment large d'activités pour que les caractéristiques

héréditaires individuelles aient un maximum de chance de trouver la révélation indispensable à leur actualisation et à leur développement Reboul O., (1971).

- Le programme: Dans son sens le plus large, c'est l'ensemble des expériences à vivre proposées ou imposées par le milieu et plus particulièrement par les éducateurs. En dépit du sens restreint qu'on donne habituellement à ce terme et qui évoque avant tout un ensemble de matières scolaires à assimiler, la notion du programme concerne en réalité la totalité de l'être en situation d'apprentissage: c'est l'ensemble des expériences tant intellectuelles et morales que physiques qu'il lui sera donné de vivre Ardino J., (1965).

- Les méthodes: le choix d'une méthode ou d'un type de méthode ne pourra se faire qu'en référence à la loi fondamentale de l'apprentissage qu'on peut énoncer comme suit: on apprend tout ce qu'on voit et rien que ce qu'on vit Bloch M.A., (1968).

Les agents de l'éducation:

Ce sont les acteurs d'éducation. c'est tout d'abord l'enfant sujet de l'éducation, ensuite le milieu familial, le milieu scolaire et le troisième milieu Michel Minder, (1980). Dire que l'enfant est le premier agent de l'éducation s'est reconnaître que les éducateurs ne peuvent être que des instigateurs et des guides. Ce sont eux qui proposent l'apprentissage mais s'est l'enfant qui en dispose Auselme F., (1968).

Le milieu familial :

La fonction spécifique de la famille est :

- d'assurer la sauvegarde de l'humanisation de l'enfant,
- d'amorcer l'adultération au point de vue de la sociabilité et de l'acculturation.

La famille est un champ privilégié qui intervient à la manière d'un amortisseur :

- Elle atténue l'impact des stimulations du milieu non compatibles avec l'état de développement de l'enfant,
- Elle renforce et démultiplie du même coup les possibilités d'expérimentation personnelle de l'enfant,

- L'acceptation de l'enfant est la seule attitude parentale permettant un fonctionnement normal du processus d'éducation

- Le milieu scolaire :

On lui attribue généralement une double fonction :

Une fonction substitutive :

L'école corrige l'éducation de la famille défaillante ou incompétente:

- L'acquisition des moyens instrumentaux qui rendront possible la poursuite et le développement du processus d'acculturation;
- L'alimentation du processus d'apprentissage en expériences plus complexes ou plus techniques, spécialement dans les domaines de l'éducation intellectuelle.

Une fonction spécifique:

- L'école met l'enfant en présence de stimulations complexes différentes de celles de la famille (égalité entre pairs, justice distributive, neutralité affective, ...etc.). Ce milieu est plus extérieur, plus objectif, plus compétitif et moins sécurisant que le milieu familial.
- L'école est le milieu privilégié de synthèse car il favorise l'élargissement, l'approfondissement, l'objectivation et la généralisation de l'acquis expérimental de l'enfant.
- La situation collective d'apprentissage, si elle pose un problème difficile d'individualisation au niveau de l'éducation intellectuelle, elle s'avère particulièrement propice au niveau de l'éducation morale.

- Le troisième milieu:

- La notion du troisième milieu est aussi vaste que vague puisqu'elle couvre l'ensemble des stimulations du milieu, à l'exception des stimulations typiquement familiales et scolaires.

- L'action du troisième milieu est spécialement efficace car:

- Elle n'agit pas comme un enseignement mais comme une imprégnation plus ou moins inconsciente.
- Elle respecte automatiquement la loi de l'apprentissage

Dans le chapitre III une grande importance est donnée au schéma corporel car la représentation mentale du mouvement à l'étonnante particularité de pouvoir dans certaines situations optimiser le processus d'apprentissage Shteiner, (1980) grâce au développement de la personnalité de l'individu et de la connaissance dont il se fait de son corps Jean Pierre Bonnet, (1983). Nous pensons que l'apprentissage doit s'orienter vers l'optimisation tout au long de l'enseignement scolaire forgeant ainsi d'une façon continue et progressive les motivations de l'élève pour que celles ci s'accordent avec les buts de l'éducation générale. Pour cela, nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux différentes sensations utiles et nécessaires à la réalisation d'un mouvement donné (sensations intéroceptives, extéroceptives et proprioceptives). Une fois découvertes et corrigées, elles vont donner naissance à des capacités d'expression gestuelle, lesquelles sont selon Nicole Dechavane et Bernard Paris, (1982): Capacité biologique, capacité de coordination et capacité de communication.

Le processus d'apprentissage qui utilise comme moyen l'acte moteur doit passer par des niveaux d'apprentissage et respecter l'ordre de leur enchaînement. Wallon H. désigne ces niveaux sous l'appellation des stades de l'acte moteur lesquels sont selon l'ordre de leur enchaînement: Les stades par rapport au processus d'automatisation, les stades par rapport au processus de dissociation, les stades par rapport aux réactions d'équilibration et les stades par rapport au processus de coordination. Pour atteindre ces stades qui déterminent le niveau du développement de l'apprentissage moteur. Dornhoff H.M., (1993) conçoit le processus d'apprentissage moteur comme se déroulant sur quatre phases principales (développement de la coordination générale de base, développement de la coordination fine, automatisation et stabilisation de la coordination fine et maîtrise d'exécution).

Dans le chapitre IV, nous essayons d'étudier la relation entre l'enseignement de l'E.P.S et la didactique d'après les résultats des recherches qui ont été faites en ce sens entre autres celles de Yerg, (1977), Pieron et Piron, (1981), Knop, (1983) et Neto, (1987). Selon nous, cette relation peut être exploitée de façon à attirer les élèves vers la pratique physique et sportive en milieu scolaire.

Dans le chapitre V intitulé "motivation", nous avons défini les origines des motivations humaines pour mieux comprendre ses aspects et surtout ses sources. Cette étude permettra d'orienter le processus d'apprentissage et le développement du schéma corporel à travers l'activité physique et sportive vers les buts de l'éducation. Ensuite, nous nous sommes penchés sur l'étude des indicateurs de motivation grâce auxquels, nous pourrons dans notre recherche déterminer la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la P.P.S en se référant à certains aspects du comportement accessibles à l'observation directe.

Enfin dans le dernier chapitre, nous avons étudié la relation qui existe entre la personnalité et le sport. Selon Maslow, la personnalité de l'individu se compose d'une hiérarchie de besoins qui sont perpétuellement satisfaits, bloqués ou réprimés. Il pense que l'activité physique et sportive que pratique l'individu reflète ses besoins fondamentaux dans une période donnée. Chaque période correspond à certains besoins de l'être humains. C'est pourquoi le comportement dans le domaine de l'activité physique et sportive peut servir d'indice dans la réalisation de soi même.

Quant à Freud (1808-1920), il donne à la pratique physique et sportive (le jeu) un caractère thérapeutique, par lequel on peut équilibrer les conflits entre le conscient, le subconscient et l'inconscient. C'est là une façon de connaître le niveau de ses conflits à travers le jeu.

Pour les béhavioristes, le jeu et la pratique physique et sportive ne sont activés par aucune satisfaction de besoins primaires, ils sont en fait conditionnés par un grand nombre d'éléments secondaires tel que l'initiation par répétition, l'exploration et le besoin d'appartenance à un environnement.

Concernant Jean Piaget, (1934) à travers le jeu, l'individu se donne une identité et se reconnaît dans la société. Le jeu a un caractère cognitif et intellectuel, et il nous renseigne sur le niveau de l'intelligence de l'enfant.

