

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



UNIVERSITÉ ABDERRAHMANE MIRA BEJAIA
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DÉPARTEMENT DE STAPS

MEMOIRE

PRÉSENTÉ POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE

MASTER

FILIÈRE : EDUCATION ET MOTRICITÉ

SPÉCIALITÉ : ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES SCOLAIRES

PAR :

BENNACEUR IMAD

Thème

**Le rôle des styles d'enseignement modernes dans le développement de
la motivation d'apprentissage chez les élèves du secondaire**

Encadré par : **S. HADDAD**

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2020-2021



Déclaration sur l'honneur
Engagement pour respecter les règles d'authenticité
scientifique dans l'élaboration d'un travail de recherche

Arrêté ministériel n° 933 du 28 juillet 2016() fixant les règles relatives à la prévention et la lutte contre le plagiat*

Je soussigné,

Nom :

Prénom :

Matricule :

Spécialité et/ou Option :

Département :

Faculté :

Année universitaire :/.....

et chargé de préparer un mémoire de (*Licence, Master, Autres à préciser*) :

Intitulé :

.....

.....

déclare sur l'honneur, m'engager à respecter les règles scientifiques, méthodologiques, et les normes de déontologie professionnelle et de l'authenticité académique requises dans l'élaboration du projet de fin de cycle cité ci-dessus.

Fait à Béjaïa le

...../...../.....

Signature de l'intéressé

(*) *Lu et approuvé*

.....

Remerciements

Je remercie DIEU le tout puissant et miséricordieux de m'avoir accordé grâce, santé, et courage depuis le début de mes études jusqu'à l'aboutissement de ce travail.

J'adresse mes sincères remerciements à mon encadreur, Mademoiselle S. HADDAD, enseignante chercheuse au département de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) de la faculté des sciences humaines et sociales de l'Université A.MIRA de Bejaïa, pour sa patience, sa disponibilité, sa rigueur scientifique et surtout pour ses précieux conseils qui ont alimenté ma réflexion.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à _____ pour avoir accepté de présider le jury de mon projet de fin d'études.

Je remercie, très vivement, _____ de l'honneur qu'il me fait en acceptant d'examiner et de juger mon travail.

Dédicaces

JE DÉDIE CE MODESTE TRAVAIL

*À MES CHERS PARENTS QUI ONT TOUJOURS VEILLÉ À MON BIEN ÊTRE, POUR LEUR
SOUTIEN, LEURS SACRIFICES, LEUR PATIENCE, LEURS CONSEILS, ET LEURS
ENCOURAGEMENTS CONTINUS.*

À TOUTE MA FAMILLE

À TOUS MES AMIS

À CEUX QUI M'ONT DONNÉ L'AIDE SANS RIEN ATTENDRE EN RETOUR

À CEUX QUI M'ONT ENCOURAGÉ ET SOUTENU AUX MOMENTS LES PLUS DIFFICILES

*À TOUS CEUX QUI ONT CONTRIBUÉ DE PRÈS OU DE LOIN À LA RÉALISATION DE CE
TRAVAIL*

ET SURTOUT

À TOUTOUS NADJIB W' NADJIB

Sommaire

Remerciements	i
Dédicaces	ii
Sommaire	iii
Table des figures.....	vii
Liste des tableaux	viii
Abréviations.....	x
Introduction Générale & Problématique.....	1
Parite Théorique	8
Chapitre I :[Styles d’enseignement]	8
I.1. Introduction	8
I.2. Définition de l’enseignement	8
I.3. Définition du style d’enseignement.....	8
I.4. Développement des styles d’enseignement.....	9
I.5. Les facteurs qui déterminent les styles d’enseignement	10
I.6. Importance des styles d’enseignement	10
I.7. La diversité des styles d’enseignement en éducation physique et sportive	11
I.8. Styles productifs et styles reproductifs.....	11
I.8.1. Avantages et limites des styles reproductifs	11
I.8.2. Avantages et limites des styles productifs.....	12
I.9. Les 11 styles d’enseignement en éducation physique et sportive	12
I.10. Synthèse	19
Chapitre II :[Motivation d’apprentissage]	20
II.1. Introduction	20
II.2. Concept de motivation.....	20
II.2.1. Définition générale de la motivation	20

