

UNIVERSITE A/ERRAHMANE MIRA-BEJAIA
FACULTE DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DEPARTEMENT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITES
PHYSIQUES ET SPORTIVES



جامعة بجاية
Tasdawit n' Bgayet
Université de Béjaïa

Mémoire de fin de cycle Master

***En vue de l'obtention du Diplôme Master en sciences et techniques des
activités physique et sportive***

Filière: activités physiques et sportives éducative

Spécialité: Activité Physique Et Sportive Scolaire

Thème :

**La corrélation entre la motivation et les
progrès d'acquisition des élèves du lycée**

Réalisé par :

- ***AOUALI Farouk***
- ***BOUKOBBA Imad***

Encadré par :

- ***AKACHE Mokrane***

Année universitaire : 2018/2019

Remerciements

Après avoir rendu grâce à dieu, nous ne saurions au terme de ce travail nous empêcher d'adresser notre profonde gratitude à tous ceux qui ont eu la bonté et la patience de satisfaire notre curiosité et qui ont apporté leur contribution à l'aboutissement de ce présent travail.

Nous adressons nos vifs remerciements à Mr ~~AKKACHE MOKRANE~~, notre promoteur de mémoire, de nous avoir aimablement prodigué de conseils, communiqué ses connivences et nous en sommes très reconnaissants pour ces critiques.

Nous tenons aussi à remercier profondément tous les enseignants du département STAPS qui nous ont donné de leurs savoir qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire et nous ont soutenu tout au long de notre parcours universitaire.

Que les membres du Jury trouvent aussi nos hautes considérations pour avoir accepté d'évaluer notre travail dont leurs jugements nous seraient certainement d'un grand profit.

Nous remercions également les professeurs pour nous avoir accueillis dans leurs classes durant le stage de pratique, de nous avoir accompagnée et accordé toute leurs patiences et attentions.

Nous ne pourrions clore ces remerciements sans une pensée très personnelle aux membres de nos familles respectives pour l'incalculable soutien moral et les nombreux encouragements qu'on a toujours reçu de leur part. Puissent-ils être fiers de nous.

Dédicace

A mes très chers parents qui m'ont donné un magnifique modèle de labeur et de persévérance. J'espère que vous trouverez dans ce travail toute ma reconnaissance dont votre patience et sacrifices s'inscrivent à chaque page de ce document. Puisse Dieu, vous procurez santé, bonheur et longue vie.

A mes très chers frères Fateh et Toufik et mes adorables sœurs Ghania, Hayet, Yasmina, Saida, et Nihad qui ont pu me supporter et encourager tout au long de cette année et au parcours universitaire, ainsi que pour leur aide inestimable.

A chaque cousins et cousines.

A mes amis : Djallal, Bilal, Islam, Adel, Ridha, Kakou, Hakou, Naim, Nabil, Lou, Hassane et hafou.

Et sans oublier ma chère : Kenza

A mon binôme IMAD, pour sa patience et sa compréhension tout au long de ce projet et à sa famille.

A toutes la famille du département **STAPS**.

Enfin, je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à tous mes proches et amis, qui m'ont toujours soutenue et encouragé au cours de la réalisation de ce mémoire. Et a tous ceux qui sont proches de mon cœur et dont je n'ai pas cité le nom.

FAROUK

Dédicaces

C'est avec un cœur plein de joie que je dédie ce modeste travail à :

A la plus belle perle du monde, ma chère mère pour son amour infini et son dévouement qui n'a pas d'équivalent, ses précieux conseils et toute la bienveillance qu'elle a consentie à mon égard.

A la mémoire de mon cher père, à qui a été le symbole du courage et du sacrifice, et pour tous les efforts qui n'ont pas cessé de déployer pour nous ses enfants afin que nous puissions réussir nos études et nos vies, que dieux l'accueil dans ce vaste paradis.

A mes deux frères : Abdeallah et Samir qui m'ont toujours soutenu durant toutes mes années d'études, que dieu les garde pour moi.

A mes deux sœurs : Salima et Alja qui m'ont soutenue durant tout mon parcours étudiant, que dieux les garde pour moi.

A mes meilleurs amis : KADER, CHAMSOU, ZIDANE, FAROUK, AZOUZ, HOUCINE, NORDINE et cheikh RIDHA qui m'ont soutenu durant toutes mes années d'étude et en particulier cette dernière.

A toute ma famille et mes amis qui m'ont soutenu de loin ou de prêt.
Sans oublier ma chère : SAIDA.

A l'autre pair indispensable dans la réalisation de ce mémoire : Mon binôme
FAROUK.

A toute la famille des **STAPS**

Enfin, je ne saurais remercier tout le monde, toute personne que j'ai croisée ou j'ai connu durant toute ma vie étudiante, Merci du fond du cœur.

IMAD

Liste des tableaux

Tableau	Titre de tableau	page
N°01	Résultats des tests de saut en longueur échantillon global.	48
N°02	Résultats des tests de saut en longueur garçon.	49
N°03	Résultats de saut en longueur de l'échantillon filles.	50
N°04	Résultats du test de la motivation de l'échantillon global.	51
N°05	Résultats de la motivation de l'échantions garçons.	52
N°06	Résultats de la motivation de l'échantillon filles.	52
N°07	Corrélation entre la progression et la motivation pour l'échantillon global.	53
N°08	Corrélation entre progression et motivation pour l'échantillon garçons	54
N°09	Corrélation entre progression et motivation pour l'échantillon filles	54

Liste des figures

Figures	Titre des figures	Page
N°01	scores de performance en fonction du temps (courbe négativement accélérée)	28
N°02	courbe à accélération positive	30
N°03	Caractéristiques principales des courbes d'apprentissage	31
N°04	courbe d'apprentissage de type A	33
N°05	courbe d'apprentissage d type B.	34
N°06	courbe d'apprentissage de type C.	35
N°07	courbe d'apprentissage de type S.	36
N°08	diagramme du test du saut en longueur.	48
N°09	Résultat de l'échantillon garçon	49
N°10	Saut longueur des deux (02) tests des filles	50
N°11	Profil motivationnel de l'échantillon global	51
N°12	Profil motivationnel de l'échantillon garçon	52
N°13	Profil motivationnel de l'échantillon fille	53

Sommaire

Introduction

.....1

Problématique.....

.3

Chapitre 01 : analyse bibliographique

I.Motivation :

I.1. Définition :.....	8
I.2. Les types de motivation :.....	8
I.2.1. La motivation intrinsèque :	8
I.2.2. La motivation extrinsèque :	10
I.2.3. L'amotivation :.....	11
I.2.4. La démotivation :.....	12
I.3. Les indicateurs de la motivation :.....	14
I.3.1. Le choix :.....	14
I.3.2. La persévérance :.....	14
I.3.3. L'engagement cognitif :	15
I.3.4. La performance :.....	15
I.4. Les Caractéristiques de la motivation :.....	15
I.4.1. Le déclenchement :.....	15
I.4.2. La direction :.....	15
I.4.3. L'intensité ou l'effort :	15
I.4.4. La persistance :.....	16
I.5. Les déterminants de la motivation :.....	16
I.5.1. La perception de la valeur d'une tâche à réaliser :.....	16
I.5.2. La perception de ses compétences :.....	16

I.5.3. La contrôlabilité de la tâche :.....	16
I.6. Les différentes théories de motivation :.....	17
I.6.1. la théorie de MOSLOW :.....	17
I.6.2. La théorie de l'autorégulation :.....	18
I.6.3. La théorie de l'autodétermination :.....	18
I.6.4. La théorie d'accomplissement :.....	19
II. Apprentissage :	
II.1. Définition :.....	22
II.2. L'évaluation pédagogique de l'apprentissage :.....	22
II.2.1. L'évaluation formative :.....	22
II.2.2. L'évaluation sommative :.....	23
II.3. Les stades d'apprentissage :.....	23
II.3.1. Stade qualifié de cognitif :.....	23
II.3.2. Stade motrice de fixation de l'habileté :.....	23
II.3.3. Stade autonome :.....	23
II.4. L'apprentissage et l'EPS.....	24
II.4.1. Définition de l'éducation physique et sportive (EPS) :.....	24
II.4.2. La séance de l'EPS :.....	24
II.4.3. Objectifs de l'EPS :.....	27
II.5. Courbes d'apprentissage :.....	28
II.5.1. Définition de la courbe d'apprentissage :.....	28
II.5.2. Caractéristiques principales des courbes de performance :.....	30
II.5.3. Différents types de courbes :.....	32
II.5.4. Mesure de performance :.....	33
II.5.5. Courbes souples ou courbes erratiques :.....	36
II.6. Les Théories de L'apprentissage :.....	37
II.6.1. Le Behaviorisme :.....	37

II.6.2. Le Cognitivismes :.....	38
II.6.3. Le Constructivisme :.....	38
II.6.4. L'interactionnisme Social :	39
II.6.5. Approche écologique :	39
II.7. Les stratégies d'apprentissage :	40
II.7.1. Les stratégies de répétition:.....	40
II.7.2. Les stratégies d'organisation :.....	40
II.7.3. Les stratégies d'élaboration :	41
II.8. Caractéristiques de l'apprentissage :.....	41
II.9. Le transfert des apprentissages :.....	41
II.9.1. Comment favoriser le transfert des apprentissages ?	42

Chapitre 02 : partie pratique

I. Partie méthodologique :

I.1.Méthode	de	la	
recherche.....			46
I.2.Tests			
.....			46
I.3.Matériels			
utilisés.....			46
I.4.Population			
d'enquête.....			46
I.5.Objectif	de	la	
recherche.....			46
I.6.Outils			
statistique.....			47

II. présentation interprétation et analyse des résultats :

II.1.Présentation et interprétation des résultats	48
---	----

II.2. Discussion générale des résultats	56
Conclusion	60
Liste bibliographique	
Annexes	
Résumé	

Introduction

INTRODUCTION

La motivation est l'ensemble des processus psychologiques qui déterminent le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement dans des tâches ou dans des situations données. «La motivation est un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent (dans le cas d'activités physiques de loisir) à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs» (FAMOSE, 2001).

Le terme apprentissage se réfère, aujourd'hui, autant que champ scolaire qu'aux pratiques professionnelles qui laissent une large place aux acquisitions techniques le plus souvent transmises par les pairs. Les deux domaines demeurent relativement cloisonnés, avec des degrés de reconnaissances bien différents. Le vocabulaire contemporain véhicule cette distinction : le mot apprenti, malgré la proximité, ne désigne la même personne que le terme apprenant. Avant leur quasi synonymie, ces deux mots eurent longtemps une signification très différente, marquant les diverses étapes de l'apprentissage. (PERRAUDEAU, 2006)

L'EPS est une discipline d'apprentissage physique et moral comme les mathématiques, les sciences, l'histoire etc..... L'EPS est une discipline d'enseignement qui permet l'acquisition, au-delà des savoirs et des savoirs faire moteurs, des valeurs morales et sociales utiles à la gestion de la vie et à l'accès à la pratique des sports, comme « elle produit une influence sur les capacités de raisonnement en favorisant l'accroissement de l'habileté à mettre, des hypothèses et à les vérifier par une démarche rigoureuse inductive ou déductive » Notre travail de recherche est structuré de deux parties essentielles ; la partie théorique et la partie pratique.

Dans la partie théorique on a trois (02) chapitres :

Le premier chapitre ; concerne la motivation, ses différentes définitions, les types de la motivation, ses différentes théories, les caractéristiques, et les indicateurs de la motivation.

Le deuxième chapitre ; concerne l'apprentissage en éducation physique et sportive (EPS) : les différentes définitions de l'apprentissage, l'évaluation pédagogique de l'apprentissage, les théories de l'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, les caractéristiques, les courbes et les transferts d'apprentissage, sans oublier les différentes

définitions du concept éducation physique et sportive (EPS), les objectifs d'EPS et ses finalités.

La partie pratique on à deux (02) chapitres :

Notre étude c'est réalisé avec un échantillon composé de 25 élèves (une classe) choisie par méthode délibérée parmi les élèves du lycée bordj mira.

L'ensemble des élèves de l'échantillon sont soumis à l'épreuve de saut en longueur, échèle de motivation, ce qui nous a permis de dégager les corrélations entre les différentes types de motivation et le progrès réalisé par les élèves.

Les résultats obtenus indiquaient une corrélation moyenne.

Problématique

Problématique :

L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction des normes éducatives implicites ou explicites. (P.Parlebas, 1981)

D'après les travaux de (ROLLAND, 1994) la motivation en EPS se définit comme un état dynamique a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de contexte de lequel il se trouve et qui l'incite à choisir une activité, une tâche et toutes autre information utile, et à investir une quantité suffisante des ressource énergétique, cognitive et temporelles dans le but d'améliorer ces connaissances et ces habilités motrices.

La motivation a une relation et un impact sur l'apprentissage des élèves adolescents, D'après (D.ERUDITION, 1998) « l'apprentissage est un processus d'acquisition de changement dynamique et interne a une personne, laquelle mue par le désir et la volonté de développement, construire des nouvelles représentation explicative cohérentes et durable de son environnement, de l'interaction entre les données interne et externe au sujet d'une prise de conscience personnelle », à partir de cette présentation nous pouvons posé la questions suivantes :

- La pratique de l'EPS dans les établissements scolaires procure-elle un climat motivationnel aux élèves ?
- Y a-t-il une corrélation entre la motivation à la stimulation des élèves et les progrès qu'ils peuvent réaliser ?
- Y a-t-il une corrélation entre la motivation à l'accomplissement des élèves et les progrès qu'ils peuvent réaliser ?

Hypothèse :

- La pratique de l'EPS par son caractère ludique est en corrélation avec la motivation des élèves.
- Les progrès que peuvent réaliser les élèves en contexte d'apprentissage d'EPS sont en corrélation avec leurs niveaux de motivation à la stimulation.

Problématique

- Les progrès que peuvent réaliser les élèves en contexte d'apprentissage d'EPS sont en corrélation avec leurs niveaux de motivation à l'accomplissement.

Partie théorique

Chapitre 01 :

Motivation

I. Motivation

I.1. Définition :

La motivation est un construit intégratif qui représente la direction qu'empreinte l'individu, l'énergie émotionnelle et l'expérience effective soutenant ou inhibant le mouvement allant dans cette direction, et l'ensemble des attentes que l'individu peut avoir sur le fait d'atteindre à terme cette distinction. (M.E, 1992)

D'après (Vallerand R.J, 1993) ; le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.

Selon (Thomas, 1991) ; la motivation est un terme général, se rapportant à la régulation du comportement de satisfaction des besoins et de recherche des buts.

D'après (Fenouillet, 2016) ; la définition générale de la motivation : la motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminations internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action.

I.2. Les types de motivation :

I.2.1. La motivation intrinsèque :

I.2.1.1. Définition :

La motivation intrinsèque signifie que l'on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité.