Comme conclusion pédagogique à des déduire des considérations qui précédent, il est possible grâce à la pratique physique et sportive de modeler la motivation des élèves et surtout, identifier la personnalité d'un sujet donné:

Les informations données dans le chapitre II nous renseignent sur le fait que d'autres facteurs rentrent en jeu dans le processus d'enseignement dès le jeune âge. Si ces facteurs freinent ou répriment cette motivation, l'enseignement de l'E.P.S se trouvera sérieusement touché. Les renseignements donnés dans les chapitres, III, IV, V et VI doivent se compléter car on ne peut orienter un comportement donné vers un certain but si on ne connaît pas d'ambly de quel comportement il s'agit. C'est grâce à la pratique physique et sportive que cela sera possible. Aussi, on ne peut orienter suffisamment ce comportement vers le but qu'on désire sans pratique physique et sportive. Elle est donc présente au début du processus d'apprentissage comme un moyen de reconnaissance, et présente à la fin et durant ce processus comme un moyen de guidage. C'est là tout l'intérêt du sport qui est mis en jeu

II. ETUDE METHODOLOGIQUE

Notre recherche a concerné un échantillon de trois classes d'élèves en deuxième année secondaire. Le choix s'est porté sur cette population car en plus du fait que les trois classes ont le même professeur d'E.P.S, selon nous, les élèves de deuxième année secondaire représentent la meilleure tranche d'âge pour étudier la motivation des élèves au lycée puisqu'ils se sont accommodés avec le nouveau milieu scolaire d'une part, d'autre part ils représentent la dernière phase de l'adolescence. Quant aux élèves de troisième année, sachant qu'ils préparent un examen final et décisif, nous supposons que la fatigue intellectuelle et physique engendrée par la préparation et le stress vont influencer considérablement sur leur motivation à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S .

Dans cette partie de la thèse, nous avons présenté les moyens utilisés dans cette recherche à savoir deux tests physiques et un questionnaire. Le premier test physique consiste à réaliser une tâche à trois niveaux de difficultés sur le plan charge. Chaque élève doit choisir lui-même le niveau de difficulté. Chaque niveau correspond à un degré de motivation, c'est ce que nous avons appelé les groupes de motivation. Grâce à la comparaison entre les premier et le deuxième test nous pourrions voir l'évolution de la motivation entre les deux tests à travers la constance ou le changement du choix du groupe de motivation par l'élève. Nous avons appelé le groupe d'élève qui ont choisi de passer le test dans le premier niveau de difficulté 'le premier groupe' (ce groupe est caractérisé par une motivation faible). Ceux qui ont choisi de passer le test dans le deuxième niveau de difficulté sont appelés 'le deuxième groupe' (ce groupe est caractérisé par une motivation forte). Quant aux élèves qui ont choisi de passer le test dans le troisième niveau de difficulté dans le premier test, ils ont choisi de passer le deuxième test dans le deuxième niveau de difficulté. Ils sont considérés comme se caractérisant par une motivation forte car ils ont choisi de repasser le test là où le pourcentage de réussite leur semble le plus accessible sans pour autant le passer là où la tâche est la plus facile.

Grâce à ce test physique, nous pourrions déterminer la motivation des élèves de deuxième année secondaire dans la séance d'E.P.S, c'est pourquoi nous avons appelé ce test

"test physique déterminant la motivation" réalisé en deux fois, l'un au début du premier cycle d'enseignement et l'autre à la fin de ce cycle. Les résultats de ce test nous permettront de répondre à la première hypothèse qui stipule que la motivation de ces élèves à la P.P.S dans le premier trimestre n'est pas constante.

Le deuxième test physique utilisé dans cette recherche consiste à passer un test d'endurance (test Cooper) aussi en deux fois, l'un au début du premier cycle d'enseignement et l'autre à la fin de ce cycle, ce test a pour but de déterminer la performance en endurance des élèves de deuxième année secondaire au début du processus d'apprentissage (le premier cycle) et à la fin de ce processus après quoi, nous pourrons faire une comparaison entre la motivation de chaque groupe d'élèves et leurs performance en endurance.

Le troisième moyen utilisé dans cette recherche c'est le questionnaire. Il contient huit items : Les cinq premiers correspondent aux cinq indicateurs déterminant la motivation, les trois derniers concernent l'influence de trois facteurs sur la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la P.P.S à savoir celui du milieu, des conditions défavorables à la pratique physique et sportive au lycée dans la séance d'E.P.S et de l'influence de l'action pédagogique de l'enseignant sportif sur cette motivation. Les résultats du questionnaire chiffrés en degrés allant de 01 à 05 degrés nous permettront de connaître les origines de chaque motivation et de voir de plus près la relation entre la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S et les variables qui sont directement concernées.

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Pour l'analyse et l'interprétation des résultats, nous avons utilisé certains concepts définis comme suit :

- **Classe** : c'est un groupement d'élèves en situation d'apprentissage.
- **Garçons** : c'est le nombre des garçons constituant la classe.
- **Filles** : c'est le nombre des filles constituant la classe.
- **Durée de l'exercice** : c'est la durée de la tâche physique réalisée en minutes et en secondes.
- **Moyenne de réussite par panier** : c'est la moyenne réalisée par chaque élève concerné dans le test physique déterminant la motivation de chaque cinq tirs consécutifs au panier.
- **Perte du ballon** : c'est le nombre des ballons perdus pendant le dribble de chaque élève après l'intervention de la fatigue divisé le par le nombre d'élèves concernés.
- **Les indicateurs déterminant la motivation** : ils sont en nombre de cinq indicateurs. Chaque indicateur représente un nombre de réponses destinées à mesurer en degrés de 01 à 05 degrés l'un des aspects de la motivation. Chaque indicateur concerne des réponses aux questions portant sur l'un des aspects de la motivation des élèves qu'il est censé mesurer.
- **L'influence des conditions de travail** : cette influence représente un nombre de réponses aux questions portant sur le facteur condition de travail destinées à mesurer en degrés de 01 à 05 degrés des conditions difficiles ou défavorables à la pratique physique et sportive des élèves de deuxième année secondaire dans la séance d'E.P.S. chaque indicateur concerne des réponses aux questions portant sur l'un des aspects de la motivation des élèves à la pratique physique et sportive qu'il est censé mesurer.
- **L'influence du milieu** : cette influence représente un nombre de réponses aux questions portant sur le facteur milieu destinées à mesurer en degrés de 01 à 05 degrés

le milieu (milieu familial et troisième milieu) sur la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S.

- **d'E.P.S L'influence du professeur:** cette influence représente un nombre de réponses aux questions portant sur le facteur professeur destinées à mesurer en degrés de 01 à 05 degrés l'action pédagogique de l'enseignant sportif sur la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S.
- **Premier groupe :** c'est un ensemble d'élèves des trois classes qui ont passé le premier test et le deuxième test physique déterminant la motivation dans le premier niveau de difficulté, ces élèves sont caractérisés par une motivation faible .
- **Deuxième groupe :** c'est un ensemble d'élèves des trois classes qui ont passé le premier et le deuxième test physique déterminant la motivation dans le deuxième niveau de difficulté, ces élèves sont caractérisés par une motivation forte.
- **Troisième groupe :** c'est un ensemble d'élèves qui ont passé le premier test physique déterminant la motivation dans le troisième niveau de difficulté et le deuxième test dans le deuxième niveau de difficulté. Ces élèves sont caractérisés par une motivation forte.
- **Premier test :** c'est ou bien le test physique déterminant la motivation ou bien le test Cooper d'endurance réalisé au début du premier cycle d'apprentissage.
- **Deuxième test :** c'est ou bien le test physique déterminant la motivation ou bien le test Cooper d'endurance réalisés à la fin du premier cycle d'apprentissage.