II.2.2.	Importance et avantages de la motivation	20
II.2.3.	Théories de motivation	21
II.2.4.	Types de motivation	22
II.2.5.	La motivation produit des conséquences importantes.....	25
II.3.	Apprentissage	25
II.3.1.	Première approche	25
II.3.2.	Quelques définitions de l'apprentissage.....	26
II.3.3.	Conditions d'apprentissage	28
II.4.	Apprentissage	28
II.4.1.	Définition de la motivation à apprendre.....	28
II.4.2.	Relation motivatio-apprentissage	28
II.4.3.	Elément de motivation d'apprentissage	29
II.4.4.	Le rôle de l'enseignant dans la stimulation de la motivation à apprendre.....	30
II.4.5.	Indicateurs de motivation d'apprentissage.....	30
II.5.	Synthèse.....	32
Chapitre III :	[Caractéristiques de l'adolescence].....	34
III.1.	Introduction	34
III.2.	Définition et période de l'adolescence	34
III.3.	Importance de l'étude de l'adolescence	35
III.4.	Types d'adolescents	35
III.4.1.	Les « tout baigne »	35
III.4.2.	Les « satisfaits »	35
III.4.3.	Les « attentistes »	36
III.4.4.	Les « inquiets »	36
III.4.4.	Les « angoissés ».....	36
III.5.	Transformation physique d'un enfant à un adolescent	37
III.6.	Critères de l'adolescence.....	37
III.6.1.	Critères morphologiques	37
III.6.2.	Critères fonctionnels	37
III.6.3.	Critères psychomoteurs	37
III.6.4.	Critères psychologiques	38
III.6.5.	Critères sociaux	38
III.7.	Les 3 grandes familles de l'adolescence	38
III.7.1.	L'Ado-naissance.....	38
III.7.2.	L'Adolescence.....	39
III.7.3.	L'Adu-lescence	39
III.7.4.	Caractéristiques de L'Ado-naissant	39
III.7.5.	Caractéristiques de L'Adolescent.....	40
III.7.6.	Caractéristiques de L'Adu-lescent	40
III.8.	Manifestation du développement à l'adolescence.....	40
III.9.	Aspects du développement cognitif de l'adolescence (période des opérations formelles)	41

III.8. Synthèse	42
Partie Pratique.....	43
Chapitre I :[Méthodologie].....	43
I. 1. Préface.....	43
I.2. Population	43
I.3. Echantillon	43
I.4. Pré-enquête	44
I.5. Méthode de recherche	45
I.6. Différentes approches utilisées	45
I.7. Outils d’investigation.....	45
I.7.1. Description du questionnaire destiné aux élèves	46
I.7.2. Description du questionnaire destiné aux enseignants.....	46
I.8. Etude statistique	46
I.9. Conclusion	46
Chapitre II :[Présentation et discussion des résultats].....	48
II. 1. Introduction	48
II.2. présentation et analyse des résultats	48
II.2.1. Lecture analytique des questionnaires destinés aux élèves	48
II.2.1. Lecture analytique des questionnaires destinés aux enseignants.....	66
I.3. Discussion des résultats.....	83
II.3.1. Vérification de la première hypothèse	83
II.3.2. Vérification de la deuxième hypothèse.....	84
II.3.1. Vérification de la troisième hypothèse	85
II.3.2. Vérification de l’hypothèse générale	85
II.4. Synthèse.....	86
Conclusion Générale	87
Références Bibliographiques.....	90
ANNEXES.....	94
Annexe A : [Questionnaire destiné aux élèves]	94
Annexe B : [Questionnaire destiné aux enseignants].....	99
Résumé/Abstract	103

