



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Université de Bejaia

Faculté des sciences humaines et sociales

Département des sciences et techniques des activités physiques et sportives

Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Science et techniques des

Activités Physiques et Sportives

Spécialité : Activités Physiques et Sportive Scolaire

THEME :

**LA MOTIVATION ET L'AUTODETERMINATION DES
ELEVES QUANT A LA PRATIQUE DE L'EPS
AU SECONDAIRES.**

Réalisé par :

MR: AIT SAHEL MOHAMED

MR: OUZIRI YOUVA

Encadré par :

MR: DJENAD DJAMEL

Année universitaire 2020/2021

Remerciements

Avant tous nous tient à remercier le bon dieu de nous avoir donné la santé, le courage et la patience pour la réalisation de ce modeste travail.

Nous tenons à remercier notre encadreur Mr: Djennad Djamel pour ces conseils précieuses et ces remarques pertinentes.

Nos remerciement vont également à tous les staffs pédagogiques et administratifs du lycée les 7 martyrs Mahrez Sidi Aich et Lycée Akbou.

Nous tenons à remercier tout le staff pédagogique du département du STAPS à l'université de Bejaia.

Tous nos remerciements vont à tous ceux qui ont contribués de pré ou de loin à l'élaboration de ce travail.

Dédicaces

Je dédie cet humble travail à tous ce qui ne sont chers:

Aux êtres les plus chers au monde ,a la lumière de ma vie mes très chers parents que j'aime beaucoup et qui m'ont toujours encouragés.

Ma douce mère qui m'as toujours entouré avec sa tendresse et son amour à qui je souhaite une longue vie pleine de joie bonheur et santé.

Mon père pour son amour, patience, soutien, encouragements et ses sacrifices sans limites.

Que ce travail soit le témoignage de ma plus profonde affection et de ma reconnaissance .

Ma très chère sœur et mon cher frère adorables qui ont été toujours à mes côtés.

A toi mon encadreur de stage Mr Athmani Hanafi, je te remercie infiniment pour ton aide pendant mon parcours de mémoire .

Une spéciale dédicace à la personne qui compte énormément pour moi, et pour que je porte beaucoup d'amour et de tendresse et de respect. Celle qui est toujours un soutien moral, des encouragements pendant mon parcours de préparation. Merci infiniment au fond du cœur. Je suis fière d'avoir une personne comme toi dans ma vie . A toi Yamina "JE T'AIME MON AMOUR "

A mon ami et frère Mouhoub .

A mes amis de toujours .

Ait sahel MoHamed.

Dédicaces

Je tiens à dédier ce modeste travail, le fruit d'un long cursus de formation plein de moments difficiles comme des beaux souvenirs à :

À mon père qui a consacré sa vie pour m'instruire.

À ma très chère maman qui s'est sacrifiée pour mon bien être.

À mes sœurs Karima, Asma. Vous êtes les plus belles sœurs

À mes frères Billal, Syphax.

À mes oncles et mes tantes paternels et maternels.

À tous les cousins et cousines paternels et maternels.

À mon binôme Moumouh.

À tous mes amis (es) sans exception.

À toute la famille Ouziri.

À tous les étudiants de STAPS Bejaia, particulièrement ce ceux de Master 2.

Enfin à mon ENCADREUR M r Djennad Djamel

OZIRI Youva.

LISTE DES TABLEAUX

| Tableaux | Titre | Pages |
|----------|---|-------|
| 01 | Les sources de motivations | 17 |
| 02 | Le continuum de l'autodétermination Vallerand et Coll (1992, P 442) | 21 |
| 03 | Moyenne de la motivation intrinsèque à la connaissance | 33 |
| 04 | Moyenne de la motivation intrinsèque à l'accomplissement | 33 |
| 05 | Moyenne de la motivation intrinsèque à la stimulation | 33 |
| 06 | Moyenne de la motivation extrinsèque identifiée | 33 |
| 07 | Moyenne de la motivation extrinsèque à régulation externe | 34 |
| 08 | Moyenne de la motivation extrinsèque introjectée | 34 |
| 09 | Moyenne de l'amotivation | 34 |
| 10 | Moyenne des sous-échelles de la motivation | 34 |
| 11 | Présentation de l'indice motivationnel de l'échantillon | 36 |

LISTE DES FIGURES

| Figures | Titre | Pages |
|---------|--|-------|
| 01 | Schématisation de la théorie de motivation Deci et Ryan (1985) | 19 |
| 02 | Le profil motivationnel de l'échantillon | 35 |
| 03 | Profil représentant l'indice motivationnel de tout l'échantillon | 36 |

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| <i>-Liste des tableaux</i> | |
| <i>-Liste des figures</i> | |
| <i>-Introduction</i> | 01 |
| <i>-Problématique</i> | 04 |
| <i>-Hypothèses</i> | 05 |
| <i>- Les tâches de la recherche</i> | 05 |
| <i>-But et Objectifs de la recherche</i> | 06 |

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 01 : Motivation et l'autodétermination

| | |
|---|----|
| <i>I- introduction</i> | 07 |
| <i>1- le concept de motivation</i> | 07 |
| <i>1-1- quelques définition faites par les chercheurs</i> | 07 |
| <i>1-1- 1- la définition de Young</i> | 07 |
| <i>1-1-2- la définition de Maslow</i> | 07 |
| <i>1-1-3- Dr Nabil Al-Samoulatile</i> | 07 |
| <i>1-1-4- Atticsson</i> | 08 |
| <i>2- les théories de motivation</i> | 08 |
| <i>2-1- la motivation selon la théorie psychanalytique</i> | 08 |
| <i>2-2- la motivation selon la théorie béhaviouriste</i> | 09 |
| <i>2-2-1- quelques pistes pour favoriser la motivation selon la théorie béhaviouriste</i> | 10 |
| <i>2-3- la motivation selon l'approche humaniste</i> | 10 |

| | |
|--|----|
| 2-3-1- quelques pistes pour favoriser la motivation selon la théorie coréigienne..... | 11 |
| 2-4- la motivation selon l'approche de la psychologie cognitive | 12 |
| 2-4-1- quelques pistes pour favoriser la motivation selon la théorie de la psychologie cognitive | 12 |
| 2-4-2- selon tardif (1992) la motivation scolaire regroupe 5 points | 13 |
| 3- la perception de la tâche..... | 13 |
| 3-1- la perception de la tâche à effectuer..... | 13 |
| 3-2- la perception des exigences de la tâche..... | 14 |
| 3-3- la perception de la contrôlabilité de la tâche..... | 14 |
| 4- les types de la motivation..... | 15 |
| 4-1- la motivation intrinsèque..... | 15 |
| 4-1-1- la motivation intrinsèque à la connaissance..... | 15 |
| 4-1-2- la motivation intrinsèque à l'accomplissement..... | 15 |
| 4-1-3- la motivation intrinsèque à la stimulation..... | 15 |
| 4-2- la motivation extrinsèque..... | 15 |
| 4-2-1- la régulation externe..... | 15 |
| 4-2-2- l'introjection..... | 15 |
| 4-3- l'amotivation..... | 16 |
| 5- les indicateurs de la motivation..... | 18 |
| 5-1- le choix..... | 18 |
| 5-2- la persévérance..... | 18 |
| 5-3- l'engagement cognitif..... | 18 |
| 5-4- la performance..... | 18 |
| 6- la théorie de l'autodétermination de la motivation..... | 18 |

| | |
|--|----|
| 7- continuum de la théorie de l'autodétermination..... | 19 |
|--|----|

CHAPITRE 02 : L'EPS et le style d'enseignement

| | |
|---|----|
| 1- définition de l'EPS entant que EPS | 22 |
| 2-les finalités de l'EPS..... | 22 |
| 3- définition de l'enseignement..... | 23 |
| 4- les styles d'enseignement..... | 23 |
| 4-1- les différentes styles d'enseignements du muston | 23 |

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 01: Cadre méthodologique

| | |
|--|----|
| 1- méthode..... | 30 |
| 1-1- échantillonnage..... | 30 |
| 1-2- protocole d'enquête..... | 30 |
| 2- matériels ou (outil de recherche)..... | 30 |
| 2-1- échelle de motivation en sport (EMS 28) | 30 |
| 3- outil statistique..... | 32 |

CHAPITRE 02: Analyse et interprétation et discussion des résultats

| | |
|--|----|
| 1- présentation des résultats de l'échelle de motivation | 33 |
| 1-1- présentation des résultats liées au profil motivationnel..... | 33 |
| 1-2- présentation de l'indice d'autodétermination de tout l'échantillon..... | 36 |
| 2- discussion..... | 37 |
| 2-1- discussion des résultats liées à la 1er hypothèse..... | 37 |

| | |
|---|-----------|
| <i>2-2- discussion des résultats liées à la 2ème hypothèse.....</i> | <i>38</i> |
| <i>3- conclusion.....</i> | <i>39</i> |
| <i>4- références bibliographiques.....</i> | <i>40</i> |

Les annexes

Résumé

INTRODUCTION

Introduction

L'Éducation Physique et Sportive est un champ disciplinaire difficile à enseigner en ce sens qu'elle nécessite une réflexion approfondie en matière de contenus disciplinaires mais aussi en matière de réalisation : dispositif, gestion du groupe classe, normes de sécurité, contraintes liées au matériel et aux infrastructures... Nombre de professeurs des écoles avouent se sentir mal à l'aise quant à cet enseignement, certains pensent même être incompetents parce qu'ils ne sont pas, eux-mêmes, doués en sport. Aussi, cette discipline se trouve parfois reléguée au second plan sous prétexte qu'elle n'est pas une discipline fondamentale au même titre que peuvent l'être la maîtrise de la langue ou les mathématiques. Alors qu'elle est une discipline à part entière et qu'elle nécessite une grande importance et considération, et c'est pour cette raison qu'on a souhaité traiter de ce champ disciplinaire dans mon étude.

Il est depuis longtemps admis que la motivation occupe une place centrale dans toute réussite et dans tout domaine en particulier le contexte scolaire, du fait que cette motivation gage de réussite et d'engagement à travers la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (compétence, autonomie, et appartenance sociale). En effet, un sujet motivé sera plus engagé dans son travail et, plus il persévéra malgré les difficultés, plus il se donne des chances de vivre des succès (Viau, 2003). Au fil des ans, la littérature scientifique a permis de dégager certains facteurs contextuels et personnels intimement liés à la motivation à apprendre, parmi lesquels les pratiques de socialisation des parents (Grolinck et Slowiaczek, 1994), le climat motivationnel de la classe (Wolters, 2004) et les buts d'accomplissement poursuivis par les élèves au moment d'aborder une situation d'apprentissage (Shernoff et all, 2003). Nous savons que certaines pratiques parentales comme le contrôle et le soutien à l'autonomie ainsi que la nature du climat motivationnel mis en place par l'enseignant orienteraient à la fois la motivation et les buts d'accomplissement des élèves (Meece et all, 2006) et que ces buts, en retour, détermineraient leur réussite via le degré d'engagement cognitif et comportemental dans l'exécution des tâches (Pintrich, 2000). Aucune étude connue n'a cependant examiné l'apport conjoint de ces trois catégories de facteurs dans l'explication de la motivation des élèves. En ayant une meilleure compréhension de la contribution unique et indépendante des pratiques parentales, du climat motivationnel et des buts d'accomplissement des élèves.