- Après lecture des résultats du premier test et le deuxième test concernant le test physique déterminant la motivation, on constate que :

- Il existe deux genres de motivation à la pratique physique et sportive des élèves de deuxième année secondaire dans la séance d'E.P.S : motivation faible et motivation forte. Sur 86 résultats des élèves retenus pour notre recherche, nous trouvons 34 filles et 52 garçons ce qui représente 39,53% de filles contre 60,49% de garçons;

- Un nombre de filles supérieur à celui des garçons dans le premier groupe concernant les trois classes dans le premier et le deuxième test : 19 filles contre 03 garçons ce qui signifie 86,36% de filles contre 13,63% de garçons;
- Un nombre de garçons du deuxième groupe et du troisième groupe supérieur à celui des filles dans le deuxième groupe concernant les trois classes dans le premier test et le deuxième test : 49 garçons contre 15 filles ce qui signifie 76,56% de garçons contre 23,44% de filles.

En d'autres termes, 19 filles des trois classes sur 34 filles c'est à dire 55,88% de l'ensemble des filles appartiennent au premier groupe caractérisé par une motivation faible, et 15 filles des trois classes sur 34 filles c'est à dire 44,11% de l'ensemble des filles appartiennent au deuxième groupe caractérisé par une motivation forte. Par contre 03 garçons seulement sur 52 garçons c'est à dire 5,76% de l'ensemble des garçons appartiennent au premier groupe caractérisé par une motivation faible et 49 garçons des trois classes sur 52 garçons c'est à dire 94,23% de l'ensemble des garçons appartiennent au deuxième groupe caractérisé par une motivation forte.

- Après lecture des résultats du premier et du deuxième test concernant le test Cooper d'endurance, on constate que :

Parmi les 19 filles du premier groupe caractérisé par une motivation faible, 08 d'entre elles ce qui représente 42,10% des filles ont affiché une performance supérieure à celles enregistrées chez les filles du deuxième groupe caractérisé par une motivation forte. Tandis que sur les 49 garçons du deuxième groupe caractérisé par une motivation forte, 21 d'entre eux ce qui représente 42,85% ont affiché les mêmes performances que celles enregistrées chez les garçons du premier groupe caractérisé par une motivation faible. En d'autres termes, sur un effectif de 86 élèves, 29 élèves ce qui représente 33,72% des élèves des trois classes ont réalisé une performance en endurance qui ne caractérise pas leur motivation.

- Après lecture des réponses de chaque item du questionnaire on constate que :

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur la valeur de la motivation chiffrée en degrés de 01 à 05 degrés des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S on constate que:

- Pour les filles du premier groupe, leur motivation est calculée à 1,49 degrés. Les conditions de travail défavorables à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S ont une influence de 4,67 degrés sur la motivation de ces élèves à ne pas pratiquer le sport au lycée. Pour sa part la participation négative du milieu qui consiste à ne pas orienter le comportement de ces élèves à la pratique physique et sportive au lycée est calculée à 4,26 degrés. Enfin l'influence du professeur d'E.P.S quant à la motivation des filles de ce groupe à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S est modeste et ne concerne que 1,48 degrés.
- Pour les garçons du premier groupe, leur motivation est calculée à 1,64 degrés. Les conditions de travail défavorables à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S ont une influence de 4,49 degrés sur la motivation de ces élèves à ne pas pratiquer le sport au lycée. Pour sa part la participation du milieu à ne pas orienter le comportement de ces élèves à la pratique physique et sportive au lycée, est calculée à 3,17 degrés. Enfin l'influence du professeur d'E.P.S quant à la motivation des garçons de ce groupe à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S est modeste et ne concerne que 1,32 degrés.
- Pour les filles du deuxième groupe, leur motivation est calculée à 2,28 degrés. Les conditions de travail défavorables à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S ont une influence de 4,17 degrés sur la motivation de ces élèves à ne pas pratiquer le sport au lycée. Pour sa part la participation du milieu à ne pas orienter le comportement de ces élèves à la pratique physique et sportive au lycée est calculée à 2,70 degrés. Enfin l'influence du professeur d'E.P.S quant à la motivation des filles de ce groupe à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S est modeste et ne concerne que 2,20 degrés.
- Pour les garçons du deuxième groupe et ceux du troisième groupe, leur motivation est respectivement calculée à 3,38 degrés et 3,12 degrés. Les conditions de travail défavorables à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S ont

respectivement une influence de 3,45 degrés et de 3,53 degrés sur la motivation de ces élèves à ne pas pratiquer le sport au lycée. Pour sa part la participation négative du milieu qui consiste à ne pas orienter le comportement de ces élèves à la pratique physique et sportive au lycée, est respectivement calculée à 1,29 degrés et à 1,24 degrés. Enfin l'influence du professeur d'E.P.S quant à la motivation des garçons à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S est modeste et ne concerne que 2,54 degrés chez les garçons du deuxième groupe et 2,36 degrés chez les garçons du troisième groupe.

VERIFICATION DES HYPOTHESES

Première hypothèse:

Le fait que tous les élèves du troisième groupe dans le premier test aient passé le deuxième test dans le deuxième groupe ne signifie nullement que leur motivation a changé. Les chercheurs sont unanimes quant à sélectionner la motivation des individus selon deux critères (motivation forte et motivation faible). En effet, selon Mc Clelland, (1961), les élèves à forte motivation caractérisés par une forte efficacité personnelle ne déploient trop d'effort que dans des situations qui présentent un pourcentage de réussite acceptable.

Nous supposons que les élèves du troisième groupe ont décidé de passer le deuxième test dans le deuxième groupe car ils estiment réaliser une meilleure performance dans le deuxième groupe que dans le troisième groupe. Concernant les autres élèves, ils ont passé le premier test et le deuxième test dans le même groupe.

En conséquence, la première hypothèse qui stipule que la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée n'est pas constante, est infirmée.

Deuxième hypothèse:

Sur un effectif de 86 élèves qui représentent le premier, le deuxième groupe et le troisième groupe, 29 élèves ce qui représente 33,72% ont réalisé une performance en endurance qui ne caractérise pas leur motivation (faible ou forte).

En conséquence, la deuxième hypothèse qui stipule qu'il existe une relation entre la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée pendant le premier trimestre d'enseignement de l'an 2000 et leur qualité d'endurance est confirmée mais à 66,28% seulement.

Troisième hypothèse:

En ce qui concerne les réponses aux questions portant sur l'item de l'influence du professeur d'E.P.S sur la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée, les valeurs enregistrées ne sont pas très grandes. Quant à l'influence négative des conditions de travail défavorables sur cette motivation, elle est très importante. En conséquence, la troisième hypothèse qui stipule que l'enseignant sportif peut jouer un rôle positif dans l'orientation du comportement des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée est infirmée.