VALLERAND et All. (1993) ont proposé trois sous catégories de la motivation intrinsèque : motivation à la connaissance, motivation à l'accomplissement et motivation à la stimulation. Cependant, il n'y a pas de hiérarchie dans ces trois sous catégories. (All, 1993)

I.2.1.1.1. La motivation à la stimulation :

La motivation à la stimulation se définit comme la participation à une activité pour les sensations plaisantes qu'elle procure (VALLERAND ET GROUZET, 2001). Par exemple on volleyball, Un adolescent qui se sent bien lorsqu'il joue. La source de motivation de cet adolescent est liée au sentiment de bien-être et la stimulation.(vallerand, 2001)

I.2.1.1.2. La motivation intrinsèque à l'accomplissement :

La motivation intrinsèque à l'accomplissement se présente lorsqu'une personne s'engage dans une activité pour le plaisir d'accomplir, de créer quelque chose ou de se surpasser. L'important pour la personne pourrait être le processus et non le résultat obtenu de cette activité. (vallerand, 2001)

I.2.1.1.3. La motivation intrinsèque à la connaissance :

Enfin, la motivation intrinsèque à la connaissance se définit comme étant un engagement dans une activité pour la satisfaction et le plaisir qu'une personne en retire pendant la pratique en explorant et essayant de nouvelles choses (VALLERAND ET GROUZET ,2001).La source de motivation dans ce cas c'est l'apprentissage de nouvelles techniques. (vallerand, 2001)

I.2.1.2. Les facteurs déterminants de la motivation intrinsèque :

- La curiosité apparaît expérimentalement comme un besoin naturel. La curiosité est un déterminant de la motivation qui ne subit pas de baisse ni d'usure avec la satisfaction. Elle constitue toujours un mouvement psychique d'exploitation, visant à savoir.
- L'autodétermination et le besoin de tous sujet de se percevoir comme la cause principale de son comportement, de pouvoir choisir ses comportements.
- Le sentiment de compétence est issu du traitement des informations qui font connaître les effets de non action. Une action qui réussit, de bons résultats, mais aussi des informations régulatrices augmentent le sentiment de compétence.
- La conscience des buts organise l'activité du sujet dans quatre dimensions :
 - L'attribution de l'attention à la tâche.
 - La mobilisation de l'effort.

- La définition des stratégies de travail.
- L'accroissement de la persévérance.

(DECI L. E. RYAN R. M., 1985)

I.2.2. La motivation extrinsèque :

I.2.2.1. Définition :

La motivation extrinsèque se définit comme suit : le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même : par exemple. Recevoir une récompense, Eviter de se sentir, gagner l'approbation sont des motivations extrinsèques.

I.2.2.2. Les facteurs déterminants de la motivation extrinsèque :

- L'attitude de l'enseignant envers ses élèves c'est le premier facteur de cette motivation.
- Le choix des activités, et la façon dont celle-ci sont conduits. En effets, le simple fait c'est de changer de livret de lecteur motive les élèves.
- La pratique quotidienne de la pédagogie de l'erreur, et de l'évaluation formative, ou l'erreur est une bonne occasion d'apprendre, et non pas de juger, ni sanctionner, permet d'installer progressivement dans la classe un climat d'apprentissage favorable.
- Grace à l'attitude d'écoute, de confiance et de respect envers les élèves, particulièrement marquée lors de discussions, ceux-ci se sentent reconnus, considérés et valorisés.
- Le comportement de guide et laide opposé à celui d'expert améliore petit à petit, aux yeux des élèves l'image traditionnelle du professeur.
- Et enfin, l'adaptabilité du professeur qui n'est ni rivé au programme, ni à des objectifs préétablis et immuables, mais en revanche toujours prêt à aider les élèves face à leurs difficultés, transforme positivement que l'élève se fait du milieu scolaire.(VALLAND, 1997, pp. 27 1-360)

I.2.3. L'amotivation :

L'amotivation se définit comme une absence de motivation. Les individus amotivés ne relient pas leurs comportements aux conséquences que cela peut amener. Ils ne sont motivés ni de façon intrinsèque ni de façon extrinsèque et démontrent une absence de motivation et de d'autodétermination : Ryan et Deci (2000, page 61) définissent l'amotivation comme « l'absence de toute forme de motivation chez l'individu ».

Une résignation acquise : la résignation n'est pas, comme on l'interprète souvent dans la vie courante, un trait de caractère, encore moins la marque du destin, mais le résultat d'un apprentissage (Lieury et Fenouillet, 1996). Absence de toute forme de motivation ou absence de pouvoir réussir (Legendre 1993).

Bien que peu utilisée dans la littérature, Pelletier et All (1999) ont proposé une perspective multidimensionnelle du concept d'amotivation. Celle-ci propose d'appréhender l'amotivation sous quatre formes distinctes mais fortement imbriquées. L'amotivation due à un manque d'habileté se réfère aux individus qui ne s'engagent pas dans une activité pour la simple raison qu'ils estiment ne pas être suffisamment doués pour la réussir. Cette croyance subjective d'un manque d'habiletés pousse les sujets à contourner cette épreuve afin d'éviter un sentiment d'incompétence.

La seconde forme d'amotivation renvoie à la croyance que l'on peut manifester de ne pas être en possession des qualités stratégiques afin d'atteindre le but fixé. Troisièmes, certaines personnes ne s'engagent pas dans un programme d'activités parce qu'elles estiment que celui-ci est trop exigeant en termes d'effort. La quantité d'efforts à fournir dissuade finalement ces personnes à s'engager dans ce type de programme. Enfin, le quatrième type d'amotivation dénommé résignation apprise est la perception globale d'un individu que tout ce qu'il tente est voué à l'échec (Abramson et all 1979).

Enfin, l'amotivation se définit comme étant l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. Celle-ci est causée par l'incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite.

À la longue, l'individu en viendra à poser le comportement de manière automatique, mais sans ressentir une motivation autodéterminée pour ce qu'il fait. Il en viendra aussi à se questionner sur les raisons qui le poussent à faire une activité donnée puisque celle-ci ne semble pas donner de résultats concrets. Dans cette situation, l'individu n'est alors pas autodéterminé. En

conclusion, l'amotivation est considérée comme le plus bas niveau d'autodétermination où l'individu est dans un état de résignation acquise.

I.2.4. La démotivation :

Ennui, inattention, absentéisme...tous ces termes n'entreraient plus dans l'école si tous les élèves étaient motivés dans leurs apprentissages. Donner envie d'apprendre fait partie des missions de l'enseignant !

Beaucoup de chercheurs travaillent autour de la motivation et ont mis en évidence quatre grands facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle des élèves. Il s'agit des activités d'apprentissages que l'enseignant propose, des évaluations, des récompenses et des sanctions qu'il utilise. Bien sûr, l'enseignant lui-même fait partie de ces facteurs de par sa passion pour le savoir et le respect envers ses élèves.

I.2.4.1. L'élève démotivé :

Il dit non avec la tête, mais il dit oui avec le cœur, il dit oui à ceux qu'il aime, il dit non au professeur. Le cancre de Jacques PREVERT ressemble étrangement à l'élève démotivé d'aujourd'hui. Un peu rêveur ou bien turbulent, ou encore laxiste ou même renfermé.

I.2.4.2. Les causes de la démotivation :

Autour de nous, on entend parfois des enseignants qui accusent les élèves d'être différents de ceux vingt ans plus tôt ou bien qui accusent la famille d'être la cause de la démotivation de l'élève.

Et en ce qui concerne certains parents, ils adoptent la solution « à mauvais profs, mauvais élèves ». D'où l'importance d'aller plus loin dans la recherche des causes de démotivation.

➤ La première est l'ennui :

Plusieurs observations m'ont fait prendre conscience, que certains élèves s'ennuyaient en classe. Cet ennui se traduit par une agitation de l'élève est donc une perturbation de la classe soit par un effacement ou une absence.

Dans les deux cas, il semble indispensable que l'enseignant interroge l'enfant sur la raison de son comportement. En effet, plusieurs raisons peuvent être à la base de son comportement mais le professeur doit savoir de laquelle il s'agit.

Une des compétences du maître est de savoir se remettre en cause : si l'enfant s'ennuie, c'est peut-être parce que le travail proposé n'est pas assez stimulant.

Tous ces indices comportementaux sont à prendre en compte pour la suite des activités en classe. L'origine latine du mot « ennui » est « odium » qui signifie « haine », on peut alors imaginer la conséquence de l'ennui à l'école.

L'enfant qui ne porte aucun intérêt dans ses apprentissages risquera de ne plus aimer apprendre et c'est à ce moment qu'il s'avance vers l'incompréhension de l'école et donc vers l'échec scolaire.

- La deuxième cause est l'incompréhension :

Cette incompréhension possède un double sens : c'est à la fois l'incompréhension de l'activité (de la consigne) mais également du sens de l'apprentissage.

Là aussi, l'enseignant a un rôle primordial. En effet, si l'enfant ne comprend pas ce qu'on lui demande, il ne peut pas faire et finit donc par abandonner. Le lancement d'une activité de recherche, de réinvestissement ou d'évaluation doit être longuement réfléchi par l'enseignant

Il est vrai que si l'enfant ne saisit aucun lien entre les différentes séances qu'on lui propose, il ne peut pas deviner l'objectif à atteindre. C'est le rôle de l'enseignant, d'annoncer avant même que l'enfant se pose la question, le but de chaque apprentissage. Ainsi l'enfant comprend à quoi lui serviront les efforts qu'il fournit.

Donner du sens aux apprentissages, voilà une autre responsabilité du professeur. On insiste souvent sur la continuité des activités en maternelle mais il faudrait pouvoir l'étendre jusqu'à la fin de la scolarité, pour que l'enfant comprenne qu'il n'apprend pas seulement pour satisfaire ses parents.

- La troisième cause c'est le rapport que possède le maître avec les élèves :

En effet, l'affectif et l'attitude ont une place importante dans la motivation de l'enfant. De plus, il existe des enseignants qui ont des difficultés à tolérer les erreurs des élèves et de ce fait risquent de culpabiliser l'enfant malgré toute sa bonne volonté. Et si le professeur ne croit pas à l'élève alors ce dernier n'aura jamais confiance en lui. Il finira par avoir peur de se tromper et donc préférera être davantage passif. Le climat de confiance est primordial pour envisager la réussite des élèves.

Puis, il y a les enseignants « copains » qui oublient parfois leur rôle légitime représentant l'école. Dans ce cas, les enfants vont aimer aller à l'école car ils s'y sentent bien.

Mais, cette relation pourrait ne pas fonctionner sur du long terme car le respect des savoirs ne serait plus instauré et l'enfant n'aurait pas la bonne vision de l'école. Face à cette situation, il risquerait de travailler pour faire plaisir au maître ou à ses parents et non dans le but de s'instruire.

Pour que l'enfant s'épanouisse à l'école, il faut que le maître prenne en compte ces différentes origines de la démotivation et qu'ils n'oublient jamais ce que le romancier Anatole France a écrit dans *Le crime de Sylvestre Bonnard* (en 1881) : « Les connaissances qu'on entonne de force dans les intelligences, les bouchent et étouffent. Pour digérer le savoir, il faut l'avoir avalé avec appétit. » Mais on peut aussi ajouter à cette citation que la stimulation de l'enfant sur du long terme joue un rôle important. La démotivation d'un élève peut avoir des conséquences sévères à savoir la première étape vers l'échec scolaire, jusqu'au processus d'auto exclusion du système que sont l'absentéisme et le décrochage.¹

MEMOIRE ¹

Thème : l'impacte de la séance d'EPS sur la motivation des élèves à la scolarité ; réalisé par LOUCHOUCHE samir et KERROUCHE ferhat ; Année 2016/2017.

I.3. Les indicateurs de la motivation :

I.3.1. Le choix :

L'élève motivé, choisit d'entreprendre une activité d'apprentissage. Un individu perte de motivation aura tendance à éviter et attendre d'être obligé avant d'entreprendre cette activité.

I.3.2. La persévérance :

Se mesure en terme du temps que l'élève accorde à une tache telle que la prise de note, la lecture ou la rédaction des travaux. La persévérance est un prédicateur de réussite : plus on consacre temps et énergie plus on a de chance de réussir. Mais peu importe le temps investi, il faut également fournir des efforts de qualité.

I.3.3. L'engagement cognitif :

Un élève et motivé dans ses études utilisera des stratégies appeler les connaissances qu'on lui enseigne. Il planifiera son temps d'étude et élaborera des objectifs du travail. A ses cours, il prendra des notes dont il mémorisera l'essentiel, lors de lectures d'apprentissage. Il adaptera alors des différents moyens, lui permettant d'acquérir et d'intégrer.

I.3.4. La performance :

La performance correspond à la démonstration du savoir, aux résultats observables de l'apprentissage. Elle joue un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle, et ce pour deux raisons importantes :

D'abord, la performance est une conséquence de la motivation, car un élève persévérera d'avantage, et utilisera plus de stratégies d'apprentissage, ce qui aura pour l'influencer sa performance.

Aussi, la performance est une source de motivation, car c'est à partir de celle-ci que l'élève développe les perceptions de sa propre compétence, perceptions, sont à l'origine même de la motivation. ((BARBEAU. DENISE., 1994)

I.4. Les Caractéristiques de la motivation :

I.4.1. Le déclenchement :

Se défini comme «la mise en route d'un comportement », tell l'élève assoupi au fond d'une classe qui tout à coup prête attention aux propos de l'enseignant. Il est possible de dire dans ce cas que ce comportement attentionnel ait été déclenché et est un signe de motivation. (Correspond à l'effort fournir par un individu dans la poursuite de ces objectifs).

I.4.2. La direction :

Est le sens du comportement. Lorsque l'individu est motivé pour atteindre un objectif qu'il s'est fixé, il est possible de dire que son comportement est dirigé vers ce dernier.

I.4.3. L'intensité ou l'effort :

Ce que met l'individu à faire telle ou telle activité est également un signe de motivation. (C'est l'énergie consacrée à l'adaptation de comportement).

I.4.4. La persistance :

Est l'intensité dans la durée. Ou qui se rapporte à la persévérance et à la constance dont fait preuve un individu lorsqu'il adopte un comportement) (Fenouillet. F , 2003, pp. 47-48).

I.5. Les déterminants de la motivation :

Les trois déterminants de la motivation scolaire selon le modèle de Viau sont les suivants :

I.5.1. La perception de la valeur d'une tâche à réaliser :

Viau (2003) décrit celle-ci comme une représentation que se fait l'élève de l'utilité de l'activité en fonction du but à atteindre. Deux éléments imbriqués l'un dans l'autre ressortent donc de cette explication : la perception de l'utilité et l'objectif poursuivi.

I.5.2. La perception de ses compétences :

Il s'agit non seulement des perceptions générales qu'on a de soi dans les 5 domaines suivants : « l'école, les activités sportives, les relations sociales, l'apparence physique et le comportement social » (HARTER, 1990) mais aussi des perceptions spécifiques que demandent la tâche (Viau, 2003).

DWECK a démontré dans une de ses études, réalisée en 1989, que des élèves se sentant compétents face à la tâche choisissaient de s'y engager et persévéraient dans l'accomplissement de celle-ci. Similairement, PINTRICH, lors de son étude de 1999 a pu établir le lien qui existait entre la perception positive de ses compétences et l'impact positif sur l'engagement cognitif.

« Le niveau de motivation existant au moment d'entrer dans la tâche n'est pas acquis une fois pour toutes. Il faut en permanence réaffirmer la valeur accordée à l'apprentissage et le sentiment de compétence doit être soutenu ainsi pour faire face aux difficultés » (CONSENFROY. L , 2011, p. 17).

I.5.3. La contrôlabilité de la tâche :

Celui-ci se définit par le « degré de contrôle que l'élève pense avoir sur la tâche » (Huart, 2001), c'est-à-dire son déroulement et son issue. Cela signifie que l'apprenant doit avoir le sentiment d'avoir entre ses mains une ou plusieurs stratégies qui lui permettront d'agir sur le cours de l'activité et d'atteindre son objectif.