Introduction

La motivation sportive est un thème fondamental de l'enseignement en EPS. En effet, tout bon professeur d'EPS sait qu'il devra faire face à la baisse de motivation et d'engagement de la part de ses élèves surtout en période d'adolescence. Ainsi, comprendre, analyser, prévenir, voire même lutter contre la démotivation devient l'objectif principal de nombreux professeurs d'EPS. Toutefois, identifier et comprendre les liens qui existent entre l'adolescence et la motivation sportive est une tâche complexe. La motivation constitue une inférence explicative largement mobilisée dans le discours des agents sociaux évaluateurs (enseignants, entraîneurs sportifs...etc.). Au-delà de son aspect unitaire (être ou ne pas être motivé !), de nombreuses modélisations théoriques se sont attachées à saisir différentes formes de motivations susceptibles d'être à l'origine du comportement de l'individu. Parmi l'ensemble de ces modèles disponibles dans le paysage scientifique actuel, on trouve la Théorie de l'Autodétermination (TAD).

Pour Deci et Ryan (1985), la motivation s'inscrit dans la théorie de l'autodétermination. Une personne a besoin de se considérer comme la cause principale de ses actions. Ce besoin d'autorégulation est intimement lié au besoin de se sentir compétent ainsi qu'au besoin d'entretenir des relations avec les autres. Ce modèle cherche à expliquer les motifs motivationnels qui poussent un individu à s'engager ou non dans une activité comme étant un agent actif qui cherche continuellement à progresser et à satisfaire ses besoins psychologiques à savoir d'autonomie, d'appartenance sociale, et de compétence Solmon et Bryan (2007).

De ce fait, on a cherché à connaître les grandes lignes de la motivation à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire, est ce qu'elle est autodéterminée, en tenant compte du caractère expressif et émotionnel des filles et instrumental des garçons. L'objectif est de vérifier entre autres on peut l'effet du genre sur le niveau d'engagement et d'autodétermination. Pour cela nous avons réparti notre travail comme suit : la première partie est consacrée à la revue de la littérature organisée en deux chapitres : le premier est réservé au concept et théorie de la motivation, le second chapitre est consacré au concept des théories d'autodétermination.

Introduction

La deuxième partie de cette étude est dédiée à la partie pratique, structurée en deux grands axes, le premier concerne le cadre méthodologique de l'étude, alors que le deuxième est consacré à la présentation et l'interprétation des résultats et répondre ainsi à la problématique.

PROBLEMATIQUE

Problématique

L'EPS est une discipline scolaire à part entière. Son passé et son présent nous rassurent sur sa contribution non négligeable dans l'éducation des élèves. JP.Clement (1993, p14) la considère comme une matière d'enseignement éminemment éducative. Il est largement reconnu que l'activité physique est essentielle à la croissance et au développement de l'enfant et de l'adolescent. Une activité physique régulière peut avoir des conséquences positives sur leur bien-être physique, mental et social. Selon J. J Keays et K. R Alison, elle peut notamment jouer un rôle dans la réussite et la maturité scolaire, le comportement et l'estime de soi.

Initier tôt les enfants à l'activité physique et faire de celle-ci une expérience positive, c'est les aider à poser les bases d'une vie saine et productive. Les recherches indiquent également que les enfants sont à risque de contracter de graves maladies liées à l'obésité, qui peut être attribuable au manque d'activité physique. Les résultats des études menées dans ce sens ont démontré que l'activité physique quotidienne améliore le rendement des élèves, notamment leur mémoire, leur sens de l'observation ainsi que leur capacité à résoudre des problèmes et à prendre des décisions ; elle réduit aussi nettement les problèmes de comportement, favorise une attitude positive et stimule la créativité.

Instaurer un climat motivationnel de maîtrise favorise l'engagement des élèves dans les objectifs à atteindre vers un meilleur niveau de performance. L'enseignant par son intervention peut aider l'élève à l'améliorer son comportement face aux différentes situations d'apprentissage. Pour Rolland Viau (1994), la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Une meilleure connaissance des sources de la motivation, des indicateurs permettant de la mesurer et des variables qui y sont associées permet d'adopter des stratégies d'intervention mieux ciblées pour la favoriser, et ainsi pousser l'élève à : s'engager activement dans le processus d'apprentissage ; à adopter les comportements qui le conduiront vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissage ; et à persévérer devant les difficultés. D'une manière générale, la motivation se définit comme un construit hypothétique utilisé

Afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction d'intensité et la persistance du comportement Vallerand et Thill (1993), la théorie sociocognitive de l'autodétermination Deci et Ryan (1995) représente une des

Problématique

plus importantes théories dans le domaine de la motivation, elle considère que la motivation à l'accomplissement et la motivation autodéterminer se trouvent au centre du comportement humaine.

La motivation possède deux effets : directionnel et énergétique. Un directionnel (ou qualitatif) : il fait référence au type d'investissement et au type d'activité choisie. Le sujet s'engage dans une pratique physique (ou plusieurs) à l'exclusion des autres. L'aspect énergétique (ou quantitatif) : influe sur l'intensité de l'engagement dans l'activité. La motivation possède un effet psychophysiologique et élève le niveau d'activation du système nerveux central.

De ce fait nous avons posons les questions suivantes :

1. Qu'elle est Le profile motivationnel des élèves à la pratique sportive en milieu scolaire ?
2. Est-ce que la motivation des élèves à la pratique sportive en milieu scolaire est autodéterminée ?

➤ **Les hypothèses de la recherche:**

1. Le profile motivationnel des élèves à la pratique sportive en milieu scolaire est caractérisée par un niveau très élevé d'autodétermination.
2. Vu le caractère non obligatoire (possibilité de dispense) de la pratiques des activités physiques et sportives en contexte scolaire on peut considérer que la motivation des élèves est extrinsèque.

➤ **les tâches de la recherche:**

Pour mieux comprendre le phénomène d'engagement et de démobilisation motivationnels des élèves ainsi que leur climat motivationnel. Il était nécessaire de faire une recherche bibliographique approfondie afin d'avoir un maximum d'information et de données sur cette thématique afin de mieux se situer par rapport à ce qui a été déjà réalisé et pour ainsi exploiter au mieux les différents résultats des études ultérieures. Il était aussi important d'approfondir nos informations concernant l'approche socio-cognitive et de la motivation et plus particulièrement sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), qui représente le champ théorique de l'étude de la motivation chez les élèves.

Dans le but de réaliser la partie pratique, il était important de choisir les outils adéquats qui répondent au mieux à nos attentes (échelle de motivation en sport EMS 28 de Pelleier 1995).

Problématique

➤ **But et objectif de la recherche :**

Cette étude présente deux objectifs:

- 1- Déterminer le profil motivationnel (autodéterminer ou non autodéterminer).
- 2- Déterminé degré de l'autodétermination de tout l'échantillon pour la pratique sportive scolaire.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 01: la motivation

et l'autodétermination

I- Introduction :

Chaque comportement émanant de l'individu est motivé et déterminé, et il n'est pas possible d'identifier les manifestations du comportement humaine à moins que nous ne connaissions les motifs qui les sous-tendent, et pour que la personne les autre, Ils sont corrects ; la condition fondamentale est pour commencer à comprendre leurs motivation et ce qu'ils visent par rapport aux leurs.

Et parler de motivation est devenu associé à une explication du succès ou de l'échec, et le désir de faire l'effort et de rivaliser avec la recherche de la victoire reste principalement associé à la nature des motifs qui incitent au comportement là où il demeure le terme motivation qui rend compte du comportement de l'individu

1- Le concept de motivation :

Signifier la motivation selon ce qui est indiqué dans le dictionnaire AL-WASEET des significations de ce qui suit. Autrement dit, il y met fin et posse quelque chose, c'est à dire vers lui et le retire avec force ; et on dit que le mal en ont été enlevés. Et la chose l'a repoussé, et on dit que l'adage est payé, il a répondu par l'argument, il l'a défendu en défense et en défense. Il l'a protégé et vaincu, il l'a défendu dans le système judiciaire et l'a défendu. Blessé bannissez-le et sauvez- le.

1-1- quelques définitions faites par les chercheurs du concept de motivation:

1-1-1- La définition de Young: la motivation par des déterminants internes est une phrase Sur le conseil et les tensions internes qui stimulent le comportement et le poussent à atteindreun objectif précis.

1-1-2- La définition de Maslow: La motivation est une caractéristique fixe, continue, variable. Composé et général qui exerce une influence dans toutes les conditions d'un être vivant. **Mustafa Zaidan connaît les motivations:** ce sont les énergies qui attirent l'être vivant dans - ses buts et objectifs pour atteindre l'équilibre interne et préparer la meilleure adaptation possible avec l'environnement extérieur.

1-1-3- Et le Dr Nabil Al-Samaloutile sait: la motivation est un état corporel interne. Ou une psychéinnée ou acquis, stimuler le comportement et déterminer son intention et sa direction et le conduirevers l'atteinte de certains objectifs

1-1-4- Atticson : il a en suit distingue le concept de motivation sur la base que la motivation est une phrase Sur la volonté de l'individu de faire des efforts ou de s'efforce d'attendre ou de satisfaire un objectif spécifique, soit :

Si cette volonté ou cette tendance entre dans le domaine de l'enquête réelle ou explicite, cela signifie la motivation en tant que processus actif et bien qu'il y ait eu une tentative de distinction entre les deux concepts, rien ne montre encore la question de la séparation des deux concepts. Le concept de motivation est utilisé comme synonyme pour le concept de motivation, ou les deux expriment les caractéristiques de base du comportement motivé et c'est le concept Le plus courant. Ce qui signifie pousser ou déplacer Movere, la motivation a ses racines dans le mot latin motivation était en psychologie, ou l'étude de la motivation comprend unetentative de déterminer les causes et les facteurs déterminants de l'action ou du comportement.

2- Les théories de la motivation :

2-1- La motivation selon la théorie psychanalytique :

Cette théorie considère la motivation comme une particularité propre à l'individu.

La motivation remonte à l'origine de la vie et plus pressement à la découverte que fait le nouveau-né de sein de sa mère. Le désir d'apprendre continue à se développer dans les première années de la vie et se poursuit au moment de l'œdipe est résolue, l'enfant se tournera vers la connaissance du monde extérieur et développera son autonomie.

Selon la psychanalyse, la motivation est inconsciente et ne dépend donc pas l'enfant.

D'après la théorie psychanalytique, au début de la vie, la tout petite éprouve un énorme plaisir à connaitre, que l'on le nomme la pulsion à connaitre ou encore pulsion épistémophilique. Elle trouve son origine dans la relation que l'enfant a avec sa maman. Il peut avoir des dysfonctionnements au niveau de cette pulsion épistémophilique. L'enfant peut être en relationde type fusionnel avec ses parents et donc inconsciemment il ne se permettra pas d'apprendre c'est s'émanciper.

Cette théorie considère la motivation comme une particularité propre à l'individu.