Table des figures

Figure 1 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -1-.....	49
Figure 2 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -2-.....	50
Figure 3 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -3-.....	51
Figure 4 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -4-.....	52
Figure 5 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -5-.....	53
Figure 6 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -6-.....	54
Figure 7 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -7-.....	55
Figure 8 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -8-.....	56
Figure 9 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -9-.....	57
Figure 10 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -10-.....	58
Figure 11 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -11-.....	59
Figure 12 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -12-.....	60
Figure 13 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -13-.....	61
Figure 14 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -14-.....	62
Figure 15 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -15-.....	63
Figure 16 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -16-.....	64
Figure 17 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -17-.....	65
Figure 18 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -18-.....	66

Figure 19 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -1_{enseignant}-..... 67

Figure 20 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -2_{enseignant}-..... 68

Figure 21 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -3_{enseignant}-..... 69

Figure 22 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -4_{enseignant}-..... 70

Figure 23 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qa-..... 71

Figure 24 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qb-..... 72

Figure 25 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qc-..... 73

Figure 26 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qd-..... 74

Figure 27 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S2.Qa-..... 75

Figure 28 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S2.Qb-..... 76

Figure 29 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S2.Qc-..... 76

Figure 30 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S2.Qd-..... 77

Figure 31 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S3.Qa-..... 78

Figure 32 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S3.Qb-..... 79

Figure 33 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S3.Qc-..... 80

Figure 34 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S3.Qd-..... 80

Liste des tableaux

Tableau 1 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -1-.....	48
Tableau 2 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -2-.....	49
Tableau 3 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -3-....	50
Tableau 4 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -4-.....	51
Tableau 5 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -5-.....	52
Tableau 6 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -6-....	53
Tableau 7 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -7-.....	54
Tableau 8 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -8-.....	56
Tableau 9 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -9-....	57
Tableau 10 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -10-.....	57
Tableau 11 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -11-.....	58
Tableau 12 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -12-....	59
Tableau 13 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -13-.....	60
Tableau 14 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -14-.....	62
Tableau 15 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -15-....	62
Tableau 16 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -16-.....	63
Tableau 17 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -17-.....	64
Tableau 18 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -18-....	65

Tableau 19 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -1 ^{enseignant} -... ..	67
Tableau 20 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -2 ^{enseignant} -... ..	67
Tableau 21 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -3 ^{enseignant} -... ..	68
Tableau 22: fréquence et pourcentage de réponses à la question -4 ^{enseignant} -... ..	69
Tableau 23 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qa-.....	71
Tableau 24 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qb-... ..	71
Tableau 25 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qc-.....	72
Tableau 26 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qd-... ..	73
Tableau 27 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S2.Qa-.....	74
Tableau 28 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S2.Qb-... ..	75
Tableau 29 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S2.Qc-.....	76
Tableau 30 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S2.Qd-... ..	77
Tableau 31 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S3.Qa-.....	78
Tableau 32 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S3.Qb-... ..	79
Tableau 33 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S3.Qc-.....	80
Tableau 34 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S3.Qd-... ..	81

Abréviation

Abréviations

EPS	: Education physique et sportive
Q	: Question (exemple : Q1= Question N°1)
S	: Scénario (exemple : S1Qa = Question ‘a’ du scénario N°1)
V.I	: Variable indépendante
V.D	: Variable dépendante

Introduction Générale

Introduction Générale & Problématique

Si on consulte, au hasard, un dictionnaire moderne de pédagogie, on trouve des définitions qui transcendent la conception classique de l'axe d'enseigner, conception qui reste légitime, bien sûr, mais qu'il convient peut-être de dépasser. Prenons, par exemple, le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre Larousse 1988; on y lit la définition : « enseignement : processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. ». Dans cette perspective, enseigner devient un concept beaucoup plus extensif; enseigner, n'est pas seulement transmettre une information mais c'est surtout provoquer ou encore organiser ou encore faciliter ou gérer un apprentissage. Nous retiendrons surtout la notion de gestion des apprentissages car, après tout, le terme de gestion englobe à la fois la facilitation et l'organisation de l'apprentissage.

Le "style", c'est la " *manière personnelle d'agir, de se comporter...* " (ROBERT). Par extension, on parle de "style de vie", de "style d'action"... Alors, pourquoi pas "**style d'enseignement**" ? Mais est-il important de parler de style d'enseignement, et quel avantage ou quel effet aurait un style donné sur l'apprentissage des élèves (apprenants), sachant que c'est bien le but recherché par l'enseignement, car s'il n'y a pas d'apprentissage, il n'y a pas d'enseignement digne de ce nom. Un style d'enseignement est la manière particulière d'organiser la relation enseignant-enseigné dans une situation d'apprentissage.