Cette représentation qu'il a sur le contrôle de l'activité est non seulement liée au sentiment d'efficacité qu'il a de lui-même mais aussi de ces perceptions attribution. Ces dernières sont toutes les attributions que l'élève se donne pour expliquer sa réussite ou son échec.

« Lorsque l'élève considère la cause comme modifiable et contrôlable, pour expliquer l'issue d'une activité, son sentiment de contrôlabilité est influencé positivement (il a travaillé fort pour réussir) ».

La motivation est aussi le résultat d'un apprentissage précédent. En effet, « Motivation et autorégulation sont, tour à tour, causes et conséquences. (CONSENFROY. L , 2011, p. 22)

I.6. Les différentes théories de motivation :

I.6.1. La théorie de MOSLOW :

Selon (ABRAHAM, BOEREE CG.) à la base des théories humanistes, l'humain est vu comme un être fondamentalement bon se dirigeant vers son plein épanouissement. Cette approche suppose l'existence du moi et insiste sur l'importance de la cause et de la cause du soi. Le but recherché par le psychologue humaniste est donc de permettre à tout individu de se mettre en contact avec ses émotions et ses perceptions afin de se réaliser pleinement c'est-à-dire atteindre l'actualisation de soi. Pour MASLOW, le comportement est aussi notre désir conscient de croissance personnelle. Aussi les besoins sont organisés selon une hiérarchie ou, à la base, on retrouve les besoins physiologiques élémentaires et au sommet, et d'une autre côté, on retrouve les besoins psychologique et affectif d'ordre supérieur. Ce sont ces besoins qui créent la motivation.

A la base de la pyramide de MASLOW, on retrouve cinq types des besoins qui sont :

- Le premier étage est l'étage de maintien de vie (respiration, élimination, maintien de la température, repos et sommeil...). Ces besoins sont fondamentaux.

- Le deuxième étage c'est l'étage au-dessus représente les besoins psychologiques : de sécurité, de propreté. Et de la maîtrise (pouvoir sur l'extérieur).
- Le troisième étage est représenté par les besoins sociaux : d'affectivité, d'estime de la part des autres et d'appartenance.
- Le quatrième étage et les besoins de soi-même (sentiment d'être utile, D'avoir de la valeur)
- Le cinquième étage une fois ce besoin satisfait, on peut accéder au sommet de la pyramide c'est-à-dire arrivé à la réalisation de soi (accroître ses connaissances, développer ses valeurs avoir une vie antérieure...)

I.6.2. La théorie de l'autorégulation :

L'autorégulation est un processus fondamental dans l'apprentissage, la motivation et le contrôle de comportement. Telle qu'elle a été décrite par KAROLY, elle est composée de processus qui rendent un individu capable de guider son activité dirigée vers un but dans le temps et à travers les changements de circonstances.(KAROLY, 1993)

I.6.3. La théorie de l'autodétermination :

La motivation est un domaine de recherche très prolifique en psychologie. Dans le champ d'étude, la motivation est considérée comme un centre de la régulation biologique, cognitive, et social des individus, elle est considérée aussi comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions <<RAYAN ET DE-CI >>. Il existe plusieurs théories permettent de mieux comprendre et mieux expliquer la motivation, mais cette théorie basée sur deux raisons qui explique ce choix :

- Cette théorie permet d'intégrer les effets du contexte sur le développement de la personne ; c'est-à-dire qu'elle facilite l'identification des différents facteurs du contexte sociale qui viennent affecter la motivation comme le soutien de l'autonomie versus le contrôle de la part des parents ou de l'entraîneur.
- Cette théorie propose l'existence de différents types de motivations autodéterminées qui ont des répercussions importantes sur le développement de la personne.

Selon la théorie de l'autodétermination, trois besoins psychologiques sont à la base de motivation humaine, soit le besoin d'autonomie, le besoin de compétence, et le besoin d'appartenance sociale ; lorsque la satisfaction de ces trois besoins est présente, elle devrait mener, généralement, à une sensation de bien-être chez l'individu. (Deci. E. L. Et Ryan, R. M., 1985, pp. 109-134)

I.6.4. La théorie d'accomplissement :

Le mobile à l'accomplissement, étudié par Ames, qui rend compte des réactions positives ou négatives anticipatrices de certains buts ; ces réactions apparaissent particulièrement stimulées dans des situations qui impliquent la compétition avec un standard d'excellence. Ces standards peuvent être liés :

- À la tâche, impliquant l'actualisation d'une volonté de perfection
- Au sujet, induisant des comparaisons avec des performances accomplies antérieurement ou exceptées
- Ou aux autres, suscitant des processus de comparaison sociale.

Mais la motivation à l'accomplissement correspondrait à une caractéristique personnelle stable, non affectée par les conditions de situations, et c'est que manifesterait sous une variété de comportements observables, comme : chercher à bien faire, manifester sa compétence, accroître sa performance par apport à celle de l'adversaire. Pour mesurer ce mobile et prédire le degré d'investissement futur d'un individu dans une tâche a utilisé un matériel de type projectif.

Aussi cette théorie montrée extrêmement fertile dans de multiples secteurs de la psychologie appliquée et offre aujourd'hui une base intéressante pour prédire le rendement des individus. Les tests élaborés pour évaluer les divers aspects du mobile à l'accomplissement devraient permettre d'opérer une détection sportive plus rigoureuse et valide. (Ames, C., 1992, pp. 161-176)

Chapitre 02 :

L'apprentissage

I. Apprentissage :

I.1. Définition :

Du latin appréhender, saisir, s'emparer, comprendre, dès l'ancien français, le verbe signifie saisir par l'esprit, acquérir des connaissances mais aussi donner à autrui.

Un apprentissage scolaire est un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs dans l'objectif de construire de nouvelle connaissance adaptée aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques. (P.JONNAERT et C.VANDER BORGHT , 1999)

Changement dans le comportement d'un organisme résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire (RICHELLE. M, 1991)

Selon ROBERT KERR, l'apprentissage moteur est un changement relativement permanent la performance d'une habileté physique résultant de l'expérience ou de la pratique passée (R. KRRE, 1982, p. 6).

Est un processus d'adaptation cognitive-moteur, relié à la pratique et à l'expérience, favorisé par des conditions d'apprentissage qui mènent à des changements permanents de la performance et de l'habileté motrice (Chevalier, 2004)

I.2. L'évaluation pédagogique de l'apprentissage :

I.2.1. L'évaluation formative :

Destinée à réguler les apprentissages sert à donner des informations à l'élève. Les spécialistes de l'analyse de l'enseignement. Distinguent trois types de variables pour étudier l'évaluation formative :

- **Type1** : regroupe des variables de processus d'enseignement associées au comportement des enseignants. L'attention se porte sur les habiletés d'enseignements.
- **Type 2** : regroupe des variables de processus d'apprentissage qui portent sur les élèves. Les spécialistes de l'analyse de l'enseignement relèvent des variables objectives : le

temps consacré à la tâche par l'élève, le temps de déplacement d'un point à un autre, le pourcentage de sujets véritablement impliqués

- **Type 3** : concerne les variables de produit, c'est-à-dire les acquis de l'élève à court et à long terme

I.2.2. L'évaluation sommative :

L'évaluation sommative qui est souvent une évaluation certificative, sert à estimer les acquisitions de l'élève, à réaliser un bilan, et souvent à lui délivrer ou non un diplôme. Dans le cadre de l'évaluation sommative, des textes réglementaires ont été publiés. Les notes attribuées aux candidats du baccalauréat doivent tenir compte de la maîtrise gestuelle, et non pas simplement de la performance. Par ailleurs, pour apprécier le travail des élèves, les enseignants d'éducation physique donnent des notes (R. Thomas, 1995)

I.3. Les stades d'apprentissage :

I.3.1. Stade qualifié de cognitif :

Au début de cette étape la tâche est complètement nouvelle pour le sujet. Il doit résoudre un problème, atteindre un but. Ainsi il élabore des stratégies et commet de nombreuses erreurs. Il doit traiter une grande quantité d'information, comprendre les exigences de la tâche. Durant ce stade les capacités cognitives du sujet jouent un rôle important.

I.3.2. Stade motrice de fixation de l'habileté :

Le geste devient plus efficace, son coût énergétique diminue. La régularité de l'habileté augmente. Dans les tâches de laboratoire, où l'expérimentateur mesure la performance, la moyenne de celle-ci s'élève par rapport à l'étape précédente, et son écart type diminue.

I.3.3. Stade autonome :

Caractérisé par une exécution relativement automatique. Les gestes ne demandent plus guère d'attention, les programmes moteurs sont intégrés et contrôlent les actions. Du fait de l'automatisme, le niveau cognitif est libéré et donc disponible pour d'autres tâches. Le sujet peut alors se centrer sur les aspects stratégiques de ses actions (Thomas. R, 1997, pp. 93-94).

I.4. L'apprentissage et l'EPS

I.4.1. Définition de l'éducation physique et sportive (EPS) :

L'éducation physique et sportive (EPS), a tous les niveaux de la scolarité, vise la réussite de tous les élèves et contribue, avec les autres disciplines, à l'instruction, la formation et l'éducation de chacun. Elle participe à l'acquisition et la maîtrise du socle commun et permet de faire partager aux élèves les valeurs de la république. (Bulletin officiel spécial n°6 du 28 aout 2008).

Le terme EPS représente une matière universellement répondu et qui joue un rôle dans la formation de l'être et dans son développement. Elle est devenue un puissant phénomène social, en s'instaurant comme une partie intégrante du monde de la culture. Avant de cerner ses objectifs, nous nous attacherons dans un premier temps à en donner une définition.

(Mialaret.G, 1979) Défini l'EPS comme «discipline incluse dans les programmes d'enseignement grâce à laquelle l'élève développe et entretient particulièrement ses conduites motrice et corporelles».

«Discipline d'enseignement, l'EPS permet l'acquisition de connaissance et la construction des savoir permettant la gestion de la vie physique aux différents âges de son existence ainsi que l'accès au domaine de la culture qui constituent les pratiques sportive».(C.Pineau, 1990)

I.4.2. La séance de l'EPS :

La séance d'EPS doit contribuer au développement des élèves dans plusieurs domaines, physique, cognitive, psychomoteur.....etc., et dans l'orientation et la qualification des élèves de pratiquer l'activité physique et sportive de façon autonome dans les différents domaines, comme le sport de compétition.

I.4.2.1. Définition de la séance d'EPS:

D'après (Piéron.M, 1997)la séance d'EPS est la charnière entre la programmation (parfois très théorique) et la réalité de la classe. Avant d'entrer en classe, l'enseignant aura pris toute une série de décision quant au choix des activités, à la quantité d'activité à proposer, à leur durée, au niveau qualitatif qui sera exigé des élèves, aux styles d'enseignement à adopter.

I.4.2.2. Les finalités de l'EPS :

Citées par les instructions officielles en (2008), elles renferment : Décrire un comportement comme étant fondamental lorsqu'il sert d'assise à des mouvements plus spécialisés qui seront utiles dans la vie future de l'enfant. Dans la littérature scientifique on va généralement regrouper les comportements moteurs fondamentaux sous trois formes :

- premièrement les comportements liés à la locomotion tel que : marcher, courir, enjamber, sauter, faire des pas chassés, des sautes à cloche-pied, galoper...etc.
- Deuxièmement les comportements liés à la manipulation d'un objet comme lancer, attrapé avec la main ou un bâton, roulé, dribler...etc.
- Troisièmement les comportements liés à l'équilibre et a la stabilisation comme marcher sur une poutre, garder l'équilibre sur place sur une seule jambe, se pencher, pivoter, esquiver, se tourner, chuter.

Selon les instructions officielles (BO n°6 du 28 août 2008 pour le collège et BO n°4 du 29 avril 2010 pour le lycée), l'éducation physique et sportive a pour finalité de former, par la pratique scolaire des activités physiques sportives, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. Plus particulièrement, l'EPS doit permettre à chaque élève de :

- Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite.
- Savoir gérer sa vie physique et sociale.
- Accéder au patrimoine de la culture physique et sportive.
- Développer la personnalité, élever le niveau de formation, insérer l'élève dans la vie sociale, lui permettre d'exercer sa citoyenneté » « Former des femmes et des hommes de demain en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine de responsabilité et capable d'adaptation, de créativité et de solidarité.

Les finalités de l'Education Physique et Sportive est constitue autour de trois axes principaux:

- Le développement des "capacités organiques, foncières et motrices", c'est-à-dire la préservation et l'enrichissement du potentiel de ressources de l'élève.

L'éducation physique et sportive : objectifs, finalités et valeurs :

- L'appropriation active des activités physiques et sportives, dans le but de favoriser l'accès de chacun à un domaine important de la culture de nos sociétés.
- L'acquisition de connaissances permettant l'entretien de ses potentialités et l'organisation de sa vie physique aux différents âges de son existence.

Ces finalités constituent un cadre de référence essentiel lorsque l'on se pose la question de l'utilité de l'EPS. En tendons-nous bien: nous n'avons pas la naïveté de croire que la définition de finalités détermine de manière linéaire l'utilité réelle d'une discipline. Les travaux en analyse de l'enseignement ont notamment montré que les finalités n'étaient pas les organisateurs essentiels de l'enseignement (Durand, 2002). Néanmoins nous pensons que la définition institutionnelle des finalités constitue toujours un effort pour établir une correspondance entre le rôle dévolu à une discipline et les attentes de la société. Dans ce sens, même s'il est nécessaire de les repreciser, voire de les amender partiellement, les finalités représentent à un moment donné des axes privilégiés de réflexion.

Selon Vincent Lamout, dans son ouvrage intitulé : « Lexique de l'enseignement de l'éducation physique et sportive » Pour les professeurs d'EPS, l'enjeu est de faire entrer les élèves dans une suite des situations d'apprentissage les amenant à prendre du plaisir, progresser, être motivés parce qu'ils sentent que les savoirs appris leur permettent d'agir et d'avoir une « maîtrise » de l'environnement physique et social qui accepte l'élève tel qu'il est mais l'incite à changer. L'élève doit créer et reconstruire ses savoirs avec le groupe. Au travers de cette reconstruction des savoirs, l'élève est aussi éduqué, travaillant en groupe, et confirmant son savoir-être et sa personnalité. Cette éducation globale au travers de l'EPS, le suivra dans toute sa vie future. (VincentLamoutte, 2005, pp. 29-30)

D'après(Vieillard) dans son article intitulé « à quoi sert l'EPS aujourd'hui à l'école ? », L'enseignant insiste sur la notion de plaisir, qui met les élèves plus facilement en situation de réussite. L'EPS à une influence majeure dans le développement de l'estime de soi ; l'EPS s'intéresse à la personne d'une manière globale. Elle apprend à l'élève à résoudre des problèmes de la vie quotidienne et à adopter les comportements de responsabilité, de solidarité et de citoyenneté indispensables à la vie sociale (ministre de l'éducation française, 2008), et (ministre de l'éducation française, 2010).