La motivation remonte à l'origine de la vie et plus pressement à la découverte que fait le nouveau-né de sein de sa mère. Le désir d'apprendre continue à se développer dans les première années de la vie et se poursuit au moment de l'œdipe est résolue, l'enfant se tourneravers la connaissance du monde extérieur et développera son autonomie.

Selon la psychanalyse, la motivation est inconsciente et ne dépend donc pas l'enfant.

D'après la théorie psychanalytique, au début de la vie, la tout petite éprouve un énorme plaisir à connaître, que l'on le nomme la pulsion à connaître ou encore pulsion épistémophilique.

Elle trouve son origine dans la relation que l'enfant a avec sa maman. Il peut avoir des dysfonctionnements au niveau de cette pulsion épistémophilique. L'enfant peut être en relation de type fusionnel avec ses parents et donc inconsciemment il ne se permettra pas d'apprendre c'est s'émanciper.

2-2- La motivation selon la théorie béhavioriste :

Les béhavioristes fondent leur théorie sur le fait que les individus adoptent des comportements en fonction des renforcements (récompenses) ou des renforcements négatives (punitions).

La récompense réside dans le fait de donner un avantage matériel ou moral dans le but de renforcer ou de fixer une conduite que le formateur juge nécessaire. Exemple : argent, cadeaux, gommettes, compliments, écoute attentive, commentaire positif, prolongement de la récréation, lecture d'un livre, utilisation de l'ordinateur, renforcement naturel dont la récompense se trouve dans l'ce lui-même.

La sanction, par contre, consiste à donner des punitions qui provoquent la crainte et l'évitement. La sanction s'avère être moins efficace que le renforcement positif.

Il existe quatre types de renforcement positifs : les renforçateurs qui correspondent à des biens matériels (cadeaux, bonnes notes ...) les renforçateurs sociaux ou effectifs (compliments, encouragement...) les renforçateurs ou privilèges (temps libre, prolongement de la récréation...) et le renforcement naturels (lorsque l'activité permet de relever un défi).

Il est important de souligner que le facteur réussite joue un rôle capital dans la motivation. Il est lui-même un renforçateur influent. L'enseignant devra donc valoriser, encourager l'élève afin de susciter la motivation. Ce type de renforcement favorise davantage la motivation que le renforcement de type tangible.

Certains auteurs proposent de laisser les élèves choisir eux-mêmes leur récompenses. Ainsi ceux-ci accroissent leur pouvoir de contrôle sur leur apprentissage. Ils se sentent davantage valorisés et respectés.

Les behavioristes estiment que les punitions doivent être évitées et que les objectifs ne doivent pas être trop lointains.

2-2-1- Quelques pistes pour favoriser la motivation selon la théorie behavioriste:

Le courant behavioriste prépose donc une pédagogie par objectifs. Les objectifs sont clairement définis au départ et la matière est découpée en différentes étapes. À chaque étape, des exercices se rapportant aux objectifs sont proposés. Les progrès sont évalués en fonction des objectifs atteints, exercices qui donnent à l'élève l'occasion de réussir et de renforcer positivement. Les élèves ont l'occasion de choisir eux-mêmes leur récompense. Les renforcements ne sont pas systématiques. La plupart de ses exercices proposés permettent aux élèves de réussir car selon les behavioristes la réussite entraîne la réussite. Les sanctions, les punitions sont généralement évitées. Un Feed-back sur le travail de l'élève est également important et doit être fait le plus rapidement possible après la tâche. Les rétroactions seront également positives et surtout précises. Une critique qui pourrait être émise à ce courant de pensée est qu'il ne tient pas compte du désir et du besoin d'apprendre. Ici c'est la récompense qui motive l'apprentissage et non le désir ou le besoin.

2-3- La motivation selon l'approche humaniste :

Pour Carl Rogers (1984), la relation vraie entre l'enseignant et l'élève revêt une importance capitale dans la motivation de ce dernier.

D'un point de vue imagé, la motivation trouverait son origine dans le cœur.

Le formateur doit présenter les trois qualités suivantes : la congruence, l'empathie, l'acceptation inconditionnelle.

La théorie corégienne part du principe que l'élève a en lui le désir ainsi que les possibilités d'apprendre, pour autant qu'il soit dans un milieu favorable.

Le rôle de l'enseignant est de proposer aux élèves des projets qui ont un sens pour eux. Ces projets choisis par les élèves, mobilisent davantage la motivation et favorisent des apprentissages. Certaines études ont démontré que la motivation des élèves à apprendre est d'autant plus élevée qu'on leur laisse choisir et exercer un contrôle sur leurs apprentissages. D'autre part, le comportement du formateur face à l'élève a toute son importance. En effet, le regard de l'enseignant sur l'enfant joue un rôle primordial sur la motivation de ce dernier.

L'enfant a besoin de voir dans le regard du professeur que celui-ci est fier de lui, que celui-ci prend du plaisir à le voir réussir. Ainsi l'enfant a les capacités d'évoluer, de progresser. En outre, un enseignant motivé par ce qu'il enseigne motivera plus aisément ses élèves.

Par ailleurs, la théorie corégienne prône l'utilisation du contrat pédagogique. Il a pour but de favoriser l'autonomie de l'élève et la coresponsabilité maître/élève. Il s'agit d'une

rencontre entre l'élève et le professeur, au cours de laquelle ceux-ci exposent leurs visions des choses face aux difficultés. L'avis de l'élève est largement sollicité. Ensemble ils définissent des objectifs précis, la durée, la date d'évaluation, l'objectif visé, les indicateurs de réussite et éventuellement la récompense ou la remédiations. Le contrat pédagogique est outil motivationnel car il rend l'élève acteur de son apprentissage en favorisant l'auto-évaluation et le sentiment de contrôlabilité.

Pour Nuttin (1985), ainsi l'être humain a besoin d'explication et de progrès, comme il a besoin d'oxygène>. Progresser, connaître et se développer recouvre donc des besoins fondamentaux de l'être humain. L'enfant a donc besoin de fonctionner et de progresser en fonction de milieu dans lequel il évolue. Ce besoin va se matérialiser dans des buts et dans des projets. Le but étant le résultat attendu et les projets, les moyens pour y arriver. C'est le but à atteindre, on quelque sorte une projection dans l'avenir qui est le secret de la motivation. Néanmoins, Nuttin souligne le fait que le but et le projet ne sont pas extérieurs à se fixer des buts et des objectifs afin qu'ils puissent saisir qu'ils ont un pouvoir de décision sur leurs projets et donc sur leurs avenir. Pour Nuttin, c'est l'espace qu'il y a entre la situation présente et le but conçu qui va favoriser la motivation.

2-3-1- Quelques pistes pour favoriser la motivation selon la théorie coréenne :

- Laisser les choix du type d'évaluation
- Proposer des énigmes, des défis
- Favoriser l'utilisation des contrats pédagogiques
- Permettre à chacun de s'exprimer
- Partir d'un projet personnel et venir y greffer un projet scolaire
- Tenir compte de l'avis de chacun
- Être persuadé des possibilités de progression de chacun
- Augmenter l'estime de soi
- Favoriser le tutorat
- Montrer de ; la joie <<véritable>>, valoriser, lorsqu'un enfant réussit
- Favoriser le conflit sociocognitif
- Ne jamais évaluer l'enfant mais plutôt ses productions.

2-4- La motivation selon l'approche de la psychologie cognitive :

Toujours d'un point de vue imagé, alors que la motivation trouve son origine dans le cœur chez les rognierions, les cognitivistes situent plutôt au niveau de la tête. En effet, selon la psychologie cognitivistes la motivation est issue d'une élaboration cognitive de l'individu. Le fait de pouvoir comprendre et contrôler ses propres pensées peut induire un changement sur les sentiments et sur le comportement. Dès lors, l'enfant devrait savoir qu'il peut contrôler ses pensées.

L'enseignant devrait apprendre aux élèves à prendre conscience de leurs propres pensées. À leur inculquer qu'ils peuvent avoir une influence sur celle-ci. Dans un premier temps, le formateur devra tâcher de questionner l'élève pour connaître ses représentations et sa façon d'aborder un problème. Il devra favoriser l'auto-questionnement mental : qu'est-ce que je me dis ? Comment je procède ?

2-4-1- Quelques pistes pour favoriser la motivation selon la théorie de la psychologie cognitive:

Considérer que l'erreur permet de comprendre comment l'élève fonctionne.

Considérer que l'erreur est un moment indispensable dans tout apprentissage.

Favoriser le dialogue pédagogique (ce qui motive, ne motive pas, pourrait motiver).

Envisager l'intelligence comme évolutive.

Faire comprendre à l'élève que l'intelligence est un ensemble de connaissances stratégiques cognitives et métacognitives.

Donner du sens aux activités et valoriser les retombées personnelles.

Favoriser l'autorégulation.

Préciser les exigences des tâches.

Verbaliser sur la façon d'apprendre.

Trouver des stratégies efficaces.

Accroître le sentiment de contrôlabilité.

Faire prendre conscience à l'élève que les causes de l'échec ou de réussite lui incombent.

En conclusion, l'élève sera motivé si l'école est perçue comme un lieu d'apprentissage, s'il perçoit l'intelligence comme non immuable, s'il connaît la valeur, les retombées, les exigences et les stratégies liées à un problème et s'il se sent capable de contrôler cette tâche.

2-4-2- Selon Tardif (1992), la motivation scolaire regroupe cinq point :

La conception de l'élève de buts poursuivis par l'école

Il faut différencier deux types de conception. Il y a des élèves qui poursuivent des buts d'apprentissage, ils sont motivé par le fait d'apprendre, de renforcer, d'élever leurs compétence, S'ils rencontrent une défaillance, celle-ci n'est nullement vécue comme un échec et n'est pas vue comme définitive. Elle est simplement expliquer par le fait qu'ils doivent peut être fournir plus d'efforts ou utiliser d'autre stratégies. Leur motivation est interne.

Par contre, les étudiants qui poursuivent des buts de performance sont motivé par des objectifs de reconnaissances sociale comme par exemple réussir en classe, être le premier, avoir une bon note...ces élèves pensent en générale que l'intelligence a un caractère fixe et que l'évaluation va venir confirmer ou infirmer cette aptitude qu'ils pensent innée et immuable.

Dès lors, si les résultat ne sont pas a la hauteur de leur espérances, ces élèves risquent fort de se résigner et de développer un sentiment d'impuissances car ils se trouvent devant un paramètre qu'ils ne peuvent contrôler. En conséquence, il faut changer les buts de l'école en modifiant les raison d'apprendre, En effet, l'élève qui ressent que les buts de l'école sont centré sur l'apprentissage souhaitera développer ses compétences. Par contre, l'élève qui perçoit que les objectifs sont focalisés surl'évaluation attend uniquement une reconnaissance.

3- La perception de la tâche :

L'élève accepte de s'engager et de participer qu'il a motivé, dans un mesure où il reconnaît que la tache présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie oufuture.

La perception façon significative les informations de la contrabilité de la tache par l'élève : un élève est d'autant motivé plus qu'il a du pouvoir sur son apprentissage traitent alors de façon significative les informations.