Cette organisation peut sembler plus compliquée dans la période du lycée ; la période avancée de l'adolescence. C'est une période très compliquée, pour les élèves et pour leurs parents, c'en fait une période de démotivation, chute des notes, conflits relationnels... face à ces difficultés rencontrées par de plus en plus de jeunes, les parents sont souvent démunis. On peut aider ces jeunes en réveillant en eux cette motivation. Ça en est la raison de notre recherche.

Pour faire des apprentissages et réussir, il faut donc plus que des capacités, il faut aussi être motivé. La motivation est un construit central des théories de l'apprentissage. Bien qu'il existe de nombreux autres facteurs pouvant justifier la réussite, elle semble, en effet, en être un des meilleurs prédicteurs (Dweck et Elliot 1983), voire même le facteur clé (Laferrière 1997). Ainsi nous pouvons dire que la motivation est l'essence de l'apprentissage et cela est d'autant

plus vrai dans le cas de l'EPS. En effet, la motivation donne l'envie à accomplir des tâches, d'apprendre des nouveaux savoirs à avancer dans le processus de l'apprentissage.

Les élèves en éducation physique et sportive perçoivent très vite, intuitivement, la motivation de l'enseignant. L'enseignant se doit de créer des activités ou des contenus qui vont pousser une motivation chez ces élèves. L'enseignant fait ça via son comportement, sa méthode d'enseigner, autrement dit : son « style d'enseignement ».

Notre étude tente de relier tous ces concepts et de comprendre si le comportement de l'enseignant d'éducation physique et sportive, ou en d'autre terme son style d'enseignement, a un rôle dans la motivation d'apprentissage des élèves au lycée.

Dans le but de répondre aux exigences de ce mémoire, il sera divisé en plusieurs parties, nous commencerons par la formulation de la problématique générale et des hypothèses, ensuite nous citerons les objectifs et l'intérêt de la recherche, puis nous rentrerons dans la partie théorique qui sera aussi divisée en trois chapitres : "les styles d'enseignement", "la motivation d'apprentissage" et "l'adolescence". Enfin la partie pratique qui sera aussi divisée en deux parties, "cadre méthodologique" puis "présentation et analyse des résultats", suivi d'une discussion des résultats et nous terminerons mémoire par une conclusion avec quelques recommandations.

Une petite enquête a été menée auprès des élèves et enseignants en éducation physique et sportive de quelques lycées de la wilaya de Bejaïa. Le but de cette enquête est d'étudier le rôle des trois styles d'enseignement « commande », « autoévaluation », et « découverte guidée » utilisés par les enseignants d'éducation physique et sportive dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves scolarisés dans le secondaire, et cette étude sollicitera de répondre aux questions suivantes :

Les styles d'enseignement modernes ont-ils un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les lycéens ?

- 1- Le style d'enseignement « par commande » joue- il un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée ?
- 2- Le style d'enseignement « par auto-évaluation » joue- il un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée ?
- 3- Le style d'enseignement « par la découverte guidée » joue- il un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée ?

Hypothèses générale :

- Les styles d'enseignement modernes ont un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les lycéens.

Hypothèses secondaires :

- 1- Le style d'enseignement « par commande » joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée.
- 2- Le style d'enseignement « par auto-évaluation » joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée.
- 3- Le style d'enseignement « par la découverte guidé » joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée.

Importance de l'étude

- Mettre en pratique nos connaissances acquises à travers notre cursus d'étude.
- Apporter du nouveau et un enrichissement à travers ce thème à la recherche académique et aux futurs chercheurs de notre faculté.
- Démontrer le rôle des styles d'enseignement et leur implication dans le développement de la motivation d'apprentissage.
- Connaître les différents styles d'enseignement ainsi que leurs effets sur la motivation aux séances d'EPS.