I.4.3. Objectifs de l'EPS :

Pour tous les élèves et par la pratique scolaire des activités physiques et sportives visent les articulant les objectifs suivants (ministre de l'éducation française, 2008, p. 7):

- Le développement de la condition physique de l'élève pour résister à la fatigue.
- L'amélioration et le renforcement des capacités technique et physique de l'apprenant et sa réparation à la réalisation de résultats honorable dans les disciplines sportives individuelles et collectives.
- La maîtrise de la technique sportive (Ministère de l'éducation nationale. Algérie , 1996, p. 9).
- Le développement et le renforcement de l'intelligence tactique de l'élève.
- La connaissance des règlements sportifs et leur application effective.
- Développer les capacités et les ressources nécessaires à la conduite motrice.
- Enrichir le répertoire moteur de base (locomotion, projection, réception).
- Acquérir des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter, le garder en bonne santé.
- Agir avec les autres, tenir différents rôles, comprendre les intérêts et contraintes situation collectifs, comprendre les consignes, les règles.
- Education à la responsabilité, à l'autonomie la lutte contre la violence et les discriminations (comportement respectueux d'autrui, connaissances et pratique des règles de vie collective) (Académie de la réunion , 2009-2012).
- L'aide aux élèves à prendre en charge leur santé (lutter contre la sédentarité et surcharge pondérable).
- Développement des ressources, afin de rechercher par la réussite, l'efficacité dans l'action individuelle et collectives, la confiance et la réalisation de soi.
- Acquisition des compétences et connaissances nécessaires à l'entretien de la vie physique et au développement de sa santé tout au long de la vie (ministre de l'éducation française, 2008).

I.5. Courbes d'apprentissage :

I.5.1. Définition de la courbe d'apprentissage :

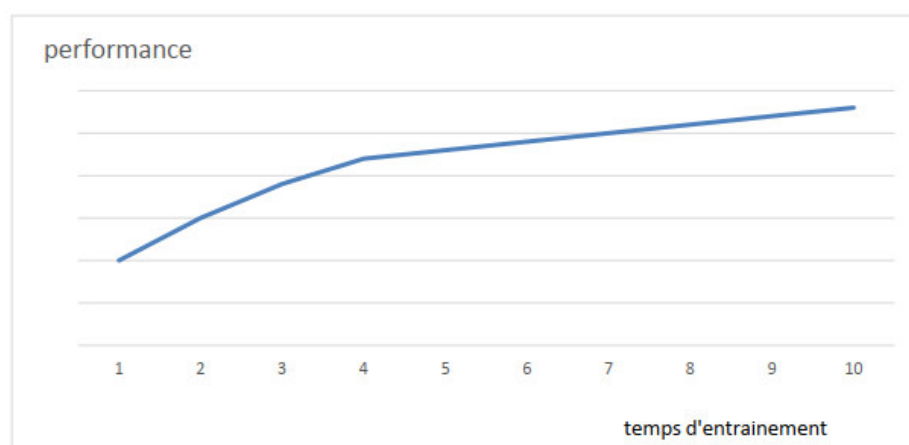
Selon thomas (THOMAS, Edgar T., & Raymond, 2000, p316) La plupart de nos apprentissages s'effectuent progressivement. On représente souvent leur évolution par une courbe tracée sur un diagramme comportant, en abscisse, le nombre d'essais ou le temps d'entraînement et, en ordonnée, la performance. De telles fonctions sont appelées courbes d'apprentissage et prennent différentes formes. Ce sont des courbes qui fournissent une description graphique de l'apprentissage au moment où la performance est atteinte.

Affiche les progrès de la performance d'une personne en mode apprentissage. La courbe typique montre les progrès de chaque quota atteignant son apogée à l'approche des limites de réalisation. Le changement peut être aussi rapide que dans la plupart des études de laboratoire, comme il peut être plus lent et graduels après une longue période.

Un certain nombre de caractéristiques spéciales peuvent être spécifiées pour ces courbes.

Il est possible par exemple, de demander à un sujet ne connaissant pas le basket, de s'exercer chaque jour pendant cinq minutes à tirer des coups francs. Puis de réaliser vingt essais. On note sa performance quotidienne, le nombre d'essais réussis sur les vingt tentatives. L'expérimentateur obtient ainsi une courbe qui ressemble à celle représentée sur la figure 1.

Courbe n°1 : scores de performance en fonction du temps (courbe négativement accélérée)



Source: (THOMAS, Edgar T., & Raymond, 2000)

APPRENTISSAGE

La représentation d'une courbe d'apprentissage peut se faire de plusieurs manières. Prenons un autre exemple le développement du javelot depuis de nombreuses années, si l'on enregistre les performances pendant chaque compétition aura une courbe irrégulière et il faudra supprimer les irrégularités (fatigue, conditions météorologiques). Nous avons plusieurs possibilités à cet effet, par exemple, nous pouvons calculer les moyennes arithmétiques de plusieurs compétitions proches dans le temps. Ou prendre

Les meilleures performances sur une période de temps spécifiée (ces méthodes sont appelées techniques de lissage). La courbe est ajustée pour montrer le phénomène important et supprimer les changements aléatoires ou saisonniers.

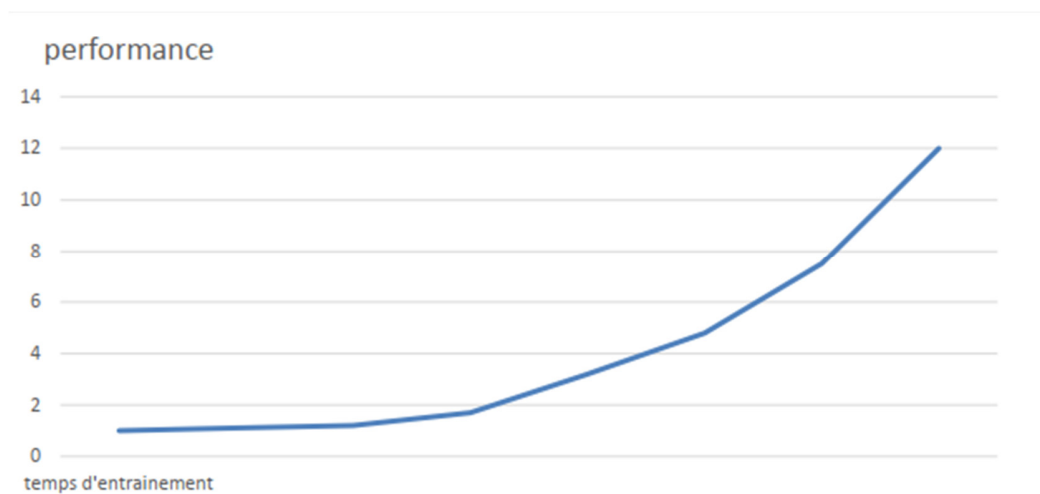
En général, les courbes d'apprentissage des techniques sportives représentent une accélération négative car elles commencent par une forte augmentation des performances à chaque unité de temps. Ensuite, il devient de plus en plus petit.

Tout se passe comme si l'individu apprenait à chaque fois le même pourcentage du reste, lors de la première série d'exercices qu'il apprend.

L'individu, par exemple, apprend 10% de ce qui doit être appris, et il lui reste à apprendre, 90% au cours de la deuxième série apprennent 10% des connaissances restantes.

De 90% (10% des 90% restants soit 9% et reste 81%) dans le troisième il apprend 8,1%.

Et reste, 72,9%, etc. De nombreuses courbes réalisées à partir des résultats observés sur le terrain peuvent être représentées par cette loi. Cependant, certaines courbes d'apprentissage se caractérisent par une courbe d'accélération positive : on remarque tout d'abord un type de plateau puis la performance devient encore plus rapide de plus en plus (courbe n°2).

Courbe n°2 : courbe a accélération positive

Source: (THOMAS, Edgar T., & Raymond, 2000

L'explication de ce phénomène est que le sujet recherche des indices pour les bonnes réponses et, qu'au début de l'apprentissage, il y a des difficultés à repérer les indices pertinents. Puis, il cerne de mieux en mieux ces indices. L'évolution de l'apprentissage se caractérise donc par une courbe à accélération positive. Les courbes d'apprentissage varient dans leur forme suivant les individus et les tâches. Elles présentent souvent des plateaux. Ceux-ci figurent des périodes pendant lesquelles il n'y a pas de progrès apparents. Puis la progression reprend. Le plus souvent, ces paliers correspondent vraisemblablement à des niveaux de difficultés d'apprentissage. En tennis par exemple, un premier niveau consisterait à savoir frapper la balle, le sujet étant arrêté, puis un deuxième niveau, le sujet étant en déplacement ; enfin un troisième niveau, le sujet étant capable de replacer cette frappe de balle dans un contexte de jeu. Notons. Cependant qu'un palier peut provenir d'autres causes, telle la fatigue.

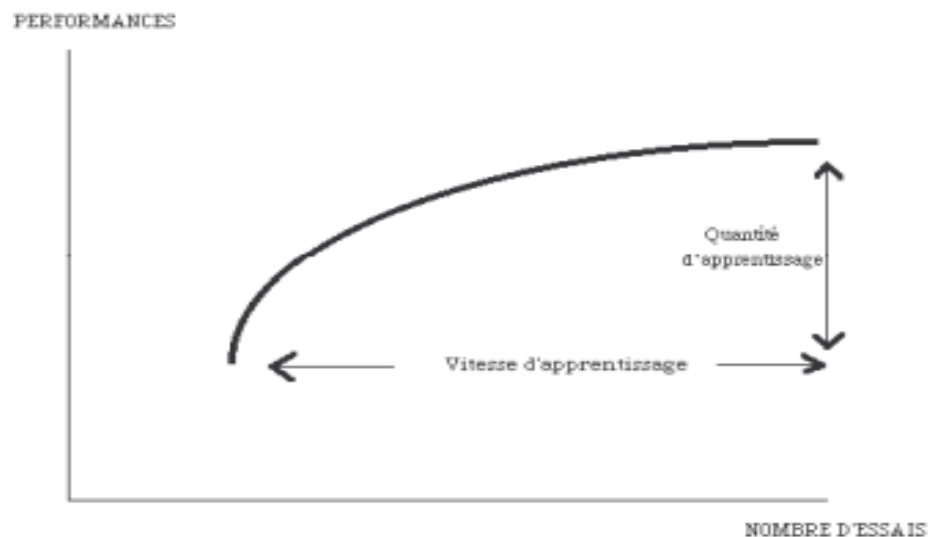
Il faut évidemment souligner le rôle de l'entraîneur au cours des périodes correspondant à ces plateaux. Ces stagnations risquent de provoquer le désintérêt de l'athlète.

I.5.2. Caractéristiques principales des courbes de performance sont résumées par **Jean-pierreFamouse(Jean-Pierre, F., 1995)** comme suit :

I.5.2.1.La quantité d'apprentissage :

Désigne la différence entre les performances initiales et les performances finales d'un individu. Dans les courbes de performances individuelles, chaque essai représente une performance. La différence entre les performances des essais initiaux et terminaux ($E_T - E_I$) représente la quantité de progrès ou quantité d'apprentissage.

Courbe d'apprentissage n°3 : Caractéristiques principales des courbes d'apprentissage



Source : (Jean-Pierre, F., 1995)

I.5.2.2. Le taux d'apprentissage ou taux de progrès :

Désigne le rapport entre la performance terminale, et la performance initiale, il se calcule selon la formule suivante :

$$\text{Taux} = (\text{mesure finale} - \text{mesure initiale}) * 100 / (\text{mesure maximum} - \text{mesure initiale})$$

I.5.2.3. La vitesse d'apprentissage :

Désigne la rapidité avec laquelle les sujets atteignent un critère de performance fixé à l'avance ou encore leurs performances « plateau », c'est-à-dire le nombre d'essais nécessaire pour que la courbe d'apprentissage arrive à l'asymptote.

I.5.2.4. Plateaux d'apprentissage :

Des stagnations dans la courbe de performance se produisent parfois entre un progrès déjà réalisé et avant un autre. Ces plateaux peuvent être :

- ✓ Une illusion, ils surviennent du fait du type de mesure utilisée. Ce qui n'empêche pas l'apprentissage de se produire.
- ✓ Parfois, les plateaux surviennent du fait d'une absence de motivation. Dans ce cas, le plateau n'est pas un phénomène interne au processus d'apprentissage.
- ✓ Le plateau est dû au processus d'apprentissage lui-même ; processus par lequel le sujet restructure à certains moments l'organisation de ces habilités motrices. Cette réorganisation entraîne une stagnation temporaire dans ses performances.
- ✓ Bien entendu, l'émergence du plateau peut être due à l'arrivée de l'apprentissage à son ampleur ou il se stabilise complètement.

I.5.3. Différents types de courbes :

Jean-Pierre, Fameuse (Jean-Pierre, F., 1995) classe les courbes de performance en deux catégories de courbes ascendantes et descendante.

Et la forme de la courbe dépend généralement de la complexité de la tâche. Mais la forme de la courbe peut aussi résulter du type de mesure utilisé.

La courbe est appelée ascendante lorsque de meilleures performances se produisent lorsque la pente de la courbe change de bas en haut.

Cependant, il existe des exemples de progression des performances lorsque la pente de la courbe est à la baisse. Ce type de s'appelle courbe descendante. Cela se produit lorsqu'une diminution de la mesure de la performance signifie une meilleure performance. Quelques exemples peuvent être une estimation du temps de réponse fonction ou opération. Les performances sont observées lorsque le nombre d'erreurs ou le temps d'exécution diminue. Dans ce cas, la courbe de performance sera dans la direction opposée décrite ci-dessus, bien que les types de courbe restent les mêmes.

Pour d'autres tâches, l'inclinaison est négative, par exemple celles qui représentent le temps écoulé ou les erreurs.

I.5.4. Mesure de performance :

Les progrès dans la performance peuvent prendre différentes formes. Ces modèles peuvent généralement être classés en catégories spécifiques.

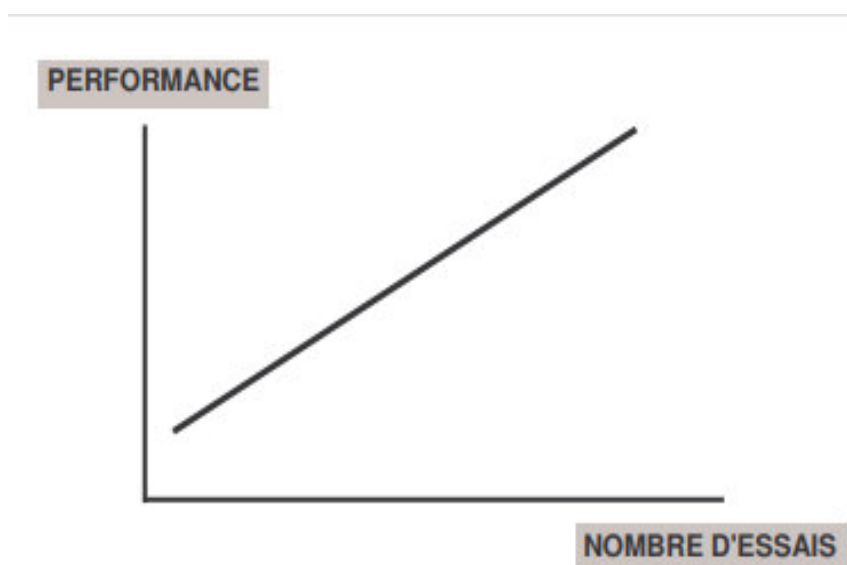
La courbe est utile pour faire des observations rapides sur le type de progrès réalisé par l'apprenant. La forme de la courbe dépend habituellement, la complexité de la tâche. Mais la forme de la courbe peut aussi résulter du type de mesure utilisé.