3-1- La perception de la tâche à effectuer :

La valeur que l'élève va donner à la tâche qu'il lui est proposer va influencer la motivation.

Si une tache a un sens pour l'élève, si elle a un intérêt au niveau cognitif, affectif ou social alors la motivation sera mobilisée et l'enfant y participera activement. Par contre, si la tâche n'a aucun sens et n'est reliée à aucun but, aucune finalité à ses yeux, l'élève risque de n'y

porter aucun intérêt.

Dès lors, l'enseignant se doit planter le décor, de communiquer les objectifs, de justifier l'utilité de la tâche, de la mettre en relation avec les apprentissages précédentes, avec le futur métier de faire les liens avec situations de la vie réelle et se afin de donner les sens.

3-2- La perception des exigences de la tâche

Les composantes de la perception des exigences sont au nombre de quatre :

- Les connaissances antérieures
- Les stratégies nécessaires pour réaliser une tâche
- Les phases indispensables pour résoudre le problème
- Les critères de réussites.

Plus l'élève connaîtra les exigences liée à la tâche, plus il se sentira concerné par celle-ci. Plus les buts, les objectifs, les exigences et les façons de procéder seront explicités, plus l'élève sera motivé et plus pourra mobiliser ses ressources pour réussir. Il sera ensuite intéressant de faire une synthèse métacognitive qui consiste, pour l'élève, à prendre conscience de la façon dont il a procédé, des difficultés qu'il a rencontrées, des stratégies qui l'ont aidé, des apprentissages qui ont été effectués qu'il a rencontrés, des stratégies qui l'ont aidé, des apprentissages qui ont été effectués ou non...il agit d'une réflexion sur ses processus d'acquisition du savoir.

Dans le même ordre d'idée, l'auto-évaluation et l'évaluation formative sont également motivantes. Selon Tardif (1992), «si l'enseignant planifie la démarche en y insérant des évaluations formatives qui aident l'élève à chacune des étapes de la réalisation, le niveau de motivation de celui-ci est plus élevé que si le travail ne donne lieu qu'à une évaluation finale et sommative».

3-3- La perception de la contrôlabilité de la tâche

Il s'agit ici de la perception qu'à l'élève du fait qu'il contrôle la tâche ou non. « Est-ce que je suis capable de contrôler la tâche ? » Si l'enfant a le sentiment qu'il est incapable de maîtriser la tâche alors il évitera de réaliser. Par contre, s'il pense maîtriser celle-ci, il s'y engagera plus facilement.

En conséquence, l'enseignement est amené à développer chez les enfants le sentiment de contrôlabilité par l'intermédiaire de stratégies cognitives et métacognitives appropriées.

4_ Les types de la motivation

4-1- La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque signifie le sportif est dit motivé de façon intrinsèque lorsqu'il effectue une tâche pour le plaisir éprouvé dans la réalisation même de cette tâche. Il n'attend pas de récompense externe mais l'activité est en soi une récompense. Un comportement est intrinsèquement motivé est donc un comportement dont la valeur, la valeur se situe au niveau du comportement lui-même. Dans ce contexte (VELLERAND, 1994) a proposé trois niveaux de motivation intrinsèque qui sont :

4-1-1- La motivation intrinsèque à la connaissance :

Le sportif pratique un sport pour le plaisir d'apprendre une activité physique qui régulièrement lui proposera des connaissances nouvelles. Le sport est vécu comme une source de connaissances.

4-1-2- La motivation intrinsèque à l'accomplissement :

Le sportif pratique un sport pour les sensations qu'il procure. Le sport est vécu une source de plaisir.

4-1-3- La motivation intrinsèque à la stimulation:

La motivation à la stimulation se définit comme la participation à une activité pour les sensations présentes qu'elle procure (Vallerand et Grouzet, 2001). Par exemple en volley-ball 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.

4-2- La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque signifie le sportif est motivé de façon extrinsèque lorsqu'il attend une récompense externe de son action. Ainsi, le sportif qui pratique une activité pour la notoriété, les avantages matériels, sociaux ou financières qu'il espère en retirer est motivé extrinsèquement. Dans ce contexte aussi (VELLERAND, 1994) a proposé trois niveaux de motivation extrinsèque qui sont :

4-2-1- La régulation externe : le sportif agit pour les récompenses et les punitions imposées par quelqu'un d'autre. (Je vais à l'entraînement sinon l'entraîneur ne me laissera pas jouer le prochain match). Le sport est vécu comme une source de contraintes.

4-2-2- L'introjection : le sportif agit du fait d'une régulation externe antérieure. Le sportif a intériorisé l'obligation. (Je vais à l'entraînement par ce qu'il faut que j'aille). Le sport est vécu comme une source d'obligations.

4-2-3- La motivation extrinsèque identifiée : le sportif a intériorisé par un choix

conscient une obligation et justifie cette obligation. L'athlète s'impose des activités (muscultation, footing...) peu motivantes pour lui-même nécessaires au maintien de sa forme et / ou au progrès dans le sport qu'il a choisi. (Je vais à l'entraînement parce que j'ai choisi de jouer au basket-ball et pour moi c'est important de progresser). Le sport est vécu comme une nécessité.

4-3- 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 terme 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.

| Source de démotivation selon le contexte | | | |
|---|--|--|---|
| École | Famille | Troubles psychiques et physiques | Société |
| - Absence d'un rêve d'avenir; - Fréquentation scolaire vide de sens; -Fréquentation scolaire obligatoire; - Manque d'intérêt; - Inadéquation des besoins; - Trop accentué sur le rendement; - Trop axé sur la compétition plutôt que sur l'apprentissage et la collaboration; - Effet de sur justification (récompense); | - Foyer perturbé et/ou instable; - Atmosphère non propice à l'étude; - Manque de soutien et d'encouragement; - Abandon du jeune à lui-même; - Etc. | - Manque de sommeil; - Fatigue ; - Stress et anxiété; - Découragement et dépression; - Consommation de drogue; -Maladie; - Changement physique et psychologique; - Etc. | - Rejet des autres; - Souffre-douleur à l'école; -Solitude; - Etc. |

Tableau 01 : les sources de démotivation

5- Les indicateurs de la motivation :

Il y a quatre principaux indicateurs :

5-1- 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.

5-2- La persévérance : Se mesure en terme du temps que l'élève accorde à une tâche telle que la prise de note, la lecture ou la rédaction des travaux. La persévérance est un prédicteur 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.

5-3- L'engagement cognitif : un élève est motivé dans ses études utilisera des stratégies pour apprendre les connaissances qu'on lui enseigne. Il planifiera son temps d'étude et élaborera des objectifs du travail. À ses cours, il prendra des notes dont il mémorisera l'essentiel, lors de lectures d'apprentissage. Il adaptera alors différents moyens, lui permettant d'acquérir, d'intégrer et de se servir de connaissances volumineuses et importantes.

5-4- 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 et la motivation, car c'est à partir de celle-ci que l'élève développe les perceptions, à l'origine même de la motivation.

6- La théorie de l'autodétermination de la motivation:

Pour Deci et Ryan (1985), la motivation s'inscrit dans la théorie de l'autodétermination. Une personne a besoin de se considérer comme la cause principale de ses actions. Ce besoin d'autorégulation est intimement lié au besoin de se sentir compétent ainsi qu'au besoin d'entretenir des relations avec les autres. Ce modèle cherche à expliquer les motifs motivationnels qui poussent un individu à s'engager ou non dans une activité. L'individu est supposé être un agent actif qui cherche de manière continuelle à progresser à augmenter son potentiel humain et à satisfaire ses besoins psychologiques, à savoir : l'autonomie d'appartenance sociale et la compétence. Selon cette théorie, le besoin de se sentir compétent correspond au désir de bien faire ce que l'on entreprend. Le besoin d'établir des relations avec les autres correspond au désir d'entretenir des relations sécurisantes et satisfaisantes avec l'entourage. Cette satisfaction influence directement la motivation, car une personne se trouvant dans un tel environnement est plus motivée. Pour faire une activité obligatoire,

l'élève entreprend un processus d'appropriation qui lui permet de faire siens les objectifs que d'autres lui proposent. Ce processus permet de s'approprier à différents niveaux les connaissances à des niveaux différents d'autodétermination. Cette motivation intrinsèque correspond pour Deci (1985) à la forme la plus souhaitable. La motivation intrinsèque désigne le fait de pratiquer une activité pour le plaisir ressenti durant son exercice. Ce type de motivation ne comporte aucune contrainte externe. Une personne est donc intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue volontairement et par intérêt une activité. Vallerand et Thill (1993) ont proposé l'existence de trois types de motivations intrinsèques : la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement, et enfin la motivation intrinsèque à la stimulation. Cette théorie postule que les différentes motivations observables dans le domaine sportif peuvent être distinguées par le degré d'autodétermination qui les sous-tend. Ainsi plus un sportif choisit volontairement une activité, plus la motivation de cet athlète est autodéterminée. En allant respectivement du plus haut vers le plus bas niveau d'autodétermination, on trouve la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée, la régulation externe et enfin l'amotivation.

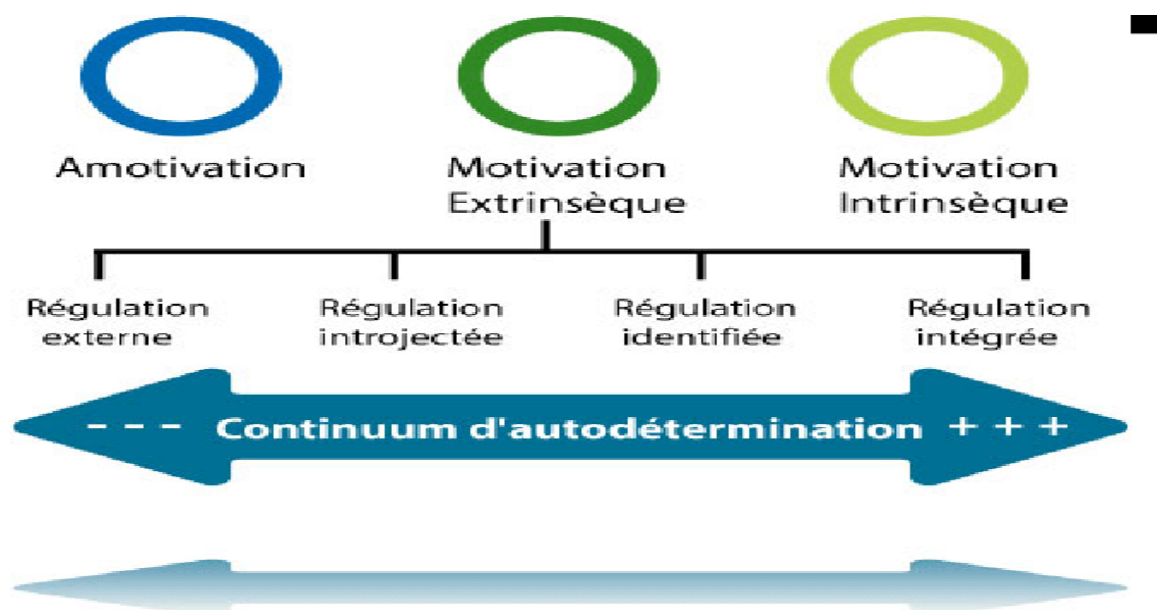


Figure n° 01: schématisation de la théorie de motivation Deci et Ryan (1985)