- Les résultats de notre étude nous permettent de dire que la motivation des élèves de deuxième année secondaire à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée pendant le premier trimestre est constante. Donc l'orientation du sujet vers un comportement défini grâce à l'emploi de la motivation correspondante a été préalablement conçue et on ne peut espérer une quelconque approche de ce comportement. Selon Minder, (1980), tous les éléments qui entrent en interaction dans le processus d'apprentissage général forgeant ainsi une motivation de base concourant à une plus ou moins grande efficacité de ce processus, doivent être pris en considération si on veut améliorer l'apport de ce processus.

Chaque individu est préalablement conçu et muni d'aptitudes et d'inaptitudes qui se marquent d'un sujet à l'autre à égalité d'influence culturelle. Ici, c'est l'hérédité qui est mise en cause mais ne léguant jamais que des possibilités, des virtualités et des sensibilités Roger C, (1966), c'est sous l'influence du milieu seul qu'elles pourront s'incarner véritablement dans ce processus.

Comme conclusion pédagogique à déduire des considérations qui précèdent, il revient à l'éducateur de proposer un milieu suffisamment stimulant, comportant un éventail suffisamment large d'activités pour que les caractéristiques héréditaires individuelles aient un maximum de chance de trouver le révélateur indispensable à leur actualisation et à leur développement Reboul, (1971). Mais ce travail ne peut être le génie d'un seul enseignant mais d'un travail collectif rassemblant tous les enseignants des trois niveaux d'enseignement (primaire, fondamental et secondaire). Ainsi, à chacun sa tâche dans l'épanouissement de l'élève à travers les activités physiques et sportives proposées. Pour cela, chaque tâche doit apporter des situations nouvelles à travers lesquelles l'enseignant sportif peut utiliser des exercices physiques et sportifs adéquats afin de réaliser le développement physique et le développement psychologique nécessaire et souhaitable dont la personnalité saine et équilibrée a besoin. En effet, chaque période de croissance de l'enfant nous offre des comportements latents, et s'ils ne sont pas exploités au moment propice, ils empêcheront d'autres comportements de voir le jour. Si c'est le cas, on aura affaire à une personne perturbée et déséquilibrée.

Dans cette tâche délicate, l'enseignant n'est pas le seul concerné, le programme doit faciliter la tâche des enseignants qui n'est pas si facile que cela puisse paraître. Un

programme efficace d'éducation est celui dont la mise en œuvre engendre un maximum de traces comportementales compatibles avec le but éducationnel et susceptible de rapprocher l'enfant de ce but. Ainsi l'enfant se verra entraîner vers un processus d'apprentissage qui va progressivement modifier certaines de ses caractéristiques dans le sens des objectifs de l'éducation.

L'enseignant doit proposer à l'enfant de vivre personnellement les expériences du programme tout en étant actif. Ce but ne peut être atteint que si l'élève participe volontairement dans le processus d'apprentissage. Cette participation volontaire ne peut avoir lieu si on ne lui offrait pas des expériences grâce auxquelles il pourra satisfaire ses besoins personnels (besoin physiologique, besoin de sécurité, besoin d'amour, besoin d'appartenance besoin de prestige et besoin d'accomplissement).

C'est ce que revient à dire Maslow dans sa théorie selon laquelle la personnalité de l'individu se compose d'une hiérarchie de besoins qui sont ou bien satisfaits ou bien bloqués ou bien réprimés. A chaque stade de besoin on trouve des comportements latents qu'on peut ressortir grâce à une pratique physique et sportive que pratique l'individu. Cette pratique physique et sportive peut servir d'indice de sa progression dans la hiérarchie de Maslow.

- Comme deuxième point, les résultats obtenus grâce au test de motivation et au test physique montrent qu'il y a une relation entre le développement de la qualité physique endurance et la motivation des élèves mais seulement à 66,28%. La question qui se pose c'est pourquoi certains élèves dont la motivation à la pratique physique et sportive est forte, présentent un niveau de performance physique en endurance faible alors que certains élèves dont la motivation est faible présentent un niveau de performance physique en endurance élevé?

Si la motivation participe à un quelconque développement physique à travers l'activité physico-sportive que le sujet pratique, il n'est pas rare de voir des sujets qui ne pratiquent aucun sport mais dont la qualité physique concernée est plus ou moins grande que celle des sujets qui pratiquent une activité sportive. Cela peut s'expliquer par :

- Des acquisitions héréditaires (des qualités physiques innées)
- Un milieu favorable au développement des qualités physiques dès le jeune âge (des jeux d'enfant, des occasions et des opportunités de jouer et de l'espace pour faire certains mouvements...etc.).

Par contre le fait que ceux dont le niveau de performance ne correspond pas à leur motivation forte peut s'expliquer par :

- Des acquisitions héréditaires (qualités physiques pas assez développées).
- Milieu défavorable au développement des qualités physiques (peu d'occasions pour pratiquer le sport, culture, éducation...etc.)

Cette étude nous a permis d'élucider un point crucial à notre avis à savoir l'intervention de l'enseignant sportif et son influence sur la motivation des élèves à la pratique physico-sportive dans la séance d'E.P.S au lycée dans des conditions défavorables:

D'une part, les sensations que Piéron H a dégagé les sensations intéroceptives (la faim, le sommeil, la soif, les différents maux...etc.), les sensations extéroceptives (surtout le toucher, l'ouïe et l'audition) et les sensations proprioceptives (les déplacements qu'effectuent nos membres et leurs positions qu'ils occupent par rapport à notre corps) nous informe sur notre propre corps et sur le monde extérieur. D'autre part, grâce à la capacité biologique essentielle Dechavane et Paris, (1982) et à la capacité de communication Parlebas, (1980), l'élève reconnaît son rôle dans le processus d'apprentissage. Enfin, à la base de la hiérarchie de Maslow, se trouvent les besoins physiologiques prépondérants. Si ces besoins se trouvent insatisfaits ce qui signifie pour nous une motivation liée aux besoins physiologiques, nous ne pouvons espérer du sujet en question une motivation d'un second degré. Comme conclusion pédagogique à déduire des considérations qui précèdent, des conditions de travail défavorables sur le plan des moyens pédagogiques(terrain accidenté, mauvaise qualité du ballon...etc.) perturbent les sensations intéroceptives, extéroceptives et proprioceptives. Sur le plan conditions climatiques, en l'absence de salle de sport, de vestiaires appropriés...etc., la capacité biologique essentielle sera sérieusement touchée laquelle va perturber considérablement toutes les sensations qui vont entraîner une

incapacité biologique et une incapacité de communication. Il ne faut pas oublier le rôle du milieu et son influence sur la motivation des élèves à la pratique physique et sportive sachant qu'un milieu défavorable à cette motivation va entraver le développement harmonieux de ces enfants. Autrement dit, la pratique physique et sportive devient un élément facultatif dans le processus d'apprentissage et ne contribue nullement au développement physique et psychique de l'enfant ce qui ne saurait se faire sans P.P.S.

On en arrive à la conclusion de la prépondérance des besoins physiologiques concernant la P.P.S au lycée et surtout la dépendance de la motivation à cette pratique dès le jeune âge au milieu dont elle est issue, d'où la nécessité de procurer un environnement assez stable et des conditions de travail favorables à un meilleur apprentissage psychomoteur.

CONCLUSION

Le souci majeur de l'enseignement en général doit s'orienter vers l'attribution à ses élèves des valeurs qui contribuent à leur épanouissement à travers l'information psychomotrice dans un programme d'apprentissage spécifique . Cette conception de cette information doit être objective, rassemblant à la fois un mode de vie et une certaine compréhension de la communication sociale dans le sens où l'individu est récepteur et émetteur.