Quatre types de courbes de performance apparaissent généralement dans les recherches sur l'apprentissage. On peut résumer les caractéristiques principales et les appellations de ces différentes courbes de performance de la façon suivante :

La courbe A :

Est une courbe linéaire. Elle indique que les performances s'accroissent proportionnellement au temps ou au nombre de séances, c'est-à-dire que chaque unité d'accroissement sur l'axe horizontal (par exemple un essai) résulte d'un accroissement proportionnel sur l'axe vertical (par exemple une seconde).

Courbe n°4 : courbe d'apprentissage de type A

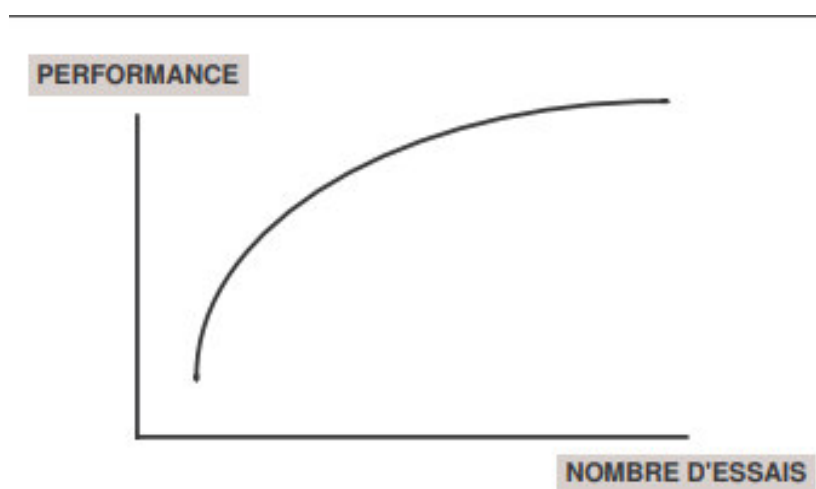


Source : (Jean-Pierre, F., 1995)

La courbe B :

Est une courbe négativement accélérée, qui indique qu'une large quantité de progrès est arrivée tôt dans la pratique, et puis a diminué d'un progrès quelconque. Bien que le progrès arrive habituellement encore dans la dernière partie de la courbe, il est très léger. En général ce type de courbe signifie que la difficulté de la tâche proposée au sujet est relativement facile par rapport à son niveau d'habilité. La courbe B est dite négativement accélérée. C'est-à-dire que la pente de cette courbe diminue avec le temps, donc que la « vitesse d'apprentissage » diminue ou atteint un « plateau » ou « plafond ». On se rend facilement compte que les gains les plus importants sont réalisés lors des premiers jours de pratique. Ces tâches sont habituellement assez faciles à maîtriser (forte accélération au début). Ensuite parce qu'il ne reste presque rien à maîtriser, les gains sont de plus en plus difficiles à réaliser. Il faut toutefois remarquer que malgré cette décélération, un certain apprentissage continue toujours à prendre place.

Courbe n°5 : courbe d'apprentissage d type B



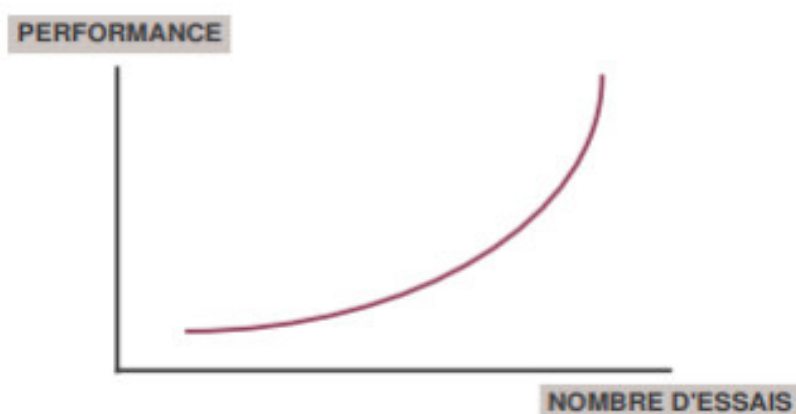
Source : (Jean-Pierre, F., 1995)

La courbe C :

Est l'inverse de la courbe B et est appelée courbe positivement accélérée. Cette courbe indique un gain de performance léger au début de la pratique mais un accroissement substantiel

dans la suite de la pratique. En général ce type de courbe signifie que la difficulté de la tâche proposée au sujet est relativement difficile par rapport à son niveau d'habilité. La pente de la courbe s'accroît avec la pratique. Les premiers gains sont difficiles à réaliser ; il s'agit d'une tâche totalement nouvelle requérant des habilités particulières. Toutefois, une fois cette base acquise, les progrès sont rapides et la pente de la courbe s'accroît d'autant.

Courbe n°6 : courbe d'apprentissage de type C



Source : (Jean-Pierre, F., 1995)

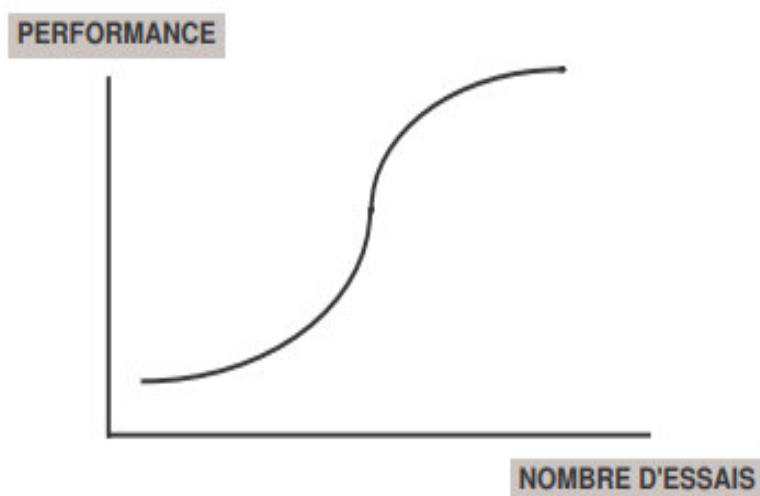
La courbe D :

Est une combinaison de trois courbes et est appelée une courbe en ogive ou en S. si l'on considère la courbe C, on peut remarquer que les progrès qui deviennent plus rapides vers la fin pourront continuer éternellement. Alors au bout de cette courbe C viendra s'ajouter ou se combiner une courbe B pour produire la courbe D. cette courbe, qui combine à peu près toutes les autres est celle qui, est la plus probable. Les premiers progrès sont assez difficiles à obtenir et par conséquent, la performance ne s'améliore pas tellement. Ensuite à cause de l'acquisition de nouvelles habitudes, la performance s'améliore rapidement, pour ensuite atteindre une vitesse de croisière, c'est-à-dire une période pendant laquelle la performance s'améliore d'une même d'une même quantité, lors de chaque pratique. Finalement, à cause de la subtilité des dernières habilités à acquérir, la croissance des gains est réduite pour finalement n'être presque plus perceptible.

I.5.5. Courbes souples ou courbes erratiques :

Un point supplémentaire a besoin d'être clarifié concernant les courbes de performance. Les quatre courbes présentées sont appelées les courbes souples. Les courbes générales trouvées dans les études de recherche ne sont pas souples mais erratique. L'allure de la courbe dépend de la manière de regrouper les scores de performance en fonction des essais. Si les scores de tous les essais sont utilisés, nous obtenons une courbe en « dents de scie », c'est-à dire irrégulière (due à la variabilité de la performance) accompagnée, parfois de plateaux. Si les scores de groupes d'essais sont utilisés (par exemple, la moyenne de dix essais), nous obtenons une courbe beaucoup plus adoucie avec, parfois des plateaux mais qui semblent moins prépondérants. Plus les moyennes comprennent un grand nombre d'essais, plus la courbe qui en résulte est adoucie. Si nous utilisons une échelle logarithmique, alors la fonction est linéaire (ligne tout à fait lisse) et tout plateau semble avoir disparu (ligne tout à fait progressive)

Courbe n°7 : courbe d'apprentissage de type S



Source : (Jean-Pierre, F., 1995)

I.6. Les Théories de L'apprentissage :

I.6.1. Le Behaviorisme :

Le behaviorisme, s'appuyant sur une épistémologie empiriste, de fait une théorie de l'apprentissage qui considère le conditionnement comme le mécanisme fondamental permettant aux individus d'adopter des comportements adaptés à la situation auxquelles ils sont confrontés,

les situations elle-même étant conçues comme une configuration de caractéristique perçue par les sujets (les stimuli).

L'enseignement programmé qui se traduit par une segmentation des connaissances en unités et par un jeu de renforcement positif des bonnes réponses constitue l'application la plus connue de cette conception de l'apprentissage. Elle influence encore largement la conception d'outils pour l'enseignement ainsi que les pratiques pédagogiques, d'autre plus que les élèves sont jeunes, ou jugé « faibles », ou « déficient ».

Ainsi les enseignants et les éducateurs préféreront poser des questions auxquelles les enfants savent répondre, plutôt que de les mettre en difficulté, comme en témoignent des propos souvent entendus : « il faut renforcer les acquis », « les enfants ont besoin qu'on les récompense », « il faut répéter » (M DELEAU et A Weil-BARAIS, 2004, p. 21)

I.6.2. Le Cognitivisme :

Les théories cognitivisme d'origine anglo-saxonne défendent l'idée que l'esprit humain peut être vu comme un système de traitement de l'information, à l'instar d'un ordinateur. On y rencontre deux catégories de systèmes : des systèmes à « modules » et des « réseaux neuronaux ».

Les premiers systèmes sont constitués de modules spécialisés assurant le traitement et le stockage de l'information (mémoire à long terme, mémoire de travail...). Les seconds sont constitués de petites unités fonctionnelles (les neurones) reliées entre elle, constituant des « réseaux ». C'est l'activation du système qui suscite la création de nouvelles connexion (d'où

L'appellation « modèles connexionnistes » pour les différencier des « modèles à modules »).

Les premiers model ont particulièrement influencé les milieux éducatifs qui y ont trouvé des outils pour comprendre les démarches des élèves et des méthodes d'investigation (les entretiens d'explication notamment) (DELEAU. M. WEIL-BARAIS. A , 2004).

I.6.3. Le Constructivisme :

Le constructivisme psychologique est l'œuvre de Piaget. C'est également une conception cognitive puisqu'elle propose un modèle de l'esprit humain. Contrairement au courant cognitiviste anglo-saxon qui s'en est inspiré, l'esprit humain est conçu comme une structure qui évolue au cours de développement de l'individu sous l'influence de mécanisme à fondement biologique.

La structure évolue vers des états d'équilibre caractéristique des stades de développement. Piaget rend compte de ces structures en terme logico-mathématiques, ce qui a conduits à valoriser la logique comme source des apprentissages. Même si ce que l'élève apprend est conditionné par les aspects structuraux de sa pensée, une source essentielle de son développement est la nécessité d'une adaptation aux contextes rencontrés. Les actions du sujet constituent ainsi un levier puissant de l'apprentissage, particulièrement chez les jeunes enfants supposées être au stade « sensorimoteur » et, plus tard, au stade des « opération concrètes (le dernier stade étant celui des « opérations formelles », lesquelles permettent au sujet de raisonner sur des représentations, possible). Ainsi, c'est l'existence d'une filiation générique entre les structures de pensée qui légitime le rôle important accordé aux actions de l'élève. La validité des actions du sujet résulte de leur adéquation aux contextes rencontrés, ce que l'élève est supposé pouvoir reconnaître lui-même. En somme, le constructivisme fournit un modèle de l'élève actif et autonome, capable des l'auto-diriger dans les activités que lui offre le milieu (DELEAU. M. WEIL-BARAIS. A , 2004).

I.6.4. L'interactionnisme Social :

L'intérêt actuel pour l'interactionnisme social, en particulier la redécouverte de la conception historico-culturelle du psychisme développée par VYGOTSKI, s'explique en partie par le fait que ce courant théorique met en avant des processus importants minimisés, voire ignorés, par les autres courants : la transmission sociale, les fonctions de médiations (au sens d'intermédiaire prenant en compte les particularités de l'enfants) et de tutelle assurée par les adultes, les médiations sémiotique ». Le concept de « zone proximale de développement » met en avant le fait que les contextes éducatifs utiles à l'enfant sont ceux où il est sollicité par l'adulte au-delà de ce qu'il peut faire tout seul, l'adulte s'appuyant sur les compétences actuelles de l'enfant. Pour VYGOTSKI, le développement procède ainsi d'un mouvement qui va de l'intrapsychique (les interactions avec les adultes et avec les paires) à l'intra psychique (intériorisation de procédés appris au cours des interactions sociales), le langage (notamment le langage écrit) jouant un rôle d'instrument psychologique. « Chaque fonction psychique supérieure apparait deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction intrapsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique» (S VYGOTSKI, 1934-1937). Dans la conception VYGOTSKIENNE, les processus d'apprentissage et de développement sont liés par « des rapports dynamiques

d'interdépendance ». Bien que jugés incommensurables puisque se déroulant à des échelles temporelles sans commune mesure et portant sur des objets de nature très différente (des connaissances dans un cas, des fonctions psychiques dans l'autre), ces processus interagissent en situation d'apprentissage, avec l'aide de l'adulte, l'enfant peut atteindre un niveau de développement potentiel. Le bon enseignement, selon VYGOTSKI, est celui qui précède le développement, c'est-à-dire celui qui sollicite l'enfant au-delà de ses possibilités actuelles, dans la limite raisonnable de ses capacités (DELEAU. M. WEIL-BARAIS. A , 2004).

I.6.5. Approche écologique :

Selon GIBSON (J. J. Gibson, 1979) ne semble pas s'être intéressé spécialement à la motricité, ses travaux étant centrés sur la perception visuelle, mais ses recherches engendrent des conséquences quant aux théories existantes dans le secteur de l'apprentissage moteur. La perception visuelle directe constitue chez cet auteur un aspect déterminant de ses idées. Cette notion inclut le rejet d'un traitement interne de l'information. JAMES GIBSON propose un modèle général de la perception qui met l'accent sur l'importance de la prise d'information. D'autres chercheurs, dont sa femme ELEANOR GIBSON a porté leur attention sur les changements de la perception durant la maturation, et lors de l'apprentissage perceptif. JAMES GIBSON, lui parle de la théorie de l'enrichissement de l'information. Sa thèse distingue la sensation élémentaire sans signification et l'intégration perceptive la plus élevée, la plus significative du même événement GIBSON (E. J. Gibson, 1969) postule que les sensations premières, brutes, prélevées dans l'environnement sont intégrées et interprétées lors de l'arrivée du processus informationnel.

I.7. Les stratégies d'apprentissage :

WEINSTEIN & Mayer (1986, cités par PINTRICH, 2000) distinguent trois types de stratégies d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances déclaratives. Les Stratégies de répétition (REHEARSALSTRATEGIES), celles d'organisation et les stratégies d'élaboration. Viau(1997) nomme les premières stratégies de mémorisation mais nous préférons nous en remettre à une traduction fidèle de l'anglais (Pintrich, p. R, 2000)).

I.7.1. Les stratégies de répétition:

Selon la définition qu'en donnent PINTRICH & Garcia (1992, cités par Viau, 1997), ces stratégies sont utilisées lorsqu'il s'agit d'encoder des informations factuelles en mémoire, afin d'en faciliter le rappel ultérieur. Ces stratégies de base consistent à répéter mentalement ou oralement l'information à mémoriser, à la répéter par écrit, ou encore à en prendre note sur une feuille, mais sans chercher à en saisir la signification profonde (Viau, R, 1997).