7- Continuum de la théorie de l'autodétermination :

Selon Deci et Ryan Deci et Ryan (1985, 1991, 2000, 2002) suggèrent que lorsqu'un individu s'engage dans une activité en percevant un locus interne de causalité, c'est-à-dire en ayant le sentiment d'être à l'origine de son comportement, il manifeste un fort niveau de

motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque à régulation identifiée. si l'individu ne ressent aucune pression externe, il affichera un niveau d'autodétermination élevé. Les recherches de Li (1999) et Mullan, Markland et Ingledew (1997) confirment la présence d'un « continuum d'autodétermination ». Ainsi, l'individu sera plus ou moins autodéterminer selon que sa motivation est intrinsèque ou extrinsèque. De plus, pour la motivation extrinsèque, l'autodétermination varie positivement en fonction de la régulation de la motivation, soit d'un plus haut niveau d'autodétermination pour la motivation extrinsèque à la régulation identifiée et un plus bas niveau d'autodétermination pour la motivation extrinsèque à la régulation externe. Par contre, il semble que les trois sous catégories de la motivation intrinsèque (connaissance, accomplissement et stimulation) se comparent également quand à leur influence sur le niveau d'autodétermination. Ainsi, il est possible de situer, sur le continuum de la motivation, le seuil de l'autodétermination entre la motivation extrinsèque à régulation identifiée et la motivation extrinsèque à régulation introjectée. Les premières études menées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination ont distingué entre deux formes principales de motivation. La première c'est la motivation intrinsèque qui renvoie à la situation où l'individu est motivé directement par le plaisir ressenti de participer à l'activité (comportement interne). Alors que la deuxième concerne la motivation extrinsèque qui implique que l'origine du comportement réside dans les facteurs externes que le comportement en soi. Dans ce cas, le comportement est considéré comme un moyen pour atteindre un objectif particulier (ex ; prix symbolique) ou comme un moyen d'évitement des punitions. Le développement qu'a connu ce domaine au cours des dernières années montre une insuffisance dans la discrimination entre différents types de motivation pour l'explication des comportements, ce qui a permis l'expression des différents formes de motivation extrinsèque et ainsi l'introduction d'un nouveau concept « l'amotivation » (absence de toute forme de motivation intrinsèque ou extrinsèque). Les nouvelles conceptions de la théorie de l'autodétermination proposent plusieurs composantes qu'on peut placer sur le même continuum théorique selon le degré autodétermination. La motivation intrinsèque représente un modèle de motivation autodéterminée que l'on retrouve dans l'extrémité positive du continuum de l'autodétermination. Les travaux de (Vallerand et All, 1992) montrent que la satisfaction peut être produite par trois sources différentes, un individu peut sentir le désir de pratiquer certaines activités physiques et sportives qui lui permettent d'apprendre et de découvrir des nouvelles techniques d'entraînement et des connaissances dans le domaine du sport (motivation intrinsèque à la connaissance), ou il sent les moments amusants lorsque il pratique du sport (motivation intrinsèque à la stimulation),

ou il sent capable de l'accomplissement de soi pour atteindre à travers les expériences vécues dans cette activité (motivation intrinsèque à l'accomplissement). On retrouve sur la gauche les trois formes de motivation extrinsèque ; le premier construit, qui est en même temps le moins autodéterminé c'est de la motivation à régulation externe qui considère comportement individuel comme une réponse à une demande ou à une pression de l'environnement physique ou social (ex ; Parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais). Les recherches montrent qu'un enfant qui pratique une activité physique et sportive afin d'obtenir le soutien des parents c'est une forme de motivation extrinsèque à la régulation externe (Ryan et Deci, 2000). Lorsque les facteurs de l'environnement imposent à l'individu de pratiquer l'activité physique, dans ce cas on parle de la motivation extrinsèque introjectée, (Ryan et Deci, 2000), ex ; l'athlète qui considère qu'aller à l'entraînement lui permet d'éviter le sentiment de culpabilité, cette situation témoigne d'une forme de motivation extrinsèque introjectée. Une autre motivation extrinsèque, qui est la plus autodéterminée des autres formes, concerne la régulation identifiée. Dans ce cas l'individu choisit l'activité physique et sportive afin d'atteindre un objectif précis exemple ; pour maintenir un bon niveau de forme physique. Le dernier construit sur ce continuum représente amotivation, qui est la forme la moins autodéterminée. Dans ce cas on parle l'absence totale de toute forme de motivation, ici l'individu ne perçoit pas la relation entre le comportement et les résultats attendus et il n'a aucun contrôle sur l'activité. Deci et Ryan 2000 estiment qu'une personne est dans un état d'amotivation se demande qu'elle est l'utilité de poursuivre la pratique sportive.

| | | | | |
|-----------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|--|
| Amotivation | Motivation Extrinsèque | | | Motivation intrinsèque à la : Connaissance• Accomplissement• Stimulation• |
| Absence de régulation | Régulation externe | Régulation introjectée | Régulation identifiée | Régulation pour le plaisir de l'activité |
| -- | -- | - | + | ++ |
| Autodéterminée | | | | |

Tableau 02 : Le continuum d'autodétermination Vallerand et Coll. (1992, p442)

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 02: l'EPS et le style

PARTIE THEORIQUE
d'enseignement

1- Définition de l'EPS entant que l'EPS :

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

Discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier. L'acquisition de connaissances et la construction de savoir permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent des pratiques sportives.(C.Pineau,1991).

L'EPS est d'abord définie par ses finalités et ses objectifs. Les textes actuels en font une discipline qui utilise des APS pour confronter l'individu à un environnement physique et humain afin de former un citoyen cultivé, lucide et autonome .L'éducation aux valeurs,l'acqutision de compétences et connaissances, ainsi que le développement de la personnalité constitue les ambitions de la discipline.

L'EPS se définit aussi par des mises en œuvres propre à chaque contexte d'enseignement. On a aussi coutume d'affirmer qu'il existe autant d'EPS qu'il y'a situation d'enseignement.

2- Les finalités de l'EPS

Vu la loi n° 04/10 du 7 Djumada GL Thani 1425 correspondant au 14 aout 2004 relative à l'éducation physique et sportive.

L'EPS à pour finalités de former, par la pratique scolaire des activités physiques et sportives,un citoyen cultive lucide, autonome physiquement et socialement éduqué plus particulièrement. L'EPS doit permettre à chaque élève de :

-Développer et immobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, le rendre efficace et favoriser la réussite.

-savoir gérer sa vie physique et sociale.

-accéder un patrimoine de la culture physique et sportive.

3- Définition de l'enseignant d'EPS :

Le principe général de l'intervention de l'enseignant sera d'accrocher l'élève par un plaisir immédiat (jeu, défoulement physique, dissonance cognitive besoin d'affiliation, sentiment d'auto-détermination contact avec la nature-) pour le conduire vers un plaisir différé conséquence de l'apprentissage (on corps et de contrôler de soi, plaisir de progresser).

Et l'enseignant :

Pour Cyrulnik (2004) l'école peut être un de résilience à condition que l'affectivité retrouve ses lettres de noblesse dans la relation pédagogique, d'où une valorisation du bavardage avec les élèves plaisir lié au sentiment de se sentir écouté, respecté, reconnu de conserve avec un adulte qui compte.

N'oublions pas le plaisir du professeur d'éducation physique et sportif plaisir doute les signes extérieurs, enthousiasme, intérêt, écouté, empathique, dynamique, feedback agissent positivement sur l'ambiance générale du groupe, classe, et sur les effets qui s'y développent dans toute relation pédagogique le plaisir d'enseigner fait écho au plaisir d'apprendre fait écho au plaisir d'enseigner. L'enseignant ne doit pas nier ou cacher son engagement affectif et porter une attention particulière. La relation enseignant /enseignés.

4- Les styles d'enseignement:

4-1- Les différents styles d'enseignements du MOSTTOM :

- A- Commande.
- B- Pratique.
- C- Réciproque.
- D- Découverte divergente.
- E- Initiative de l'élève.
- F- Auto-évaluation.
- G- Inclusion.
- H- Découverte guidée.
- I- Découverte convergente.
- J- Programme Individuel.
- K- Auto-enseignement.

a- Style par commande :

Les caractéristiques qui définissent le modèle d'exécution, et de reproduction avec précision de la performance. Dans ce modèle l'enseignant prend le maximum de décision et l'élève suit et exécute et apprend à rependre aux objectifs avec précision. (MOSTTOM.M, ASHWORTH.S, 1985, p . 76).

- **Le rôle de l'enseignant :** l'enseignant prend toutes les décisions et décompose l'habilité en pièces, et démontre la bonne manière d'exécuter la tache l'enseignant fournit rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle présenté par l'enseignant.
- **Le rôle de l'élève :** l'élève suit les décisions de l'enseignant et les reproduits. (P.H.Kulimma, D.J.Cothran 2003,p.601), Les élèves tentent de bouger au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande.

Le modèle de commande émerge quand l'enseignant prend le maximum de décisions en anatomie, et l'élève fait le minimum dans ce modèle la seule décision que l'élève fait est le choix entre oui, je ferai ou non, je ne le ferai pas.

b- Le modèle pratique :

Les caractéristiques qui définissent le modèle pratique, et une exécution individuelle et privée d'une tache de mémoire (reproduction) avec la rétroaction privée. Des décisions spécifiques sont décalées du professeur à l'élève pour un gain de temps, tandis que le professeur a le temps pour offrir des indications aux élèves et des rétroactions privées.

(MOSTTOM. ASWORTH, 1985, p.31.).

- **Le rôle de l'enseignant :** En anatomie du modèle pratique, le rôle de l'enseignant est de prendre tous les thèmes et les décisions logistiques de fournir la rétroaction privée aux élèves. L'enseignant organise plusieurs situations d'apprentissages ou les élèves travaillent sur différentes parties d'une compétence ou différentes habilités.

(KULLINA.P-H,COTHRAN-D-J,2003,P.601).

- **Le rôle de l'élève:** C'est de travailler individuellement sur une tache de mémoire / reproduction tout en prenant neuf décisions spécifiques (présenté grés) . Les élèves tournés autour des ateliers et faire les taches à leurs propre rythme. (KULLINA-COTHRAN, P.H.D.J, 2003, p .601).

Des objectifs sensiblement différents du modèle de la commande, neuf décisions spécifiques sont décalées de l'enseignant aux élèves dans la séquence d'impact.

Piéron les a classer selon l'ordre suivant :

1-L'endroit

2- ordre des tâches

3- Heure de départ par tâche

4- Par et rythme

5-Temps d'arrêt par tâche

6-Intervalle

7-Lancement des questions pour les vêtements

8-L'aspect de clarification

9-Maintien ; (Piéron. M, 1992, p.65)

c- Le style réciproque :

Les caractéristiques qui définissent le modèle réciproque sont le fait que les élèves travaillent en paire, ce qui provoque des interactions sociales réciproques (Garn-1, 2 BAYRA). M, 2002, p.8), recevant et donnant la rétroaction immédiate (guidée par des critères spécifiques fournis par l'enseignant. Dans ce style plus de décisions sont déclarées de l'enseignant à l'élève, et de Feedbacks spécifiques sont données aux élèves. Les apprenants travaillent en paire se basent sur des critères décrit par l'enseignant (MOSTTOM-M, ASWORTH- S, 1985, p.31) .