Cette lourde tâche que l'enseignement veut sauvegarder se traduit par un apprentissage spécifique régi par un programme dont la conséquence est préalablement envisagée par le processus d'enseignement.

En ce qui nous concerne, l'apprentissage psychomoteur à travers des activités physiques et sportives retient particulièrement notre attention car accessible à tous, il offre une multitude de choix et permet donc sur un plan purement social une meilleure réception et perception des expériences sociales. C'est tout d'abord sur un plan fonctionnel que l'apprentissage psychomoteur intervient, faire ressortir l'énergie instinctuelle et l'orienter dans un sens défini, extérioriser toutes ces choses que l'on ressent pour un meilleur contrôle de soi même, établir le contact et stimuler le réveil ne saurait être que la conséquence d'une pratique physique et sportive étudiée et harmonieuse.

Cependant, un apprentissage passif, vide de tout sens et obligatoire fait du mal plus qu'il n'en fait du bien. C'est pourquoi l'orientation du sujet à la pratique physique et sportive doit faire l'objet d'une attention particulière surtout durant son développement physique et mental. C'est l'enfance qui est visée, au début et durant l'apparition des différentes orientations du comportement. Il s'agit là, de renforcer ou de minimiser le rôle

de chacune dans le sens du but de l'éducation. Pour arriver à cette fin, une pratique physique et sportive appropriée selon l'âge et le niveau nous sert d'indice de la personnalité du sujet et nous aide à mieux le connaître.

Concernant l'apprentissage psychomoteur et la motivation à travers la pratique physique et sportive, on s'aperçoit que l'une ne peut avoir lieu sans l'autre mais faut-il déjà réunir des conditions favorables pour que tous deux puissent construire une personne saine et équilibré.

À travers cette recherche, nous nous sommes aperçus que les élèves de deuxième année secondaire dans la séance d'E.P.S au lycée sont déjà munis d'une motivation propre à chacun. Cette motivation est achevée, en d'autres termes, on ne peut motiver des élèves à la pratique physique et sportive dans la séance d'E.P.S au lycée si ces derniers ne le sont pas.

Nous pensons qu'il y a un vide dans le défilement de l'apprentissage psychomoteur tout au long de la croissance de l'enfant. Pour nous, l'absence d'enseignants sportifs qualifiés dans le cycle primaire a renforcé certaines motivations et en a réprimé d'autres. Aussi l'absence considérable des conditions de travail favorables à l'apprentissage psychomoteur dans le cycle fondamental et dans le cycle secondaire font que l'élève ne doit compter que sur ses antécédents héréditaires ou espérer un milieu favorable à la pratique sportive pour qu'il puisse être considéré comme un élève motivé à la P.P.S dans la séance d'E.P.S au lycée. Concernant les élèves déjà motivés, leur motivation requiert un apprentissage varié et riche en informations mais en l'absence des conditions favorables à sa présence, son retrait à long terme est imminent.

BIBLIOGRAPHIE

1. Aurel St yves, (1982), "Psychologie de l'apprentissage", P.U.Quebec.
2. Anselme F., (1968), "Apprendre à apprendre", F.I.C Bruxelles.
3. Ardino J., (1965), "Propos actuels sur l'éducation", P.U.F Paris.
4. Alderman R., (1983), "Manuel de psychologie", Vigot, Paris.
5. Atkinson J.W., (1983), "Personality, motivation and action", selection paper, New York.
6. Bloch M.A., (1968), "Philosophie de l'éducation nouvelle", P.U.F Paris.
7. 7-Brule H., (1950), "Le rôle dans l'éducation familiale et sociale", Focher, Paris.
8. Berge A., (1966), "L'éducation familiale", Aubier, Paris.
9. Bouet M., (1969), "La motivation du sportif".
10. Bloom B., (1976), "Les caractéristiques individuelles et l'apprentissage scolaire", Labok, Bruxelles.
11. Backer F.C., whiting H T A et Vander brug H (1992), "Psychologie des pratiques sportive", Vigot, Paris.
12. Biraux A., "L'adolescent face à son corps".
13. Coudray A., (1967), "Mon enfant fait du sport", Stock, Paris.
14. Collman J., (1966), "Equality of education opporunity", G.P.O Wachington.
15. Clausse A., (1972), "Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové".
16. Combaluzer, (1955), "L'enfant seul", Thielleux, Paris.
17. Caja J., Mouraret A. et Bennet A., (1988), "Guide de préparation au brevet d'état de l'éducateur sportif", Vigot, Paris.
18. Croocks T., (1988), "The impact of classroom evaluation practice on student", revue de l'éducation nationale.
19. Czerniack A. and Chiarlot L., (1990), teacher education for effective sience instruction, journal of teacher education.

20. Dornhoff H. M., (1993), "Le cours physico-sportif comme élément de base pour le développement de la culture physique", de la pédagogie du sport et de la science du sport, O.P.U Alger.
21. Dornhoff H.M., (1993), "Les rapports choisis entre la culture physique, le sport et la pédagogie", O.P.U Alger.
22. Dornhoff H.M., (1993), "L'éducation physique et sportive", O.P.U Alger.
23. Degenst H., (1947), "Histoire de l'éducation physique", Deboeck, Bruxelles.
24. Dechavane N., et Paris B. (1982), "Education physique de l'adulte", Vigot, Paris.
25. Edgar T., Raymond T. et Caja J., (1986), "Manuel de l'éducateur sportif", Vigot, Paris
26. Hebert G., (1936), "Education physique, virile et morale par la méthode nouvelle", Librairie Vuibert, Paris.
27. Hubert R., (1961), "Traité de pédagogie générale", P.U.F Paris.
28. Hamdi M., (1994), "la culture physique et sportive en Algérie—réalité et perspective", article paru dans R.S.E.P.S.
29. Hanifi, (1994), "Le sport et l'enfant en milieu scolaire", article paru dans R.S.E.P.S.
30. Husen, (1979), "L'école en question", Renard, Paris.
31. Lachref M., (1978), "Algérie et société, article paru dans S.N.E.D, Alger.
32. Léon A., (1973), "Psychopédagogie des adultes", P.U.F, Paris.
33. Merleau Ponty M., (1945), "Phénoménologie de la perception", Gallimard, Paris.
34. Montéssori M. et Pierre A., (1983), "Le savoir du corps", P.U.F, Liège.
35. Mialaret G., (1979), "Science de l'éducation", P.U.F, Paris.
36. Muschielli R., (1966), "Introduction à la psychologie structurale", Dessart, Bruxelles.
37. Markova A.R., (1990), "Une stratégie pour motiver l'apprenant", revue scientifique, Paris.
38. Mc Clelland D.C., (1961), "The achieving society", Pinceton, New-Jersey.
39. Mager R.F., (1968), "Comment définir les objectifs pédagogiques", Bordas, Paris.
40. Miroslav Veineck, (1988), "La conception de la motivation dans le sport", revue euro-hand, Paris.
41. Maslow A., (1970), "Motivation and personality", Harper, new-York.