I.7.2. Les stratégies d'organisation :

Les stratégies d'organisation interviennent également dans la mémorisation, mais cette fois pour des informations plus nombreuses et plus complexes. Elles consistent à structurer l'information donnée, notamment à l'aide de tableaux de synthèse (regroupement en catégories, points communs et différences, etc.) ou de schémas (montrant les relations entre concepts). WEINSTEIN & Mayer (1986, *ibid.*) rapportent que ces stratégies ne sont pas employées spontanément avant l'âge de dix ou onze ans, mais on peut les enseigner à des élèves de neuf ans et enregistrer des résultats positifs sur les apprentissages.

I.7.3. Les stratégies d'élaboration :

Selon Derry (1989, *ibid.*, p. 80), ces stratégies se caractérisent par la réalisation d'inférences entre différents concepts afin de créer en mémoire de nouveaux réseaux d'informations. Les inférences simples se rapportent à des procédés mnémotechniques ou en la création d'images mentales (par exemple, imaginer l'Atomium à neuf choux de Bruxelles pour associer la ville au monument). Pour des inférences plus complexes (comme l'interaction entre le climat d'une région, sa situation géographique et les denrées agricoles qu'elle produit), interviennent l'analogie, la rédaction de résumés, la reformulation dans ses propres mots, ... Les deux derniers types de stratégies requièrent un traitement plus en profondeur de l'information par rapport aux stratégies de répétition, c'est-à-dire un engagement cognitif plus intense.

I.8. Caractéristiques de l'apprentissage :

- ✓ Les processus et les effets sur les processus sont inférés par des modifications de Comportements observables ;
- ✓ Les modifications de comportements sont des changements relativement permanents ;
- ✓ Les modifications peuvent résulter de l'expérience de la personne ou de changements dans l'environnement (Chevalier, 2004)

I.9. Le transfert des apprentissages :

Selon les diverses théories de la psychologie cognitive expérimentale, le transfert est connu sous plusieurs appellations :

-Thorndike (1911) : par exemple, utilise le terme d'effet d'expansion pour parler de la tendance à utiliser les expériences passées dans de nouvelles situations (Thorndike, E. L , 1911).

- Pavlov (1960) et Skinner (1953) : pour leur part, emploient plutôt le terme de généralisation, qui signifie que l'apprentissage obtenu durant l'entraînement dans une condition bien déterminée peut être appliqué ou transféré à d'innombrables autres situations (pavlov, i , 1960) et (Skinner, B. F, 1953) .

-**L'école gestaltiste** : elle parle du transfert comme étant une transposition, c'est-à-dire L'interversion ou le changement de connaissances perceptives ou mnémoriques acquises dans une situation spécifique de pratique dans le but de les mettre en application dans un nouveau contexte.

Le transfert d'apprentissage est le processus par lequel la participation d'une personne à une activité, influence de façon favorable ou défavorable la pratique par cette même personne d'une activité ultérieure (et, par extension, les résultats ou les effets de ce processus). Quand l'influence est favorable, on parle de « facilitation » ou de transfert « positif ».

Dans le cas contraire, on parle « d'inhibition » ou de transfert « négatif ».

Nous dirons que le transfert est :

- « **intra-spécifique**», lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une même activité répétée ; par exemple, des progrès observés en saut en hauteur à la suite de plusieurs séances consacrées à cette spécialité. L'existence d'un transfert intra-spécifique est l'évidence même ; c'est lui qui est à la base de tout apprentissage, quel qu'il soit. Il reste bien entendu à découvrir, pour les différents cas, les conditions permettant un tel apprentissage optimum :

- « **interspécifique** », lorsqu'il s'exerce sur des activités différentes ; par exemple, un entraînement de gymnastique aux agrès qui peut provoquer des progrès en saut à la perche. L'existence d'un transfert inter -spécifique est parfois âprement discutée, alors qu'elle est à la source de la portée généralisatrice des apprentissages. C'est ce transfert inter -spécifique, riche de conséquences éducatives, qui sont parfois présenté sous la notion de « transversalité ». L'enjeu théorique et pédagogique est considérable (P. PARLEBAS, 1998).

I.9.1. Comment favoriser le transfert des apprentissages ?

Les résultats de la présente recension des écrits ont révélé que, dans une perspective d'éducation ou de formation basée sur le transfert des apprentissages, plusieurs variables doivent être prises en considération, notamment les caractéristiques de chaque élève ou stagiaire (par exemple, l'âge, le sexe, le niveau de développement intellectuel, l'état psychologique, la capacité cognitive, le niveau d'expertise, la motivation, l'efficacité de soi, la conscience, l'anxiété), les particularités de la tâche source ou de la tâche cible (par exemple, le matériel d'apprentissage, la quantité de pratique, la qualité des connaissances véhiculées, le degré de similarité, la pertinence aux yeux des apprenants, le niveau de complexité), ainsi que le contexte physique et socioculturel dans lequel se déroule la tâche source ou la tâche cible (par exemple, le support fourni par l'intervenant, le comportement des autres apprenants, le soutien par les pairs, les normes et attentes relatives à la situation, la disponibilité des ressources matérielles et pédagogiques, la richesse de l'environnement socioculturel, la motivation d'apprentissage provoquée par la nouvelle tâche de transfert). Ainsi, l'intervenant aussi bien que l'apprenant doit être mutuellement engagés lors du processus de transfert, avec des responsabilités bien réparties.

I.9.1.1. Rôle de l'apprenant :

De son côté, l'apprenant doit faire preuve d'une motivation continue à transférer ses Apprentissages et à assurer son autorégulation. Autrement dit, il doit :

- maîtriser les connaissances, les stratégies, les dispositions et les capacités requises pour le traitement des tâches proposées (notamment la tâche source et la tâche cible).
- acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires pour la résolution de la tâche spécifique au transfert, mais également développer des stratégies de résolution de problèmes dans des contextes multi variés.
- développer la capacité d'accéder au moment opportun aux ressources exigées par le transfert.
- acquérir l'aptitude de reconnaître les situations appropriées de transfert.
- posséder la motivation de tirer avantage des opportunités de transfert.
- appliquer avec flexibilité ce qui a été appris dans diverses situations de transfert.
- optimiser sa motivation, son efficacité de soi, sa conscience et son niveau d'anxiété par rapport à la tâche source et la tâche cible.

- concentrer son attention sur le traitement des informations les plus pertinentes de la tâche source et la tâche cible.

I.9.1.2. Rôle de l'intervenant :

- planifier les tâches et les contextes d'enseignement afin d'approvisionner l'apprenant avec l'arsenal pédagogique essentiel pour l'optimisation du transfert.
- comprendre les exigences de la tâche source et de la tâche cible afin de les adapter aux caractéristiques de chaque apprenant.
- structurer le contenu et le contexte de la tâche source, définir les attentes et les contenus d'apprentissage, et mettre à la disposition de l'apprenant les ressources pédagogiques nécessaires afin de l'aider à mieux résoudre la nouvelle tâche de Transfert.
- décortiquer les conditions appropriées au transfert en stimulant la motivation intrinsèque de l'apprenant à s'engager dans lesdites conditions réelles d'apprentissage.
- offrir à l'apprenant des conditions multiples de transfert en renforçant son sentiment de confiance en soi.
- s'assurer que les capacités du transfert chez l'apprenant sont maintenues au fil du temps.
- fournir à l'apprenant des rétroactions appropriées en ce qui trait à sa performance de transfert.
- offrir une atmosphère agréable pour le transfert des apprentissages, dans laquelle règne l'esprit d'entraide, de collaboration et de soutien par les pairs.
- varier les tâches d'apprentissage en facilitant leur ancrage dans la mémoire à long terme de l'apprenant par les moyens des discussions et des argumentations.
- former des groupes hétérogènes de travail dans lesquels les expérimentés soutiennent les débutants.

I.9.1.3. Rôle de l'organisation scolaire :

L'organisation scolaire doit jouer un rôle primordial de chef d'orchestre dans le soutien et le développement d'environnements pédagogiques, en motivant les élèves envers le transfert de leurs connaissances et de leurs compétences, et en incitant les enseignants à créer des situations de transfert. Néanmoins, dans la situation actuelle, à tous les niveaux (primaire, secondaire, collégial et universitaire), l'éducation est fortement marquée par une division disciplinaire des

APPRENTISSAGE

savoirs qui ne répondent pas à des préoccupations signifiantes de la vie des élèves, que ce soit à l'école ou en dehors du contexte scolaire : « chaque discipline a une existence autonome et, forcément, étant donné ce statut, elle doit être enseignée pour elle-même » (Tardif, 1999, p. 132).

Partie pratique

Cadre méthodologique

Partie méthodologique

➤ Méthode de la recherche :

Une méthode apporte presque souvent la façon d'envisager et d'organiser la recherche, elle a alors une manière de planifier son travail et de le concevoir sur un objet d'étude en particulier, elle peut intervenir de façon plus ou moins autoritaire, et plus ou moins précise à toutes les étapes de la recherche l'une ou l'autre.

Dans notre recherche on a utilisé la méthode descriptive corrélationnelle :

Il est possible de résumer cette méthode de recherche en quatre étapes principales : observation, classification, hypothèse et vérification par des tests appropriés.

➤ Teste :

- Test de saut longueur ;

Protocole de teste :

- Le sujet est appelé à partir en course d'élan et faire une impulsion sur une planche d'appel selon la réglementation et terminer avec une réception dans la fausse.
- Le juré prend la performance à l'aide d'un décimètre.
- Le sujet a le droit à deux essais, la meilleure sera prise en considération.
- Même protocole pour le deuxième test.

➤ Matériels utilisés :

- Sautoir.
- Décimètre.
- Sifflet.
- Plots.
- Echelle de motivation.

➤ **Population d'enquête** : élèves du lycée catégorie d'âge entre 16 ans et 18 ans.

➤ **Echantillon** : groupe composé de 25 élèves dont 14 garçons et 11 filles de la classe de première année scientifique lycée **MAUCHEIDRISS BORDJ-MIRA**.

➤ Objectif de la recherche :

- **Objectif N°01** : dresser le profil motivationnel et les progrès que les élèves peuvent réaliser.
- **Objectif N°02** : connaître la relation entre la motivation d'accomplissement et les progrès que les élèves réalisent.
- **Objectif N°03** : connaître la réalisation entre la motivation de stimulation et les progrès que les élèves réalisent.

➤ **Outils statistiques :**

- Moyenne arithmétique : pour avoir une idée générale sur le groupe.
- Ecart type présente une vue sur l'homogénéité du groupe.
- Coefficient de corrélation : décrit la nature et la grandeur de la relation entre deux ou plusieurs variables.

Présentation et interprétation des résultats

Présentation et interprétation des résultats

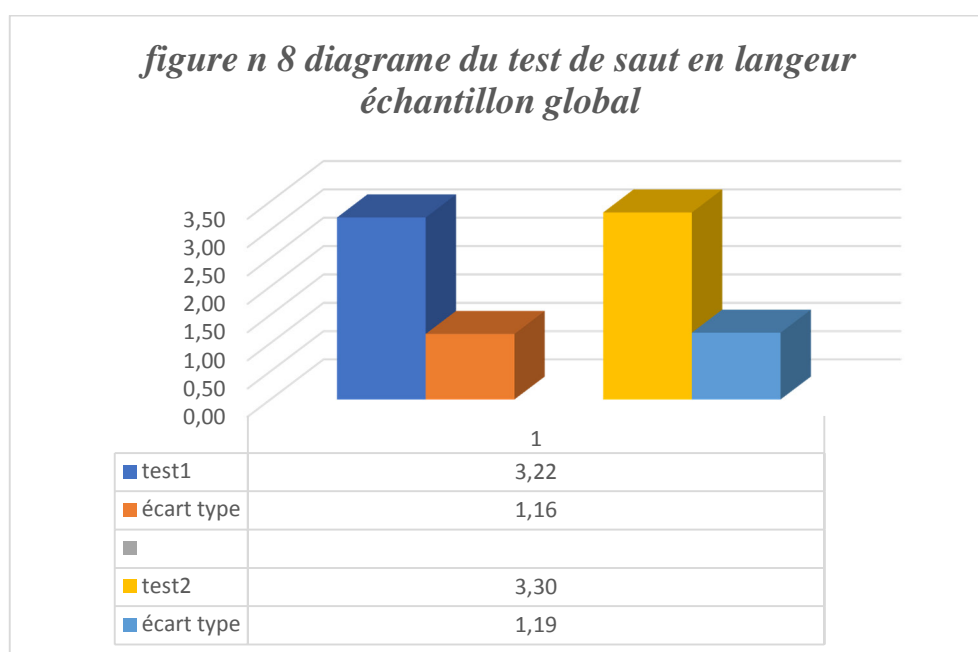
1 Résultats du saut en longueur :

1-1 Résultats de saut en longueur de l'échantillon global :

1-1-1 Présentation des résultats de saut en longueur de l'échantillon global :

Résultats	Test1	Test2	Progression
Moyenne	3,22	3,30	0,09
Ecart type	1,16	1,19	0,29

Tableau n°1 : résultats des tests de saut en longueur (échantillon global).



Source : résultats de la partie pratique

1-1-2 Analyse des résultats de saut en longueur de l'échantillon global :

Le tableau et les diagrammes n08 montrent que la moyenne du test 2 (3,30) est légèrement supérieure à celle du test 1 (3,22).

Présentation et interprétation des résultats

1-1-3 Interprétation des résultats de saut en longueur de l'échantillon global :

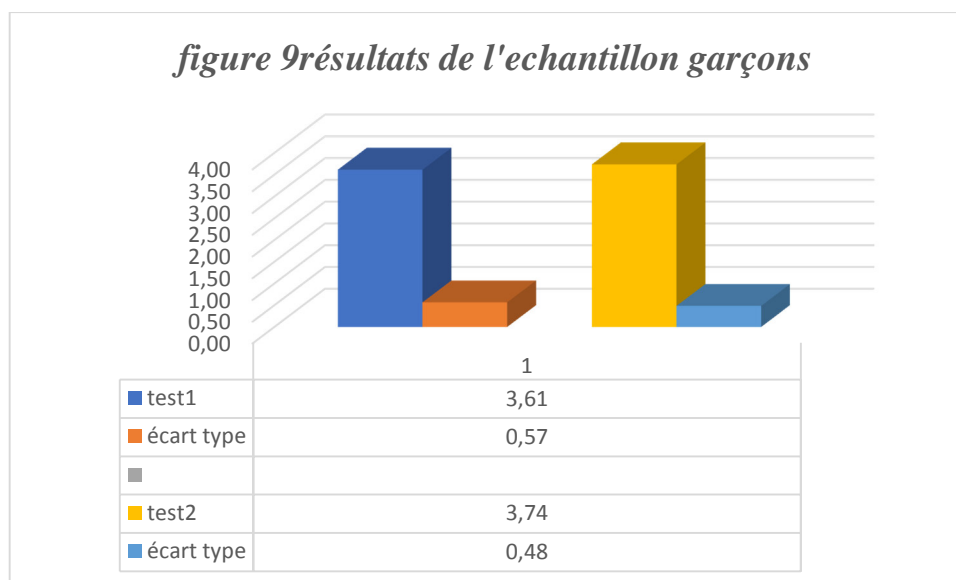
Les moyennes des deux tests sont convergentes, y'a une petite amélioration, parce qu'il s'agit d'un même groupe qui suivie ces apprentissages pendant 5 séances.