- **Le rôle de l'enseignant :** en anatomie du modèle réciproque, le rôle de l'enseignant est de prendre tous les thèmes, les critères, et les décisions logistiques et de fournir la rétroaction à l'observation. (GARN. A.....
- **Le rôle de l'élève :** est de travailler dans les rapports d'association c'est-à-dire deux élèves travaillent ensemble. Un élève pratique tandis que l'autre élève donne des rétroactions à l'associé. Les élèves pourraient employer des listes de contrôle pour les aider à donner la bonne rétroaction entre eux. (KULLINA-P-H,COTHREN-D-J,2003,p.601).

LES élèves sont organisés dans pairs avec chaque membre est assigné à un rôle spécifique. Un membre est indiqué entant que le faiseur, et l'autre entant qu'observateur.

D- Le modèle d'auto-évaluation :

Les caractéristiques qui définissent le modèle d'auto-évaluation, c'est d'effectuer une tâche et s'engagent dans l'évaluation de soi-même, guidée par des critères fournis par professeur spécifique. (GARN.A, BYRA.M, 2002.P.10).

- **Le rôle de l'enseignant :** En anatomie du modèle d'auto-vérification, le rôle de l'enseignant est de prendre tous les thèmes, les critères, et les décisions logistiques.
- **Le rôle des élèves :** Est de travailler indépendamment et de vérifier leur propres exécutions avec les critères préparés par l'enseignant (MOSTTOM , M,ASWORTH,S.2008,P.241).

Les élèves exécutent une compétence que l'enseignant à choisie l'enseignant ne fournit pas de Feedback mais laisse l'élève s'auto évaluer (CURTNER-SMITH-M-D,TODOROVITCH-J-R AND ALL 2001,P.183).

E- Le modèle d'inclusion :

Les caractéristiques qui définissent le modèle d'inclusion, c'est que les élèves avec de divers niveaux compétence participent à la même tâche en choisissant un niveau de difficulté auquel ils peuvent exécuter. (GARN.A,..BYRA.M,2002,P.P.11.).

- **Le rôle de l'enseignant :** En anatomie du modèle d'inclusion, le rôle de l'enseignant est de prendre toutes les décisions de thèmes, y compris les niveaux possibles dans les tâches, et les décisions logistiques.
- **Le rôle de l'élève :** Le rôle des élèves est d'examiner les niveaux disponible dans la tâche, de choisir un point d'entrée, de pratiquer la tâche, pour faire un ajustement au niveau de la tâche pour que cette dernière lui soit accessible. (CURTNER-SMITH.M-D,et ALL 2001,P.183).

F- Le style découvert guidé :

Les caractéristiques qui définissent le modèle découverte guidée, est la conception logique et séquentielle des questions qui mènent une personne à découvrir une réponse prédéterminée. Le professeur demande à des élèves de découvrir une solution à un problème du mouvement.

Le professeur demande à des élèves par séries des questions détaillé, d'essayant de trouver des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la bonne réponse que le professeur attendais deux.

- **Le rôle du professeur :** Dans ce modèle le rôle de l'enseignant et de prendre des décisionsthème principal, ainsi que les situations d'apprentissage mais il lui incombe aussi de chercher les questions à poser aux élèves, pour les orienter vers l'assimilation de la situation et l'exécution.

(CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001 ,p. 183) .

- **Le rôle de l'élève :** Dans ce modèle le rôle de l'élève est de découvrir les réponse, ce qui implique que l'élève prend des décisions au sujet des segments des thèmes dans la matière choisie par le professeur.

G- Le style découvert convergent :

Les caractéristiques qui définissent le modèle découvert convergent, est de découvrir la réponse

(Prédéterminée) correcte en utilisant un processus convergent les élèves essayent d'apprendre une compétence ou un concept en employant le raisonnement logique. Le professeur pose une question, et les élèves essayent de raisonner et penser à différentes solution. En pensant au critique à la question et aux solutions d'essai. Les élèves peuvent découvrir une réponse simple et bonne

(KULINNA.P-H.COTHRAN, D-J, 2003, p.601) (CURTNER SMITH.M-D, et al 2001, p .183 .

- **Le rôle de l'enseignant :** et de prendre des décisions des thèmes, y compris le concept de cible à découvrir et de concevoir la question simple fournie à l'élève.(GARN-A, BYRA.M, 2002, p.11).
- **Le rôle de l'élève :** est de s'engager dans le raisonnement, l'interrogation et la logique d'établir séquentiellement des rapports au sujet du contenu pour découvrir les réponses.

Dans le comportement le style précédent (découverte guidée) le professeur à préparer les questions et ont arrangé l'ordre étroitement tissé que cela à même à la réponse prévu. Mais maintenant, dans la découverte convergente, l'élève produits les questions et arrange l'ordre logistique qui mène finalement à la découverte de la réponse prévue.

H- Le style découvert divergent :

La caractéristique qui définit le modèle découvert divergent, et de découvrir des réponses (multiples) divergentes à une question, à une situation simple, dans une opération cognitive spécifique. Le professeur demande à des élèves de résoudre une question de mouvement. Les élèves essayent de découvrir de différentes solutions de mouvements à la question du professeur.

- **Le rôle de professeur :** Est de prendre des décisions au sujet de la matière de thèmes et les questions et la logistique (Les moyens matériels équipements) et les détails à livrer à l'élève. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, p.183)
- **Le rôle de l'élève :** est de découvrir des conceptions /solutions/réponses multiples à une question spécifique dans certaines paramètres, les élèves prennent les décisions au sujets de la production/de configuration spécifique des thèmes choisie. Quand ce comportement est réalisé, les objectifs suivant sont atteints dans les thèmes et dans le comportement (GARN-A, BYRA.M, 2002, p-12).

I_ Style programme individuel :

La caractéristique qui définit le modèle programme individuel est l'Indépendance de chaque élève pour découvrir un structure qui résout une question ou un problème.

L'anatomie de ce modèle est conçue par l'élève.

- **Le rôle du professeur :** est de programmer les thèmes généraux et les décisions logistiques pour les élèves. (BANVILLE .D, et al 2004, p.47).
- **Le rôle de l'élève :** Est de prendre des décisions au sujet de la façon d'étudier la matière de thème général pour produire les questions qui mène un foyer spécifique dans la matière générale, produire les questions qui identifieront le processus et les procédures, pour découvrir les solutions aux problèmes (mouvements). (COTHRAN. D-J, KULLINA.P-H, et al 2005, p.196).

Les décalages de ce modèle, c'est donner plus de responsabilité aux élèves ce qui, représente une autre étape au-delà du seuil de découverte.

J) Le style Initiative de l'élève :

Les caractéristiques qui définissent le modèle initiative de l'élève, est le déclenchement de l'élève, la responsabilité de concevoir et expérience d'étude. En anatomie de ce modèle.

- **Le rôle de l'élève :** Est de lancer indépendamment ce comportement et de prendre toutes les décisions dans le pré- impact, incluant le comportement au la compétence qui sera apprise, et crée les critères de décisions pour le poste-impact avec l'aide de l'enseignement (BANVILLE-D, et al 2004, P.47).
- **Le rôle du professeur :** Est maintenant d'accepter la promptitude de l'élève pour prendre la maximum décision dans l'expérience d'étude, pour être le support, et pour participer selon les demandes de l'élève.

Quand ce comportement est réalisé, les objectifs suivants sont atteints dans les thèmes et dans les comportements. (MOSTTOM-M, ASWORTH.S, 2008, p.283).

K- Le Style auto-enseignement :

Le modèle n'existe pas dans la salle de classe.

Les caractéristiques qui définissent le modèle auto-enseignement, est ténacité individuelle et le désir d'apprendre. En anatomie du modèle d'auto-enseignement, l'élève participe au rôle du professeur et de l'élève, et prend tous les décisions dans le pré-impact, l'impact, et les ensembles de post-impact. Quand le comportement est réalisé, les objectifs que l'individu à établis dans les thèmes sont atteint. Ce comportement n'a pas un ensemble d'objectifs précis. C'est à l'élève de choisir les objectifs.

PARIE PRATIQUE:

CADRE

METHODOLOGIQUE

1- Méthode

1-1- échantillonnage

Dans le but de réaliser la partie pratique de notre sujet de recherche nous avons pris comme échantillon de 03 classes dans l'établissement scolaire de niveau secondaire: lycée AKBOU et lycée des Sept Martyrs Mahrez qui se situe à MAALA (SIDI AICH). le 1er échantillon (3GM) et (3MI) composé de 15 élèves chaque une (30). Agé de 16ans à 18ans et le 2ème échantillon est (3LE) composé de 30 élèves.

La raison de procéder à la partie pratique de cette recherche avec ce même échantillon obéit à 2 raisons majeurs. Premièrement, le fait que notre stage pratique s'est déroulé dans ces deux institution et plus précisément avec ces 03 classes. on a le courage à étudier les deux phénomènes (l'autodétermination et motivation) qui sont considérés comme gage de réussite et de progrès termes d'engagement et d'apprentissage, cela est d'autant plus facile de traiter une problématique qui est en relation avec notre domaine de spécialité à savoir les activités physiques et sportives éducatives scolaires.

1-2- protocole d'enquête

A la fin de la séance d'EPS on à procédé à la distribution des formulaires contenant l'échelle de motivation en sport (EMS 28) aux élèves concernés, tout en prenant le soin de disposer aux pratiquants le temps nécessaires pour leur expliquer clairement l'objectif de ce test et l'intérêt de notre étude a fin d'avoir leur totale collaboration , on fait surtout savoir aux élèves qu'il est important de répondre honnêtement aux questionnaires tout en choisissant le niveau qui correspond le mieux pour chaque ITEM en cochant sur une seule proposition sur l'échelle. La récupération se fait juste après que tous les élèves ont fini de répondre .

2- matériels ou (outil de recherche)

2-1- échelle de motivation en sports (EMS 28)

Afin de pouvoir traiter le thème de notre étude, il était important de procéder à la mesure de la motivation des élèves pour la pratique sportive dans le contexte scolaire et cela à l'aide de l'échelle de motivation sportive (EMS 28),(Brière et all 1995). Cette échelle mesure la

Cadre méthodologique

motivation intrinsèque et extrinsèque que les gens peuvent avoir pour la pratique des activités physiques et sportives . Il permet aussi de mesurer les sept formes motivationnels suivants:

La motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA) ex: (parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaines techniques d'entrainement difficile), La motivation intrinsèque à la connaissance (MIC) ex: (pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entrainement), et la motivation intrinsèque à la stimulation (MIS) ex: (parce que j'adore les moments amusants que je vis lorsque je fais du sport). Comme il permet aussi de mesurer les construits motivationnels extrinsèque selon le continuum de la motivation, comme l'a expliquer dans la théorie de l'autodétermination de (Deci et Ryan 1985). Dans ce contexte on trouve la motivation extrinsèque identifiée (MEID) ex: (parce que c'est l'une des meilleur façons de rencontrer et de connaître des gens). La motivation extrinsèque introjectée (MEINT) ex: (parce qu'il faut absolument faire de sport si l'on veut être en forme), et en fin la motivation extrinsèque à régulation externe (MEREX) ex: (parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais). On trouve dans l'extrémité de ce même continuum une dernière dimension appelée Amotivation (AM) qui signifie une faible motivation ou l'absence totale de la motivation ou le sujet n'arrive plus à concevoir l'intérêt de préserver dans cette pratique (ex: je ne le sais pas: j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport).