42. Matviev L.D., "Les aspects fondamentaux de l'entraînement", Vigot, Paris.
43. Minder M., (1980), physiologie de l'éducation,
44. Piéron H., "La sensation", P.U.F, Paris.
45. Piéron M., (1988), "Enseignement des A.P.S", P.U.L, Liège.
46. Piéron M., et Piron J., (1981), "Recherche des critères d'efficacité de l'enseignement des habilités motrices", Revue sportive.
47. Philippe D. et Carlisle C. (1983), "Une comparaison de l'E.P.S entre plus efficace et moins efficace", P.U.L, Liège.
48. Piéron M. et Chiffers J., (1982), "La relation entre les instructions spécifiques des motivations de l'enseignement et le gain de la capacité physique et cognitive par l'engagement moteur", P.U.L, Liège.
49. Piéron M., (1982), "Analyse de l'enseignement des activités physiques, ministère de l'éducation nationale et de la culture", Bruxelles.
50. Parlebas P., (1980), "Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice", I.N.S.E.P, Paris.
51. Pociello C., (1983), "Sport et société", Vigot, Paris.
52. Reboul O., (1971), "La philosophie de l'éducation", P.U.F, Paris.
53. Roger C., (1966), "Le développement de la personne", Dumod, Paris.
54. Semid A., (1996), "L'hygiène scolaire et la promotion de la santé par la pratique sportive", Article paru dans C.N.I.D.S, Alger.
55. Samour H., (1986), "Traité pédagogique de l'E.P.S", Vigot, Paris.
56. Steiner et Ulrich, (1985), "Optimisation du processus d'apprentissage moteur", Vigot, Paris.
57. Thomas R., (1977), "L'éducation physique", P.U.F, Paris.
58. Thomas R., (1981), "Sport et science", Vigot, Paris.
59. Wallon H., "Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant", recueils d'article.

SOMMAIRE

	<i>Page</i>
INTRODUCTION.....	1
I. ETUDE THEORIQUE	
LA CULTURE PHYSIQUE, UNE NECESSITE SOCIALE.....	5
1. LA CULTURE PHYSIQUE, UNE ACTIVITE SOCIALE DEPUIS L'ANTIQUITE	5
2. DEVELOPPEMENT DE LA CULTURE PHYSIQUE EN ALGERIE.....	7
3. NECESSITE DE LA PRATIQUE DE LA CULTURE PHYSIQUE	8
4. LES BUTS DE LA CULTURE PHYSIQUE	11
LE ROLE DU MILIEU DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'E.P.S	12
1. LES FACTEURS DE L'EDUCATION	13
1.1. <i>L'hérédité</i>	13
1.2. <i>Le programme</i>	14
1.3. <i>Les méthodes</i>	15
1.3.1. L'activité.....	15
1.3.2 L'intérêt	16
1.3.3. Les structures psychologiques	17
1.3.4. Le jeu.....	18
1.3.5. Les centres d'intérêt	18
1.3.6. La pédagogie du groupe	18
1.3.7. La liberté	18
2. LES AGENTS DE L'EDUCATION	19
2.1. <i>Le milieu familial</i>	19
2.2. <i>Le milieu scolaire</i>	21
2.3. <i>Le troisième milieu</i>	22
L'APPRENTISSAGE MOTEUR.....	23
1. LES TYPES DE SENSATION	23
1.1. <i>Les sensations intéroceptives</i>	23
1.2. <i>Les sensations extéroceptives</i>	23
1.3. <i>Les sensations proprioceptives ou kinesthésiques</i>	24
2. LES CAPACITES D'EXPRESSION GESTUELLES	24
2.1. <i>Les capacités biologiques essentielles</i>	25
2.2. <i>Les capacités de coordination</i>	25
2.3. <i>Les capacités de communication</i>	25
3. LES STADES DE L'ACTE MOTEUR	26
3.1. <i>Les stades par rapport au processus d'automatisation</i>	26
3.1.1. Stade de la centration.....	26
3.1.2. Stade de la décentration ou de l'automatisme	26
3.2. <i>Les stades par rapport au processus de dissociation</i>	27
3.3. <i>Les stades par rapport au stade d'équilibration</i>	28
3.4. <i>Les stades par rapport au processus de coordination</i>	30
4. LE SCHEMA CORPOREL	30
4.1. <i>L'optimisation du schéma corporel</i>	31
5. LES PHASES DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE MOTEUR ET LEURS CARACTERISTIQUES	33
5.1. <i>Développement de la coordination générale de base</i>	33
5.2. <i>Développement de la coordination fine</i>	34
5.3. <i>Automatisation et stabilisation de la coordination fine</i>	34
5.4. <i>Maîtrise d'exécution</i>	35
6. METHODES GENERALES D'APPRENTISSAGE MOTEUR.....	35
6.1. <i>Méthodes d'apprentissage par déduction</i>	35
6.1.1.. <i>La méthode fractionnée ou analytique</i>	36
6.1.2. <i>Méthode d'apprentissage globale</i>	36
6.2. <i>Méthode d'apprentissage moteur par induction</i>	37

L'E.P.S ET LA DIDACTIQUE EN MILIEU SCOLAIRE	38
1. LA RELATION DIDACTIQUE	39
1.1. Le pôle enseignant.....	39
1.2. Le pôle élève.....	39
1.3. Le pôle savoir.....	40
2. LES MOYENS DIDACTIQUES	40
3. L'INFLUENCE DES CONDITIONS DE TRAVAIL SUR L'APPRENTISSAGE	42
LA MOTIVATION	46
1. DEFINITION.....	46
2. LES CARACTERISTIQUES D'UN COMPORTEMENT MOTIVE.....	47
3. LES FACTEURS DU COMPORTEMENT HUMAIN	47
4. LES MOTIVATIONS HUMAINES ET LEURS ORIGINES.....	48
4.1. Motifs biologiques.....	49
4.2. Motifs sociaux.....	49
5. CARACTERISATION DES MOTIVATIONS LIEES A L'ACTIVITE PHYSIQUE ET SPORTIVE.....	50
6. LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION A LA P.P.S.....	52
6.1. L'indicateur de l'effort et de la persévérance	52
6.2. L'indicateur de confiance en soi et de l'ambition	53
6.3. L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage.....	53
6.4. L'indicateur de l'organisation et du contrôle du processus d'apprentissage.....	54
6.5. L'indicateur du pourcentage de réussite ou d'échec lié à des facteurs internes	54
7. LES ACTIONS PEDAGOGIQUES FONDAMENTALES DE L'EDUCATEUR SPORTIF	55
7.1. L'évaluation des résultats.....	56
7.2. Le dialogue pédagogique	57
7.3. La démonstration.....	57
7.4. L'explication et la description du mouvement	58
7.5. Vers une pédagogie diversifiée.....	58
7.5.1. Mode d'utilisation général des variables matérielles.....	59
7.5.2. Mode d'utilisation générale des variables corporelles.....	59
7.6. L'interprétation et la correction des fautes.....	60
7.7. La manipulation et les aides.....	60
7.8. La découverte générale	61
7.9. Niveau de complexité des tâches	62
7.10. La notion du groupe	62
7.11. La notion du jeu.....	63
LA PERSONNALITE DE L'ADOLESCENT A TRAVERS LES JEUX ET LA P.P.S.....	64
1. LA THEORIE FREUDIENNE DANS LE DOMAINE DE L'ACTIVITE ET DU SPORT	64
2. LA PERSONNALITE COMME REALISATION DE SOI.....	66
2.1. Les besoins	67
2.1.1. Les besoins physiologiques	67
2.1.2. Besoins de sécurité	67
2.1.3. Besoins d'amour et d'appartenance	67
2.1.4. Besoin d'estime.....	68
2.1.5. Les Méta-besoins.....	68
2.2. L'accomplissement dans le domaine sportif.....	68
3. CARACTERISTIQUES FONDAMENTALES DU JEU SELON LES THEORIES DU 20 ^{EME} SIECLE.....	70
3.1. Théorie psychanalyste:.....	70
3.2. Théorie béhavioriste:.....	70
3.3. Théorie cognitive.....	71