1-2 Résultats de saut en longueur de l'échantillon garçons :

1-2-1 Présentation des résultats de saut en longueur de l'échantillon garçons :

Résultats	Test1	Test2	Progression
Moyenne	3,61	3,74	0,12
Ecart type	0,57	0,48	0,32

Tableau n°2 : résultats des tests de saut en longueur garçon.



Source : résultats de la partie pratique

1-2-2 Analyse des résultats de saut en longueur de l'échantillon garçons :

Les moyennes de tests de saut en longueur sont convergentes entre les deux tests, en moyenne 0,12 m de progrès qui a été réalisé.

1-2-3 interprétation des résultats de saut en longueur de l'échantillon garçons :

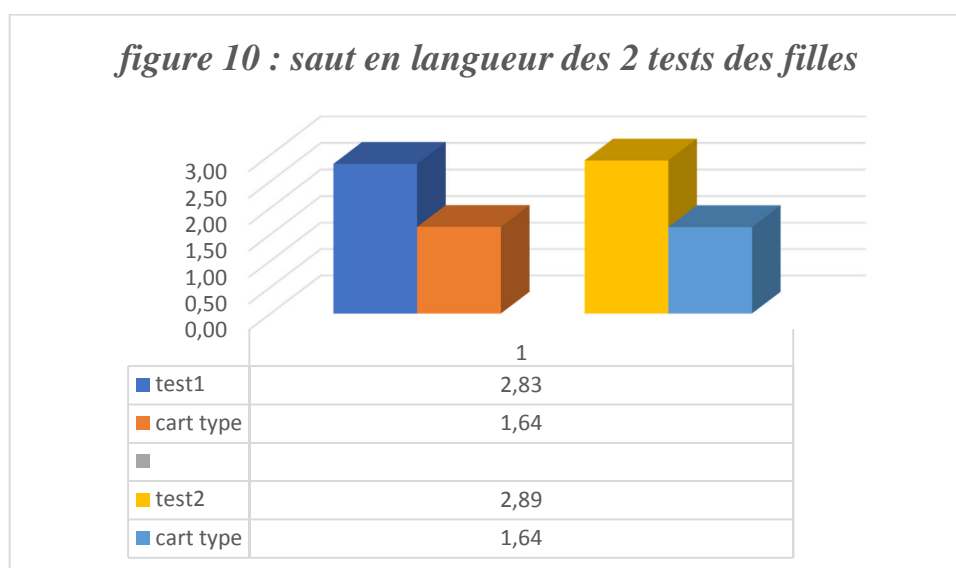
Ce petit écart peut être expliqué par le nombre réduit de séances d'apprentissage entre les deux tests, étant donné qu'en troisième trimestre les élèves ne bien fissent que de 4 a 6 séances d'apprentissage maximum.

1-3 Résultats de saut en longueur de l'échantillon des filles :

1-3-1 Présentation des résultats de saut en longueur de l'échantillon filles :

Résultats	Test1	Test2	Progression
Moyenne	2,83	2,89	0,06
Ecart type	1,64	1,64	0,00

Tableau n° 3: résultats de saut en longueur de l'échantillon filles.



Source : résultats de la partie pratique

1-3-2 Analyse des résultats de saut en longueur de l'échantillon filles :

Presque les mêmes remarques concernant le progrès réalisé par chaque échantillon, il est toujours petit, quel que soit l'échantillon, ici il est estimé à 6 cm.

1-3-3 interprétation des résultats de saut en longueur de l'échantillon filles :

Ceci s'explique toujours par les mêmes raisons (nombre très réduit de séances d'apprentissage).

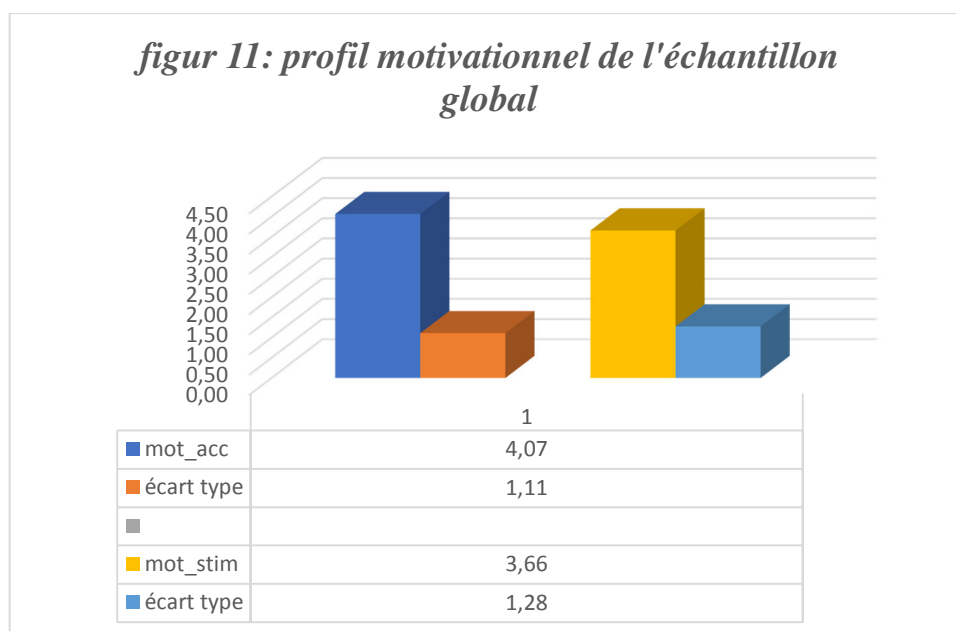
2 Résultats de la motivation :

2-1 Résultats de la motivation de l'échantillon global :

2-1-1 Présentation des résultats de la motivation de l'échantillon global :

	Motivation d'accomplissement	Motivation de stimulation
Moyenne	4,07	3,66
Ecart type	1,11	1,28

Tableau n°4 : Résultats du test de la motivation de l'échantillon global.



Source : résultats de la partie pratique

2-1-2 Analyse des résultats de la motivation de l'échantillon global :

Selon le tableau et les diagrammes ci-dessus ; on peut constater que la moyenne des deux types de motivations (motivation d'accomplissement, et motivation de stimulation) est entre 03 et 04 elles sont dans la plage moyenne, donc ces élèves sont moyennement motivés.

Présentation et interprétation des résultats

2-1-3 Interprétation des résultats de la motivation de l'échantillon global :

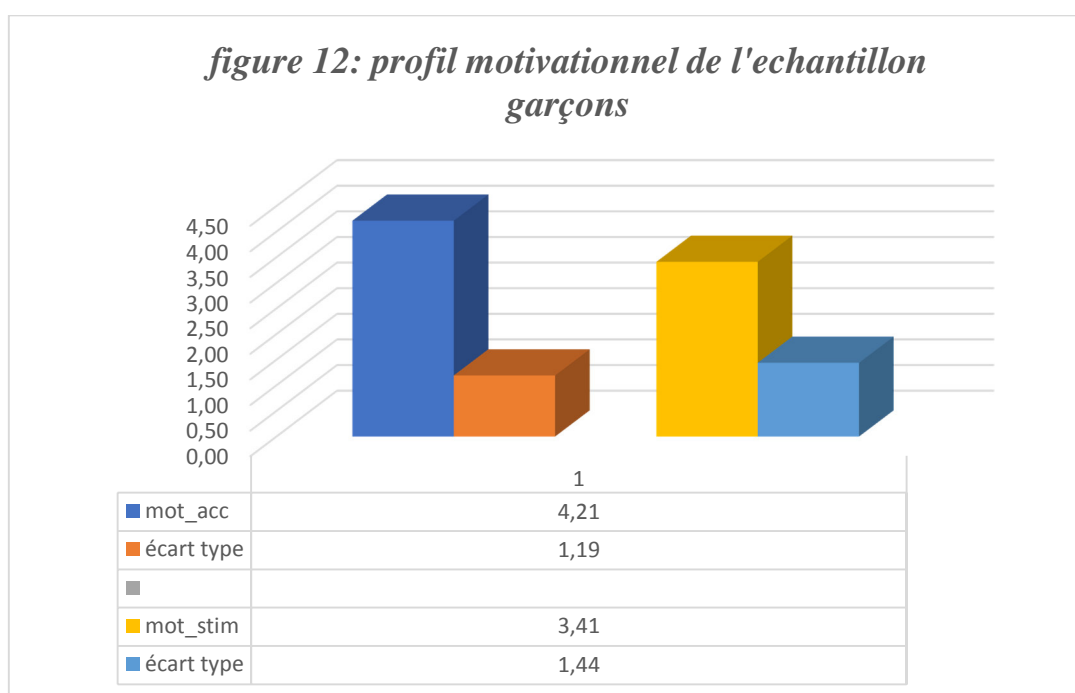
Nos élèves sont moyennement motivés, car quand on a fait c'est deux testes c'était la période des examens donc on trouve presque tous les élèves qui sont stressés et perturbés, alors le stress est l'un des facteurs de la démotivation.

2-2 Résultats de la motivation de l'échantillon garçons :

2-2-1 présentation des résultats de la motivation de l'échantillon garçons :

	Motivation d'accomplissement	Motivation de stimulation
Moyenne	4,21	3,41
Ecart type	1,19	1,44

Tableau n° 5: Résultats de la motivation de l'échantillon garçons.



Source : résultats de la partie pratique

2-2-2 analyse des résultats de la motivation de l'échantillon garçons :

Les niveaux de motivation se des garçons se situent a la moyenne : 4,21 pour la motivation d'accomplissement, et 3,41 pour la motivation de stimulation.

Présentation et interprétation des résultats

2-2-3 interprétation des résultats de la motivation de l'échantillon garçons :

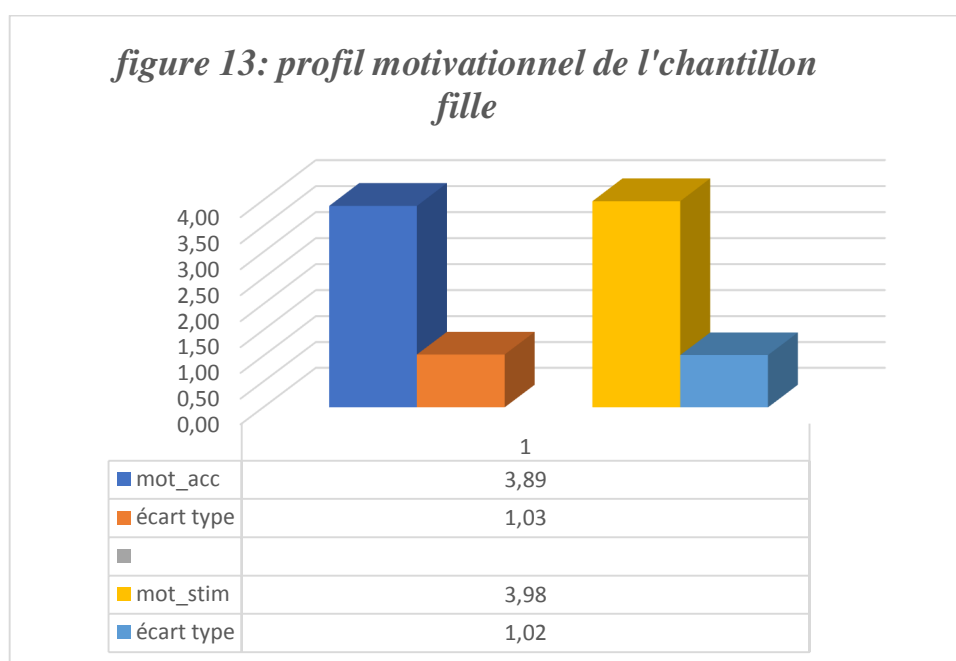
On peut remarquer qu'on est toujours dans la même fourchette que celle de l'échantillon global, et que la motivation de l'accomplissement est légèrement supérieure à celle de la stimulation. Et celle la concerne beaucoup plus les adolescents.

2-3 résultats de la motivation de l'échantillon filles :

2-3-1 présentation des résultats de la motivation de l'échantillon filles :

	Motivation d'accomplissement	Motivation de stimulation
Moyenne	3,89	3,98
Ecart type	1,03	1,02

Tableau n° 6 : résultats de la motivation de l'échantillon filles.



Source : résultats de la partie pratique

2-3-2 analyse des résultats de la motivation de l'échantillon filles :

Les deux types de motivation chez l'échantillon des filles varient entre 3,89 et 3,98, toujours se situent dans la moyenne.

2-3-3 interprétation des résultats de la motivation de l'échantillon filles :

Les profils motivationnels de tous les échantillons sont identiques, ce qui fait il n'y a pas de différence entre filles et garçons parce qu'à cet âge de l'adolescence les deux sexes cherchent à se réaliser notamment devant les autres, l'EPS consiste l'espace le mieux placé pour répondre à ce souci.

3 les corrélations :

3-1 Corrélation entre progression et motivation pour l'échantillon global:

Corrélation	Progression Accomplissement	Progression Stimulation
	0,51	0,52
Signification	Positive moyenne	Positive moyenne

Tableau n° 7 : corrélation entre la progression et la motivation pour l'échantillon global.

Dans le tableau ci-dessus on peut constater que la corrélation est moyennement positive pour les deux types de motivation.

3-1-1 Interprétation de corrélation entre progression et motivation pour l'échantillon global :

Les progrès qui peuvent être réalisées pendant les cycles d'apprentissage dépendent de plusieurs facteurs :

Personnelle : l'élève même.

Les conditions d'apprentissage (la méthode pédagogique, les moyennes,)

Tout ça a fait que la motivation bien qu'elle ait influencé les progrès des élèves reste un facteur parmi d'autre qui détermine les résultats d'apprentissage, et c'est la raison pour laquelle les coefficients de corrélation sont moyennement positifs.

3-2 Corrélation entre progression et motivation pour l'échantillon garçons :

Corrélation	Progression Accomplissement	Progression Stimulation
	0,37	0,64
Signification	Positive moyenne	Positive moyenne

Tableau n°8 : Corrélation entre progression et motivation pour l'échantillon garçons.

Analyse des résultats :

Pour les garçons, le tableau ci-dessus et les coefficients 0,37 et 0,64 montrent que leurs progrès sont liés d'avantage à la motivation de stimulation plutôt que celle de l'accomplissement.

3-2-1 interprétation des corrélations entre progression et motivation pour l'échantillon garçons :

Ces résultats sont une des conséquences des méthodes et style de l'enseignant qui se sert de la stimulation des élèves pour réussir ces objectifs, et dans la plupart du temps la motivation extrinsèque.

3-3 Corrélation entre progression et motivation pour l'échantillon filles :

Corrélation	Progression_ Accomplissement	Progression Stimulation
	0,61	0,34
Signification	Positive moyenne	Positive moyenne

Tableau n 9 : Corrélation entre progression et motivation pour l'échantillon filles .

Selon ces résultats 0,61 et 0,34 les progrès des filles sont plus liés a la motivation d'accomplissement, qu'a la motivation de stimulation, contrairement aux garçons.

3-3-1 Interprétation des Corrélation entre progression et motivation pour l'échantillon filles :

Parce que les filles en générale montrent moins de capacités physiques et d'habilités motrices que les garçons, elles cherchent constamment à réduire cet écart par l'accomplissement des différentes tâches, ce qui induit l'attachement de leur apprentissage à la motivation de l'accomplissement plus qu'a la motivation de stimulation.