L'échelle (EMS) est composée en tout de 28 ITEMS, soit 4 énoncés pour chacune des sept sous-échelle et mesurés sur une échelle de LIKERT de 1 à 7 points.

Pour calculé l'indice de l'autodétermination on à utilisé la formule suivante et qui citée dans le manuel d'utilisation de test (Brière et all 1995), ou les valeurs positives indiquent une motivation autodéterminée alors que les valeurs négatives témoignent d'une motivation non autodéterminée ou une faible autodétermination.

$$I = ((2 * (MIS + MIC + MIA) / 3 + MEIDEN) - ((MEINT + MEREX) / 2 + (2 * AM))).$$

- la clé de codification de (L'EMS)

* Motivation intrinsèque à la connaissance (MIC) 1, 11, 17, 24.

* Motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC) 5, 10, 15, 22.

* Motivation intrinsèque à la stimulation (MIS) 7, 12, 19, 26.

- * Motivation extrinsèque- identifiée (MEID) 3, 9, 18, 25.
- * Motivation extrinsèque- introjecté (MEINT) 6, 13, 21, 27.
- * Motivation extrinsèque- régulation externe (MEREX) 2, 8, 16, 23.
- * Amotivation (AM) 4, 14, 20, 28.

3- outil statistique

Notre approche statique est en partie descriptive. Pour ce qui est de L'EMS l'attribution de notes pour les différentes réponses varie de 1 à 7 points sur l'échelle de LIKERT pour chaque construit, on a contrôlé par la suite la distribution par rapport à la médiane. Après on a calculé la moyenne de chaque ITMS, d'une seule échelle et des sous-échelles qui nous ont donné la moyenne générale. Ainsi on a calculé aussi l'indice de l'autodétermination de tout l'échantillon.

ANALYSE ET

INTERPRETATION

DES RESULTATS

Analyse et interprétation des résultats

1- présentation des résultats de l'échelle de motivation

1-1- présentation des résultats liées au profil motivationnel

| | MOYENNE | QUESTION N° 01 | QUESTION N° 02 | QUESTION N° 03 | QUESTION N° 04 |
|-----|---------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| MIC | 4,27 | 3,03 | 4,06 | 4,26 | 4,70 |

Tableau n° 03: représente la moyenne de la motivation intrinsèque à la connaissance.

| | MOYENNE | QUESTION N° 01 | QUESTION N° 02 | QUESTION N° 03 | QUESTION N° 04 |
|------|---------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| MIAC | 4,59 | 4,66 | 4,36 | 4,26 | 4,26 |

Tableau n° 04: représente la moyenne de la motivation intrinsèque à l'accomplissement.

| | MOYENNE | QUESTION N° 01 | QUESTION N° 02 | QUESTION N° 03 | QUESTION N° 04 |
|-----|---------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| MIS | 5,19 | 5,56 | 4,66 | 4,83 | 5 |

Tableau n° 05: représente la moyenne de la motivation intrinsèque à la stimulation.

| | MOYENNE | QUESTION N° 01 | QUESTION N° 02 | QUESTION N° 03 | QUESTION N° 04 |
|------|---------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| MEID | 4,78 | 3,96 | 4,03 | 5,43 | 4,36 |

Tableau n° 06: représente la moyenne de la motivation extrinsèque identifiée.

Analyse et interprétation des résultats

| | MOYENNE | QUESTION N° 01 | QUESTION N° 02 | QUESTION N° 03 | QUESTION N° 04 |
|-------|---------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| MEINT | 5,05 | 5,05 | 5,43 | 4,33 | 4,70 |

Tableau n° 07: représente la moyenne de la motivation extrinsèque introjectée.

| | MOYENNE | QUESTION N° 01 | QUESTION N° 02 | QUESTION N° 03 | QUESTION N° 04 |
|-------|---------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| MEREX | 3,88 | 2,7 | 4,3 | 4,33 | 4,73 |

Tableau n° 08: représente la moyenne de la motivation extrinsèque à régulation externe.

| | MOYENNE | QUESTION N° 01 | QUESTION N° 02 | QUESTION N° 03 | QUESTION N° 04 |
|----|---------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| AM | 2,02 | 1,46 | 1,76 | 1,70 | 1,83 |

Tableau n° 09: représente la moyenne de l'amotivation.

| CONSTRUITS MOTIVATIONNEL | MOYENNES |
|--|-----------------|
| Motivation intrinsèque à la connaissance (MIC) | 4,87 |
| Motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC) | 4,59 |
| Motivation intrinsèque à la stimulation (MIS) | 5,19 |
| Motivation extrinsèque identifiée (MEID) | 4,78 |
| Motivation extrinsèque introjectée (MEINT) | 5,05 |
| Motivation extrinsèque à la régulation externe (MEREX) | 3,88 |
| Amotivation | 2,02 |

Tableau n° 10: moyenne des sous-échelles de la motivation

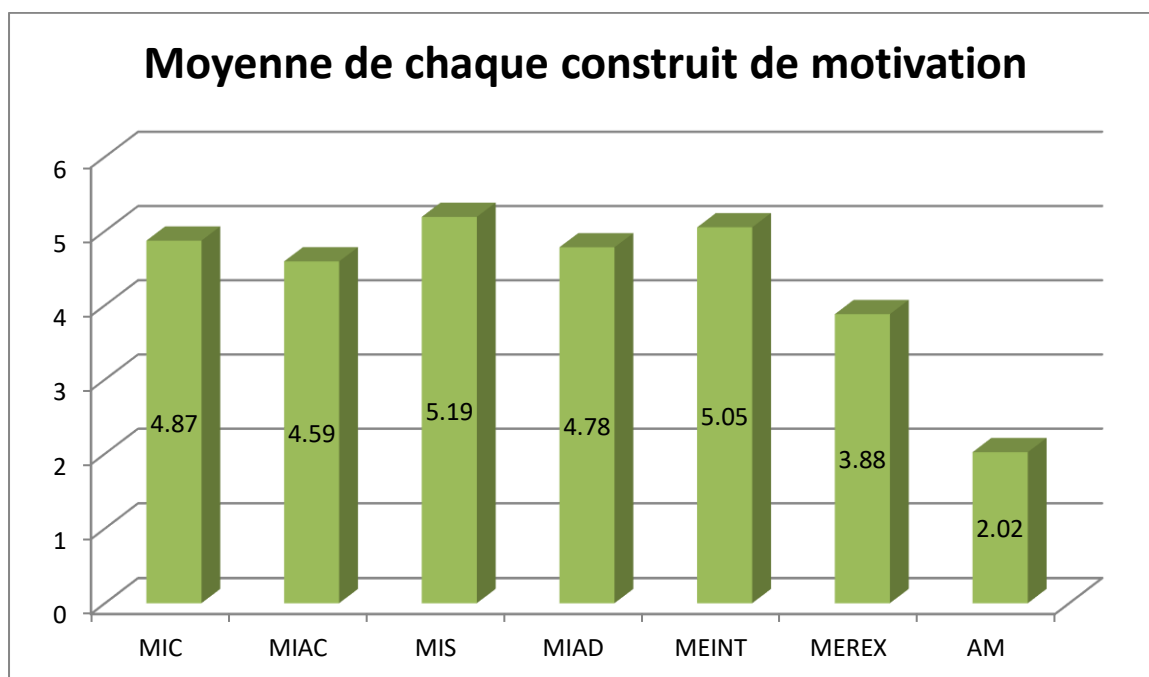


Figure n° 02: le profil motivationnel de l'échantillon

On observe que notre échantillon exprime des scores importants dans le construit autodéterminés qui varient de (5,19) pour la motivation extrinsèque introjectée (MEINT), et de (4,87) pour la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC). Toutes ces valeurs sont supérieures à la médiane qui est de (4). On a enregistré respectivement pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC) avec un score de (4,59). On a enregistré une valeur intrinsèque à la médiane qui est la motivation extrinsèque et la régulation externe (MEREX)(3,88). On a enregistré une valeur faible pour le construit motivationnel caractérisé par un faible niveau d'autodétermination à savoir l'amotivation (AM) avec un score de (2,02).

Analyse et interprétation des résultats

1-2- présentation de l'indice d'autodétermination de tout l'échantillon

| L'indice de l'autodétermination | Résultat |
|---------------------------------|----------|
| L'échantillon 1 jusqu'à 7 | 4,45 |

Tableau n° 11: représente l'indice motivationnel de tout l'échantillon

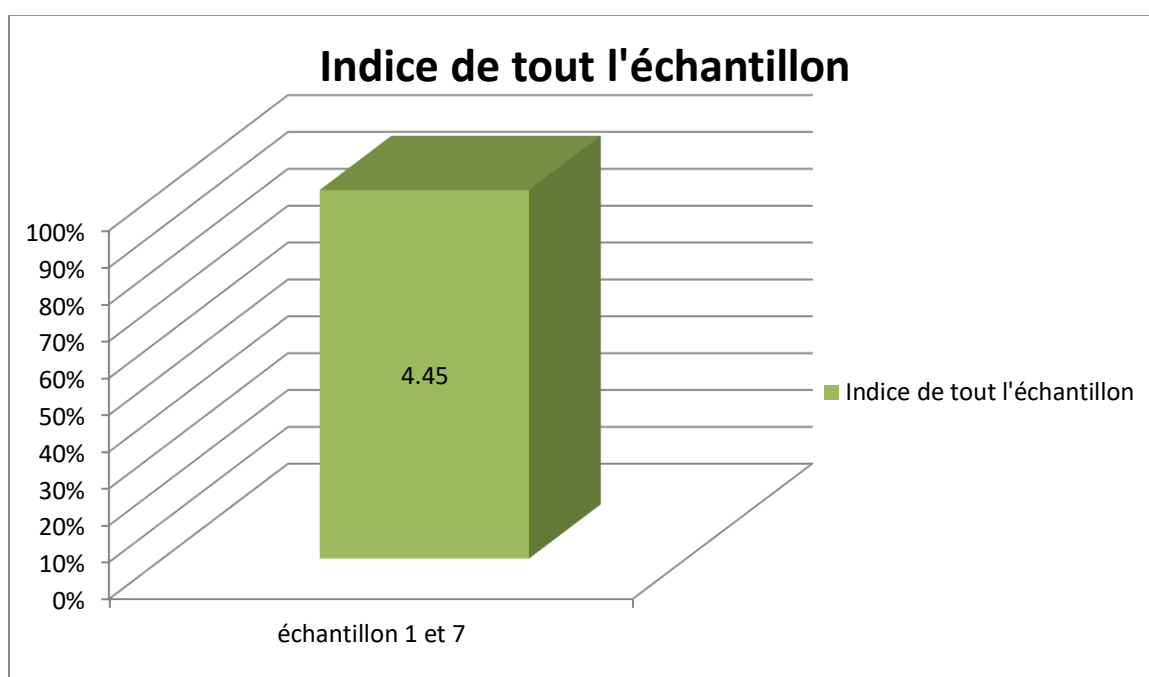


Figure n° 03: profil représentant l'indice motivationnel de tout l'échantillon

Le résultat de cette étude montre que les membres de notre échantillon ont enregistré un indice d'autodétermination de (4,45), cette valeur est positive, indique que la motivation des élèves à la pratique des activités physiques et sportives au secondaire est autodéterminée.