I. ETUDE METHODOLOGIQUE

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	72
1. PROBLEMATIQUE	72
2. OBJECTIF DE LA RECHERCHE	73
3. HYPOTHESES DE LA RECHERCHE.....	74
4. TACHES DE LA RECHERCHE.....	74
5. ORGANISATION DE LA RECHERCHE	75
6. SELECTION DE LA POPULATION	76

6.1. <i>La représentativité de l'échantillon</i>	76
7. CONDITIONS DE LA RECHERCHE.....	76
8. METHODES ET MOYENS DE LA RECHERCHE.....	77
8.1. <i>Méthode d'analyse bibliographique et documentaire</i>	77
8.2. <i>Méthode du testing</i>	77
8.2.1. <i>Test Cooper</i>	77
8.2.2. <i>Test physique déterminant la motivation</i>	78
8.3. <i>Le questionnaire</i>	82
8.3.1. <i>Elaboration du questionnaire</i>	82
9. LIMITE DE LA RECHERCHE	89
9.1. <i>Problèmes rencontrés</i>	90
10. L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS	91
10.1. <i>Etude comparative concernant le test physique déterminant la motivation des trois classes</i>	93
10.1.1. <i>Les résultats du test physique déterminant la motivation concernant la première classe</i>	93
10.1.1.1. <i>Le premier groupe</i>	93
10.1.1.2. <i>Le deuxième groupe</i>	94
10.1.1.3. <i>Le troisième groupe</i>	94
10.1.2. <i>Les résultats du test physique déterminant la motivation pour la deuxième classe</i>	95
10.1.2.1. <i>Le premier groupe</i>	95
10.1.2.2. <i>Le deuxième groupe</i>	96
10.1.2.3. <i>Le troisième groupe</i>	97
10.1.3. <i>Les résultats du test physique déterminant la motivation concernant la troisième classe</i>	98
10.1.3.1. <i>Le premier groupe</i>	98
10.1.3.2. <i>Le deuxième groupe</i>	99
10.1.3.3. <i>Le troisième groupe</i>	100
10.1.4. <i>Caractéristiques de chaque groupe</i>	100
10.1.4.1. <i>Les résultats du premier groupe concernant les trois classes</i>	101
10.1.4.2. <i>Les résultats du deuxième groupe concernant les trois classes</i>	102
10.1.4.3. <i>Les résultats du troisième groupe concernant les trois classes</i>	104
10.1.5. <i>Comparaison entre le premier groupe et le deuxième groupe des trois classes</i>	105
10.1.6. <i>Comparaison entre le premier groupe et le troisième groupe des trois classes</i>	107
10.1.7. <i>Comparaison entre le deuxième groupe et le troisième groupe des trois classes</i>	109
10.2. <i>Etude comparative entre les résultats du questionnaire des trois groupes</i>	112
10.2.1. <i>Les résultats de chaque groupe</i>	112
10.2.1.1. <i>Les résultats du premier groupe des trois classes</i>	112
10.2.1.2. <i>Les résultats du deuxième groupe des trois classes</i>	113
10.2.1.3. <i>Les résultats du troisième groupe des trois classes</i>	114
10.2.2. <i>Comparaison entre les résultats du premier groupe et du deuxième groupe</i>	115
10.2.3. <i>Comparaison entre les résultats du premier groupe et du troisième groupe</i>	118
10.2.4. <i>Comparaison entre les résultats du deuxième groupe et du troisième groupe</i>	120
10.3. <i>Etude comparative entre les résultats du test Cooper des trois groupes</i>	122
10.3.1. <i>Les résultats des élèves du premier groupe</i>	122
10.3.1.1. <i>Le premier groupe de la première classe</i>	122
10.3.1.2. <i>Le premier groupe de la deuxième classe</i>	122
10.3.1.3. <i>Le premier groupe de la troisième classe</i>	122
10.3.2. <i>Les résultats des élèves du deuxième groupe</i>	123
10.3.2.1. <i>Le deuxième groupe de la première classe</i>	123
10.3.2.2. <i>Le deuxième groupe de la deuxième classe</i>	123
10.3.2.3. <i>Le deuxième groupe de la troisième classe</i>	124
10.3.3. <i>Les résultats des élèves du troisième groupe</i>	125
10.3.3.1. <i>Le troisième groupe de la première classe</i>	125
10.3.3.2. <i>Le troisième groupe de la deuxième classe</i>	125
10.3.3.3. <i>Le troisième groupe de la troisième classe</i>	125
10.3.4. <i>Comparaison entre les résultats du premier groupe et du deuxième groupe</i>	126
10.3.5. <i>Comparaison entre les résultats du premier groupe et du troisième groupe</i>	127
10.3.6. <i>Comparaison entre les résultats du deuxième groupe et du troisième groupe</i>	128
11. VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	136
CONCLUSION.....	142

Les questions de chaque item dans le questionnaire

1. L'indicateur de l'effort et de la persévérance.

1. إن مدة حصة ت.ب.ر في الثانوية غير كافية؟
2. لا أجد الفرصة لتلبية رغبتني في ممارسة الرياضة خارج الثانوية؟
3. أندفع بسرعة عالية لممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية؟
4. أستغل كل الوقت المخصص لحصة ت.ب.ر في الثانوية لممارسة الرياضة؟

2. L'indicateur de confiance en soi et de l'ambition.

1. إن درجة الصعوبة في الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية لا تبعثني عن ممارستها؟
2. أستطيع ممارسة الرياضة بمفردي؟
3. أريد أن يكون مستوى أدائي في حصة ت.ب.ر في الثانوية هو الأحسن؟
4. أستطيع ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية التي تحتوي على الصعوبات؟
5. أطمح إلى أن أكون الأفضل في حصة ت.ب.ر في الثانوية؟

3. L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage.

1. أتابع دوماً الأحداث الرياضية المتعلقة بناحيتي؟.
2. أتابع دوماً الأحداث الرياضية الوطنية؟
3. أتطلع إلى معرفة الأخبار الرياضية بشتى الوسائل؟
4. أنا شغوف بمعرفة القوانين الخاصة بالرياضة التي لا أمارسها؟
5. إن ممارسة الرياضة مهمة؟

4. L'indicateur de l'organisation et du contrôle personnel du processus d'apprentissage.

1. أوظف الحركات الرياضية التي أتعلنها في حصة ت.ب.ر في الثانوية؟
2. إذا تعلمت مهارة رياضية في حصة ت.ب.ر في الثانوية، أريد تحسينها عندما يكون لدي وقت فراغ خارج الثانوية؟
3. بإمكانني إعادة نفس التمرن الرياضي في حصة ت.ب.ر في الثانوية أكثر من 10 مرات بغية تحسين المهارة التي تعلمتها؟
4. أصحح الحركة الرياضية في حصة ت.ب.ر في الثانوية عندما ألاحظ أنها غير مجدية؟
5. أصغي جيداً إلى أستاذي في حصة ت.ب.ر في الثانوية عندما يشرح حركة رياضية ما؟