Discussion générale des résultats

Discussion des résultats liés à la première hypothèse :

L'EPS est faite d'un ensemble d'enseignement d'activités physiques sportives et artistiques qui visent la transmission d'une culture et le développement des conduites motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptibles de procurer le bien être. (hébrad, 2005, pp. 05-06)

Le terme de motivation est généralement utilisé par des psychologues avec des acceptions à la fois diverses et imprécises. Tous semblent néanmoins s'accorder pour la considérer comme étant l'ensemble des processus psychologiques qui déterminent le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement dans des tâches ou dans des situations données. (Famose, p. 11)

D'après le tableau N°01 on constate une moyenne de (3.22) dans le premier test tandis que dans le deuxième test une moyenne de (3.30) qui a provoqué une progression significative de (0.09) d'après ces résultats on constate que la pratique de l'EPS par son caractère ludique est en corrélation avec la motivation des élèves.

La motivation est l'un des sujets les plus importants dans le domaine de la psychologie en général et particulièrement dans l'éducation physique et sportive.

Dans le domaine de l'EPS le concept de la motivation a été intéressé par plusieurs théoriciens, d'ailleurs ils expliquent les différents mécanismes, raison de la motivation et son impact sur l'orientation du comportement des élèves. Comme elle intéresse aussi l'enseignant de l'EPS en effet les facteurs motivationnels chez les élèves le conduit à bien préparer et planifier un programme propice qui lui permet de mieux se motiver dans leur pratique, par exemple au cours de la séance d'EPS la motivation des élèves pour s'engager davantage dans les apprentissages, fournir plus d'efforts, et instaurer une concurrence entre eux, facilite le processus d'enseignement et comme elle génère une progression envers les objectifs tracés.

Discussion des résultats liés à la deuxième et à la troisième hypothèse :

La deuxième hypothèse :

Les progrès que peuvent réaliser les élèves en contexte d'apprentissage d'EPS sont en corrélation avec leur niveau de motivation à la stimulation.

La troisième hypothèse :

Les progrès que peuvent réaliser les élèves en contexte d'apprentissage d'EPS sont en corrélation avec leur niveau de motivation à l'accomplissement.

L'apprentissage est un processus interne qui se passe dans le cerveau de celui qui apprend. En tant que tel il n'est pas directement observable. Ce processus est généralement sollicité, ou mis en œuvre, lorsqu'un individu tente d'accomplir une tâche et que ces tentatives successives ne sont pas couronnées de succès. Ce processus peut aussi être mis en œuvre lorsque l'accomplissement de la tâche exige de lui un effort très important. (R.Thomas, 1995)

La motivation intrinsèque à l'accomplissement: C'est le besoin de se montrer compétent et/ou d'éviter de se montrer incompetent.

Selon (J.P.Famose, 1990) la motivation d'accomplissement peut se manifester de deux manières différentes (2 types de «buts motivationnels»). Le sportif pratique un sport pour le plaisir de se dépasser soi-même et d'explorer ses limites. Le sport est vécu comme une source de progrès.

La motivation à la stimulation qui correspond aux actions mises en œuvre pour les émotions que l'activité est censée procurer. Par exemple, un individu pratiquant un sport pour les sensations intenses qu'il procure. Le sport est vécu comme une source de plaisir.

Il n'y a pas d'apprentissage sans motivation et il n'y a pas de motivation sans apprentissage.

Motivation et apprentissage sont intimement liés, jusqu'à ne former qu'un. Il est donc essentiel de traiter la motivation en lien avec un outil d'apprentissage, car il n'y a pas d'apprentissage possible sans une mobilisation, une implication, un engagement plus en importance dans une activité d'apprentissage sur le plan cognitif, émotionnel et comportemental. (Bourgeois, p. 230)

Discussion générale des résultats

Dans les deux tableaux N°04 et N°07 et le graphe N° 02, on a démontré les résultats ci-dessous :

La moyenne de la motivation de stimulation est de (3.66) avec une signification de la progression de stimulation de (0.52), et la moyenne de motivation d'accomplissement est de (4.07) qu'est suivie par une progression significative de (0.51). Donc on constate que les deux motivations sont positives moyennement.

Alors les résultats des deux tableaux montrent l'existence d'une corrélation entre la motivation de stimulation et d'accomplissement et entre l'apprentissage, leur constat a été identifié dans les théories (précédemment cité dans la partie théorique) qui explique la motivation et les facteurs d'apprentissage. Ce qui explique et justifie nos deux hypothèses.

Reste à signaler que la comparaison des profils motivationnels entre filles et garçons, ainsi les corrélations avec les progrès montre presque les mêmes niveaux et corrélations, sauf que les garçons sont motivés beaucoup plus à la stimulation, tandis que les filles ont intérêt beaucoup plus à la motivation de l'accomplissement.

Conclusion

CONCLUSION

La motivation occupe une place importante dans la sphère sociale, plus particulièrement dans le sport et celle de l'éducation physique et sportive scolaire. En effet pour un enseignant d'EPS, la motivation est un facteur psychologique important qui lui permet d'instaurer un climat motivationnel aux élèves.

Aussi la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage à adopter les comportements qui le conduisent vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissage et à persévérer devant les difficultés.

Alors l'apprentissage en EPS et d'une manière générale consiste à apprendre, comprendre et à acquérir des techniques, des informations et des connaissances qui poussent à la réalisation des différents objectifs visés et à atteindre une certaine performance.

L'éducation physique et sportive (EPS) occupe une place très importante dans la vie humaine, car c'est l'une des facteurs qui nous force à être bien instruit physiquement et psychologiquement ; elle joue donc un rôle important de plus en plus dans la prévention des risques de maladies et troubles de santé comme le surpoids et l'obésité...etc. L'OMS apporte une définition de la santé comme étant «un état de bien-être physique, mental, et sociale complet, et non pas simplement l'absence de maladie ».

Notre étude de recherche nous a permis de trouver des résultats intéressants pour mieux comprendre la motivation de l'élève à l'éducation physique et sportive en contexte scolaire, et les progrès que les élèves peuvent réaliser dans un champ motivé et durant un cycle d'apprentissage, et de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au cours de cette activité.

Pour conclure brièvement cette partie ; Cette étude nous présente des limites. Alors c'est pour cela qu'il faut procurer un climat motivationnel pour la pratique de l'EPS

CONCLUSION

dans les établissements à fin que les élèves puissent réaliser des progrès visés. Donc il est préférable d'approfondir avec un échantillon plus vaste.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrage :

01. **ABRAHAM, BOEREE CG.** (s.d.). Récupéré sur <http://www.ship.ed/CGBOREREE / PERSCONTENTS. Html>
02. **Académie de la réunion** . (2009-2012). *Le plan d'action départemental pour l'éducation physique et sportive* .
03. **Ames, C.** (1992). Achèvement Goals. Motivational Climate. And Motivational Prosesse. *G. C. Roberts Ed. Motivation In Sport And Exercise* , pp. 161-176.
04. **All, v. e.** (1993). *introduction à la psychologie de la motivation*. New York: Academic Press.
05. **(BARBEAU. DENISE.** (1994). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. *Collège de bois- de- Bologne* .
06. **Bourgeois.** *apprendre et faire apprendre*.
07. **C.Pineau.** (1990). *"Introduction a une scéance de l'EPS" dossier EPS N°08*.
08. **Chevalier.** (2004). *Apprentissage moteur et processus d'apprentissage*.
09. **CONSENFROY. L** . (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble: presse universitire de Grenoble.
10. **D.ERUDITION.** (1998). *hypermédia et apprentissage des langues*. paris: Dunod paris.
11. **DECI L. E. RYAN R. M.** (1985). intrinsic motivation and self- determination in human behavior. *plenum press* .
12. **Deci. E. L. Et Rayan, R. M.** (1985). The General Causality Aventations Scale: Self Determination In Personality. *Journal Of Research In Personality* , 19, pp. 109-134.
13. **DELEAU. M. WEIL-BARAIS. A** . (2004). *Les apprentissages scolaires*. Anne LAPANOUSE, Bréal.
14. **Durand, C.** (2002). *Représentation sociale de la gymnastique chez les enseignantsstagiaires d'éducation physique et sportive et choix d'enseignement*.
15. **DELEAU. M. WEIL-BARAIS. A** . (2004). *Les apprentissages scolaires*. Anne LAPANOUSE, Bréal.
16. **E. J. Gibson.** (1969). *Principles of Perceptual Learning and Development* . Appleton-Century-Crofts

17. **FAMOSE, j.-p.** (2001). *la motivation en education physique et en sport*. paris: armand colin/VUEF.
18. **Fenouillet. F .** (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*. (Harmattan, Éd.) Paris.
19. **Famose, j.-p.** *la motivation en éducation physique et on sport*. armand colin.
20. **hébrad, A.** (2005). *EPS interrogés*.
21. **J. J. Gibson.** (1979). *an Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
22. **J.P.Famose.** (1990). *Apprentissage moteure et difficulté de la tache*. Paris: INSEP publication .
23. **KAROLY.** (1993). mechanisms of self-regulation: a systems view. *annual review of psychology*, , 44, pp. 23-52.
24. **M DELEAU et A Weil-BARAIS.** (2004).
25. **Mialaret.G.** (1979). *Le vocabulaire de l'éducation*.
26. ministre de l'éducation française. (2008, août 28). BO n°6 du pour le collège. *bultin officiel* .
27. ministre de l'éducation française. (2008, aout 28). programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive. *bultin officiel spécial* (6), p. 7.
28. **M DELEAU et A Weil-BARAIS.** (2004).
29. Ministère de l'éducation nationa. Algérie . (1996). Objectifs de l'éducation physique dans l'enseignement moyen et secondaires. p. 9.
30. ministre de l'éduction française. (2010, avril 29). BO n°4 pour le lycée. *bultin officiel* (4).
31. **PERRAUDEAU, M.** (2006). *les staratégies d'apprentissages; comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. paris: armand colin.
32. **P. PARLEBAS.** (1998, Mars-Avril). *Revue EP.S* (270).
- 33.**P.JONNAERT et C.VANDER BORGHT .** (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*., BRUXELLES: de BOECK.
34. **pavlov, i .** (1960). *conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex (traduit par g. v. anrep, dir. new york: dover publication*.
35. **Piéron.M.** (1997). "*pédagogie des activités physique et du sport*" *Revue d'EPS*.
36. **Pintrich, p. R.** (2000)). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans m. Boekaerts, p. R. Pintrich & m. Zeidner (eds). *handbook of self- regulation* .
37. **R. KRRE.** (1982). *PSYCHOMOTOR LEARNING*. CBS, COLLEGE PUBLISHING.

38. **R. Thomas.** (1995). *sciences et technique des APS*. PUF.
39. **RICHELLE. M.** (1991). *dictionnaire de psychologie*. Paris: PUF.
40. **R.Thomas.** (1995). *science et techniques des activités physique et sportive*. Paris: PUF.
41. **Skinner, B. F.** (1953). *Science and human behavior*. New-York: Free Press.
42. **Tardif.** (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.
43. **Thomas. R.** (1997). *l'apprentissage moteur*. paris: PUF, "que sais-je" 1 .
44. **Thorndike, E. L .** (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. New York:: HAFNER.
45. **VALLAND.** (1997). TOWARD A HIERARCHIAL MODEL OF INTRINSIC AND EXTRINSIC MOTIVATION. *ADVANCES IN EXPERIMENTAL SOCIAL PSYCHOLOGY* , 29, pp. 27 1-360.
46. **vallerand, R. e.** (2001). *pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique*. paris: Presse Universitaires de France.
47. **Viau, R.** (1997). La motivation en contexte scolaire.
48. **Vieillard, Y.** *à quoi sert l'EPS aujourd'hui à l'école?*
49. **VincentLamoutte.** (2005). *Lexique de l'enseignant de l'éducation physique et sportive* page 29,30.

Memoire:

Thème : l'impacte de la séance d'EPS sur la motivation des élèves à la scolarité ; réalisé par LOUCHOUCHE samir et KERROUCHE ferhat ; Encadrer par DJENNAD djamel Année 2016/2017.

Annexes

Echelle de motivation en sport destinée aux élèves du lycée

- **1,2** : Ne correspond pas du tout.
- **3,4** : Correspond moyennement.
- **5, 6, 7** : correspond très fortement.

Pourquoi pratiques-tu le sport ?

Expressions	1	2	3	4	5	6	7
1 pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement.							
2 parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais.							
3 parce que c'est l'une des meilleures façons de rencontrer et de connaître les gens.							
4 je ne le sais pas : j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire le sport							
5 parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaines techniques d'entraînement difficiles							
6 parce qu'il faut absolument faire du sport s'il en vaut être en forme							
7 parce que j'adore les moments amusants							
8 pour le prestige d'être un athlète							
9 parce que c'est un des moyens que j'ai choisis afin de développer d'autres aspects de ma personne							
10 pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différentes méthodes d'entraînement							
11 pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment embarqué (e) dans l'activité							
12 il faut absolument que je fasse du sport pour que je sens bien dans ma peau							
13 je n'arrive pas à voir pourquoi je fais du sport : plus j'y pense plus j'ai le goût de lâcher							
14 pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je perfectionne mes habilités							
15 parce que c'est bien vu du gens autour du moi d'être en forme							
16 parce que pour moi c'est très plaisant de découvrir de nouvelles méthodes d'entraînement							
17 parce que c'est un très bon moyen de découvrir beaucoup de choses qui peuvent m'être utile dans d'autres domaine de ma vie							
18 pour les émotions intenses que je ressens à faire le sport que j'aime							
19 je ne crois pas clairement : de plus je ne crois pas être vraiment							
20 parce que je me sentirai mal si je ne prends pas le temps d'en faire							

21 pour le plaisir que je ressens lorsque j'exécute certains mouvements difficiles							
22 pour montrer aux autres a quels points je suis bon dans mon sport							
23 pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques d'entraînement que je n'ai jamais essayé							
24 parce que c'est une meilleure façon d'entretenir de bonnes relations avec mes amis							
25 parce que j'aime le « feeling » de me sentir plongé dans l'activité							
26 parce qu'il faut que je fasse du sport régulièrement							
27 je me demande bien : je n'arrive pas à atteindre les objectifs que je me fixe							

- ✓ **La clé de codification de l'EMS :**
- ✓ **Motivation intrinsèque à l'accomplissement : 5,10,15, 22**
- ✓ **Motivation intrinsèque à la stimulation : 7, 12, 19, 26**

Résumé

Cette étude s'intitule de la corrélation entre la motivation et les progrès d'acquisition des élèves du lycée, qui a pour objectif de dresser le profil motivationnel et les progrès que les élèves peuvent réaliser, connaître la relation entre la motivation d'accomplissement et les progrès que les élèves réalisent et aussi de connaître la réalisation entre la motivation de stimulation et les progrès que les élèves réalisent.

Pour ce faire nous avons commencé par deux chapitres. Le premier c'est la partie théorique là où on a abordé l'explication des deux concepts : la motivation et apprentissage, en suite une partie pratique, dans laquelle on a utilisé une méthode corrélationnelle et nous avons choisi un échantillon par méthode délibérée composé de 25 élèves d'une classe de lycée dont 14 garçons et 11 filles et d'une catégorie d'âge de 16 ans et 18 ans, et les résultats dégagés montrent qu'il y a une corrélation entre le profil motivationnel que ce soit la motivation d'accomplissement ou de stimulation et entre les progrès que peuvent les élèves réaliser dans un cycle d'apprentissage, et on a démontré une corrélation entre la pratique d'EPS et la motivation des élèves.