DISCUSSION

2- discussion

2-1- discussion des résultats liées à la première hypothèse

La 1ere hypothèse de notre étude stipule que le profil motivationnel des élèves à la pratique des activités physique et sportives en contexte scolaire est caractérisé par un niveau moins élevé d'autodétermination. Les résultats de notre recherche indiquent des niveaux moins élevé pour les cinq construits motivationnels les plus caractérisé par un niveau élevé d'autodétermination à savoir la motivation intrinsèque à la stimulation (MIS), la motivation extrinsèque à la introjectée (MEINT), motivation intrinsèque à la connaissance (MIC), motivation extrinsèque identifiée (MEID), motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC). Ces résultats peuvent s'expliquer par le motif autodéterminés liés aux facteurs tel que le désir de découvrir de nouvelles connaissances et techniques d'entraînement Pelletier et Vallerand (1993), la compétence et l'amusement (Ryan, Frederick) Lepes, Rubio et Sheldon), Vlachopolous et all (2000). Considérant que l'élève autodéterminé ressent plus de plaisir et de satisfaction de fournis beaucoup d'efforts.

On à noté aussi une valeur de (4,78), (4,59) et (4,87) pour le profil motivationnel qui est caractérisé par un niveau moyen d'autodétermination a savoir la motivation extrinsèque identifiée (MEID), motivation intrinsèque à l'accomplissement (MAIC).

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que l'enseignant utilisent les apprentissages coopératifs qui développent chez l'enfant une satisfaction élevée, du sentiment d'appartenance sociale et manifeste une motivation autodéterminer.

On à enregistré une valeur faible pour le construit motivationnel caractérisé par un faible niveau d'autodétermination a savoir l'amotivation (AM) avec un score de (2,02).

les résultats de notre recherche indiquent donc que le profil motivationnel de notre échantillon est caractérisé par un niveau moins autodéterminée. Ces résultats peuvent s'expliquer d'une manière générale par le fait que les justification et les consignes de l'enseignant sur l'importance de faire ou réalisé les taches pendant l'apprentissage favorisant une motivation autodéterminée, aussi l'enseignant qui organise de type faire preuve d'empathie à leur égard (Assor, 2002) et à être chaleureux (Ryan, 1986) sont des comportements qui facilitent la motivation autodéterminée. Ajouter à cela le style de l'enseignant qu'on peut décrire comme quelqu'un qui écoute beaucoup, très organisé, offre des possibilités aux élèves de faire des choix de prendre des responsabilités, favorise l'autonomie des élèves.

Discussion

Ces différentes attitudes sont vérifiées dans différentes études psychologique qui traitent de la motivation dans le contexte scolaire (Deci et Rayan 2004).

La 1er hypothèse de notre étude est donc confirmée.

2-2- discussion des résultats liées à la deuxième hypothèse

La 2éme hypothèse de cette étude stipule que la nature de la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est autodéterminée. On note que l'indice de l'autodétermination des élèves en contexte scolaire est de (4,45), cette valeur est positive témoigne que la nature de la motivation à la pratique sportive est autodéterminée. On peut expliquer ces résultats par le fait que l'enseignant soutient ses élèves à surmonter les difficultés et les tâches proposés dans les situations d'apprentissages.

Ces résultats confirment la deuxième hypothèse de notre étude.

CONCLUSION

Conclusion

3- conclusion

L'éducation physique et sportive a pour finalité de former par la pratique scolaire des activités physiques et sportives, un citoyen cultivé, lucide et autonome, physiquement et socialement éduqué, au travers d'un l'engagement corporel diversifier, à sa mesure l'EPS constitue un espace privilégié d'éducation aux rapports humains dans lequel l'élève construit une trajectoire et un engagement personnel. Or les pratiques physique, supports de cet enseignement sont particulièrement riches à cet égard. Mais ces activités peuvent aussi renforcer activement les stéréotypes de genre, au travers des gestes quotidiens évidemment innocent.

La motivation occupe une place importante dans la sphère sociale, plus particulièrement dans le monde du sport et celle de l'éducation physique en contexte scolaire. En effet pour un enseignant d'EPS, la motivation est un facteur psychologique important qui lui permet d'instaurer un climat motivationnel adéquat pour favoriser l'engagement des élèves dans les objectifs à atteindre vers un meilleur niveau de performance.

L'idée de ce travail est de traiter une composante psychologique importante se trouve au coeur de l'intervention psychopédagogique de l'enseignant en contexte d'éducation physique et sportive. A savoir la motivation qui représente l'énergie psychologique qui pousse l'individu à agir dans une direction et avec une intensité elle est souvent considérée comme un gage de réussite et influence que peut avoir le climat motivationnel instauré par l'enseignant.

Afin de réaliser cet on a réalisé une étude sur une population de 60 élèves de niveau secondaire qui s'est opérée sous la forme d'une passation de l'échelle de mesure de motivation à la pratique sportive et du climat motivationnel. A travers les résultats obtenus on a pu conclure que:

- le profil motivationnel des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire caractérisé par un niveau d'autodéterminé moins élevé.
- la motivation à la pratique physique et sportives en contexte scolaire est autodéterminer
- adapter un style d'enseignement autonome plutôt que contrôlant

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

4- références bibliographiques

- 1- Pinneau (1990)
- 2- M. Durrand (1996)
- 3- P. Parlebas (1981)
- 4- Mosfron- M, AS WORTH -S, 1985, P. 76
- 5- P-H- KULLINA, D-J- COTHRAN 2003, P. 601
- 6- GARN- A, BYRA- M, 2002, P. 8
- 7- MOSITON - M- AS WORTH S, 1985, P. 31
- 8- CURTNER SMITH. M-D, ET AL 2001, P. 183
- 9- BANVILLE. D- J, KULINNA- P-H, ET AL 2005, P. 196
- 10- MZMZOU SAMI, HAMANI RACIM, mémoire de fin de cycle sur: étude de la motivation à la pratique des APS en contexte scolaire, influence de climat perçu. 2017/2018
- 11- Un groupe de professeurs "Al-Mujam Al-Waseet ", Dar Ahya Al-Turath Al-Arabi , éd.2,c.1, beyrouth, p.289
- 13- Abd al-Latif Muhammad Khalifa : Référence précédente, p.673- Ibid, p.69
- 14- Muhammad Mustafa Zaidan, Nabil Al-Samalouti : «Psychologie de l'éducation », Dar Al-shorouk, 2eme étage, Djeddah, Royaume d'Arabie saoudite, 1985 p.72
- 15- IKHELEF NAIMA et BELLOUZ WASSILA, mémoire de fin de cycle sur: étude de la motivation à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire 2015/2016.

sites internet:

- 1- https://www.researchgate.net/figure/Schematisation-de-la-theorie-de-lautodetermination-de-Deci-et-Ryan-2000_fig2_315542166
- 2- [www.google books.com](http://www.google.com/books) (la motivation d'accomplissement).
- 3- [www.google books.com](http://www.google.com/books)(les indicateurs de motivation)
- 4- [www.la motivation.com](http://www.la-motivation.com). -[www.la théorie autodéterminée état de recherche.com](http://www.la-theorie-autodeterminee-etat-de-recherche.com)
- 5- [www.echelle de motivation en sport .com](http://www.echelle-de-motivation-en-sport.com).

ANNEXE



THEME DE RECHERCHE :

***LA MOTIVATION ET L'AUTODETERMINATION DES ELEVES QUANT A LA
PRATIQUE DE L'EPS AU SECONDAIRES.***

➤ *ECHELE DE MOTIVATION DANS LE SPORT (EMS-28)*

NB: Pour répondre, l'élève doit entourer le niveau de 1 à 7 de chaque question.

| | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Ne correspond pas du tout 1 | correspond très peu 2 | correspond un peu 3 | correspond moyennement 4 | correspond assez 5 | correspond fortement 6 | correspond très fortement 7 |
|---------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|

EN GENERAL, POURQUOI PRATIQUES-TU CE SPORT ?

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Parce que ça me permet d'être bien vue par les gens que je connais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Parce que selon moi, c'est une des meilleures façons de rencontrer du monde. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Je ne le sais pas; j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaines techniques d'entraînement difficiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Parce que j'adore les moments amusants que je vis lorsque je fais du sport. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Pour le prestige d'être une athlète. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Parce que c'est un des bons moyens que j'ai choisi afin de développer d'autres aspects de ma personne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 10. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'améliore certains de mes points faibles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différentes méthodes d'entraînement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment "embarquée" dans l'activité. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Il faut absolument que je fasse du sport pour me sentir bien dans ma peau. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Je n'arrive pas à voir pourquoi je fais du sport; plus j'y pense, plus j'ai le goût de lâcher le milieu sportif. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je perfectionne mes habiletés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Parce que c'est bien vu des gens autour de moi d'être en forme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Parce que pour moi, c'est très plaisant de découvrir de nouvelles méthodes d'entraînement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent m'être utiles dans d'autres domaines de ma vie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Pour les émotions intenses que je ressens à faire un sport que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Je ne le sais pas clairement; de plus, je ne crois pas être vraiment à ma place dans le sport. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Parce que je me sentirais mal si je ne prenais pas le temps d'en faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'exécute certains mouvements difficiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Pour montrer aux autres à quel point je suis bonne dans mon sport. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques d'entraînement que je n'avais jamais essayées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Parce que c'est une des meilleures façons d'entretenir de bonnes relations avec mes amis-es. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. Parce que j'aime le "feeling" de me sentir "plongée" dans l'activité. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Parce qu'il faut que je fasse du sport régulièrement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Je me le demande bien; je n'arrive pas à atteindre les objectifs que je me fixe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
-

6- résumé

L'objectif de cette étude est de déterminer le profil et la nature de la motivation des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire. Et déterminer le niveau de la motivation autodéterminée des élèves scolarisés.

Les données ont été recueillies à l'aide de l'échelle de la motivation à la pratique sportive (EMS 28) auprès de 60 élèves âgés entre 15 et 18 ans, du niveau secondaire au lycée " les set martyres (SIDI AICH) et lycée AKBOU.

Les résultats obtenus dans cette étude montrent que, la nature de la motivation à la pratique sportives en contexte scolaire est caractérisé par un niveau moins élevé d'autodétermination (4,45).