5. L'indicateur du pourcentage de réussite lié à des facteurs internes.

1. أثق في قدراتي البدنية؟
2. أظن أن ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية تكسبني مهارة رياضية؟
3. أمارس الرياضة الرياضية في حصة ت.ب.ر في الثانوية من أجل التعلم؟
4. لا أرجع نسبة فشلي في ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية إلى ضعف قدراتي البدنية؟
5. لا أظن أن نجاحي في ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية متعلق بالصدفة؟
6. أمارس الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية لأنها مهمة؟

6. L'influence des conditions de travail défavorables sur la motivation des élèves.

1. أفضل ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية في قاعة رياضة؟
2. إن وضعية الملعب في الثانوية مهمة لممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر؟
3. الأحوال الجوية الرديئة تؤثر على نشاطي أثناء ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية؟
4. إن قاعة تغيير الملابس بالثانوية ضرورية؟
5. أفضل ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية عندما يكون عدد التلاميذ أقل من 30؟
6. لا أستطيع ممارسة الرياضة في أحوال جوية رديئة؟
7. لا أستطيع تغيير ملابسي بالثانوية في مكان بارد؟

7. L'influence du milieu sur la motivation des élèves.

1. الثانوية هي المكان الوحيد أين بإمكانني ممارسة الرياضة؟
2. لم أمارس الرياضة منذ طفولتي كما كنت أهوي؟
3. أفراد عائلتي لا يشجعونني لممارسة الرياضة؟
4. لا أجد الفرصة لممارسة الرياضة خارج الثانوية؟
5. لا أجد الفرصة لممارسة الرياضة خارج الثانوية حسب رغبتني؟
6. لا يوجد مكان أستطيع فيه ممارسة الرياضة خارج الثانوية؟
7. ما هو العائق الذي تراه السبب في عدم ممارستك للرياضة؟

8. L'influence du professeur d'E.P.S sur la motivation.

1. أعتبر سلوك أستاذ ت.ب.ر. قدوة لي أخلاقياً؟
2. أحب ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية لأنني أتفاهم مع أستاذي؟

3. أعتبر قدرة أستاذ ت.ب.ر. في إنجاز مهارة بدنية أو رياضية ما عنصرا يجذبني لمحاولة إنجاز المهارة و ذاتها؟

4. بإمكانني التحدث مع أستاذ ت.ب.ر. في مسائل تخصني؟

5. أريد أن يكون أستاذ ت.ب.ر. نشيطا؟

6. أحاول تقليد أستاذ ت.ب.ر.؟

7. افضل ممارسة الرياضة مع أستاذ ت.ب.ر. في حصة ت.ب.ر. في الثانوية؟

8. أظن أن أستاذ ت.ب.ر. يتقن جميع الرياضات؟

9. كيف ترى أستاذ ت.ب.ر.

L'ordre final des questions dans le questionnaire

1. إن مدة حصة ت.ب.ر في الثانوية غير كافية؟
2. إن درجة الصعوبة في الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية لا تبعدني عن ممارستها؟
3. أتابع دوماً الأحداث الرياضية المتعلقة بناحيتي؟.
4. أوظف الحركات الرياضية التي أتعلمها في حصة ت.ب.ر في الثانوية؟
5. الثانوية هي المكان الوحيد أين بإمكانني ممارسة الرياضة؟
6. أعتبر سلوك أستاذ ت.ب.ر. قدوة لي أخلاقياً؟
7. أستطيع ممارسة الرياضة بمفردي؟
8. أتابع دوماً الأحداث الرياضية المتعلقة بناحيتي؟.
9. إذا تعلمت مهارة رياضية في حصة ت.ب.ر في الثانوية، أريد تحسينها عندما يكون لدي وقت فراغ خارج الثانوية؟
10. أثق في قدراتي البدنية؟
11. أحب ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية لأنني أتفهم مع أستاذي؟
12. لا أجد الفرصة لتلبية رغبتني في ممارسة الرياضة خارج الثانوية؟
13. أندفع بسرعة عالية لممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية؟
14. أريد أن يكون مستوى أدائي في حصة ت.ب.ر في الثانوية هو الأحسن؟
15. أتطلع إلى معرفة الأخبار الرياضية بشتى الوسائل؟
16. بإمكانني إعادة نفس التمرن الرياضي في حصة ت.ب.ر في الثانوية أكثر من 10 مرات بغية تحسين المهارة التي تعلمتها؟
17. أظن أن ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية تكسبني مهارة رياضية؟
18. أفضل ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية في قاعة رياضة؟
19. أعتبر قدرة أستاذ ت.ب.ر. في إنجاز مهارة بدنية أو رياضية ما عنصراً يجذبني لمحاولة إنجاز المهارة و ذاتها؟
20. أستطيع ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية التي تحتوي على الصعوبات؟
21. أنا شغوف بمعرفة القوانين الخاصة بالرياضة التي لا أمارسها؟
22. أستطيع تحسين المهارة الرياضية التي تعلمتها في حصة ت.ب.ر في الثانوية دون مساعدة الأستاذ؟
23. إن وضعية الملعب في الثانوية مهمة لممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر؟
24. لم أمارس الرياضة منذ طفولتي كما كنت أهوي؟
25. بإمكانني التحدث مع أستاذ ت.ب.ر. في مسائل تخصني؟
26. أطمح إلى أن أكون الأفضل في حصة ت.ب.ر في الثانوية؟
27. أمارس الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية لأنها مهمة؟
28. أصحح الحركة الرياضية في حصة ت.ب.ر في الثانوية عندما ألاحظ أنها غير مجدية؟

29. أمارس الرياضة الرياضية في حصة ت.ب.ر في الثانوية من أجل التعلم؟
30. أفراد عائلتي لا يشجعونني لممارسة الرياضة؟
31. أريد أن يكون أستاذ ت.ب.ر. نشيطاً؟
32. لا أرجع نسبة فشلي في ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية إلى ضعف قدراتي البدنية؟
33. الأحوال الجوية الرديئة تؤثر على نشاطي أثناء ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية؟
34. أحاول تقليد أستاذ ت.ب.ر.
35. أستغل كل الوقت المخصص لحصة ت.ب.ر في الثانوية لممارسة الرياضة؟
36. لا أجد الفرصة لممارسة الرياضة خارج الثانوية؟
37. إن قاعة تغيير الملابس بالثانوية ضرورية؟
38. لا أجد الفرصة لممارسة الرياضة خارج الثانوية حسب رغبتني؟
39. أفضل ممارسة الرياضة مع أستاذ ت.ب.ر. في حصة ت.ب.ر في الثانوية؟
40. لا أضمن أن نجاحي في ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية متعلق بالصدفة؟
41. أفضل ممارسة الرياضة في حصة ت.ب.ر في الثانوية عندما يكون عدد التلاميذ أقل من 30؟
42. لا يوجد مكان أستطيع فيه ممارسة الرياضة خارج الثانوية؟
43. أظن أن أستاذ ت.ب.ر. يتقن جميع الرياضات؟
44. أصغي جيداً إلى أستاذي في حصة ت.ب.ر في الثانوية عندما يشرح حركة رياضية ما؟
45. لا أستطيع ممارسة الرياضة في أحوال جوية رديئة؟
46. ما هو العائق الذي تراه السبب في عدم ممارستك للرياضة؟
47. كيف ترى أستاذ ت.ب.ر.
48. لا أستطيع تغيير ملابسني بالثانوية في مكان بارد؟