Objectifs de recherche

- Identifier les différents styles utilisés par les enseignants.
- Montrer à l'aide d'une analyse bibliographique ainsi qu'à travers les résultats de notre enquête, l'importance de l'utilisation des styles d'enseignement.
- Démontrer le rôle des styles d'enseignements et leur implication dans la motivation et l'apprentissage.
- Savoir le poids de chaque style d'enseignement dans l'acquisition de compétences.
- Voir le style le plus dominant.

Définition des concepts

1 Éducation physique et sportive (EPS)

Discipline d'enseignement, l'EPS permet l'acquisition de connaissances et la construction et savoir permettant la gestion de la vie physique aux différents âges de son existence, ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituant les pratique sportive

.C.PINEAU (introduction a une didactique de l'EPS dossier EPS N°08). « Pédagogie des conduites motrices ». P. PARLEBAS en 1981 dans « Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice ». INSEP. « Discipline scolaire, inscrite dans les programmes d'enseignement, et dont les finalités, les objets, les pratiques et les méthodes ont grandement évolué au cours du temps ». D. DELIGNIERES, C. GARSULT en 2004 dans « Libres propos sur l'EPS ». « Domaine d'étude des effets de l'activité motrice sur les caractéristiques physiques et psychologiques des individus considérés dans leur environnement social » M. PIERON en 1985, dans «Pédagogie des activités physiques et sportives ».

2 Motivation

La motivation peut être définie de manière générale comme « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et persistance de l'activité » (LIEURY, 1996).

3 Motivation d'apprentissage

R .Viau (1997) nous propose une autre définition de ce concept en considérant que « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, a s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

Bernard ANDRE (1998) dans son ouvrage, « Motiver pour enseigner », reprend cette même définition (p16). Pour lui cette définition contient trois dimensions fondamentales de la motivation :

- a. C'est un état dynamique, parce que susceptible de varier dans le temps et au gré des matières étudiées ;
- b. Elle se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les activités qui lui sont proposées ;
- c. Elle dépend de la perception de l'élève, plus précisément de la manière dont il se perçoit et la manière dont il perçoit son environnement, plus directement l'école et ses buts.

4 Enseignement

Selon le courant socioconstructiviste, l'enseignement c'est l'organisation des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits

sociocognitifs. Le rôle du formateur n'est plus ici de déverser du contenu dans la mémoire de l'apprenant, mais de mettre en place des situations de construction de l'apprentissage à plusieurs, qui présentent l'avantage d'amener l'apprenant à verbaliser, c'est-à-dire à expliciter la façon dont il s'y est pris pour faire et à la comparer aux stratégies des autres. (Fridolin MAHANGA, 2015)

5 Apprentissage

En première approximation, on peut considérer l'apprentissage comme une modification stable et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être d'un individu, modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu. Ainsi, il n'existe pas

4 Style d'enseignement :

Dans l'article intitulé, « les méthodes d'enseignement et styles d'enseignement », le style d'enseignement prend la définition suivante : « Le style d'enseignement c'est la manière particulière d'organiser la relation enseignant-enseigné dans une situation d'apprentissage. » Autrement dit, en matière d'enseignement/apprentissage le style « se rapporte à la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage,

C'est donc un moyen parmi d'autres de conduire une classe, c'est-à-dire « d'organiser les groupes, le travail, la circulation des élèves, l'établissement et le respect de vie collective, l'établissement et le maintien d'un certain ordre.» M.DURAND(1996).

Recherches antécédentes

Etudes locales

Un mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme de master en éducation physique et sportive traitant de « l'utilisation par les enseignants d'éducatrices physiques et sportives de la wilaya de Bejaia des 11 styles d'enseignements de MUSKA MOSTTON a été réalisé par les deux étudiants : AKKAOUR Badis et OUCHEFOUN Hicham sous la supervision du Dr. IDIR Abdenour(Année scolaire 2014/ 2015).

L'étude avait pour but de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quels sont les styles qui semblent les plus utilisés par les enseignants d'EPS au niveau de la wilaya de Bejaia ?
- 2) Quel est le style le plus dominant ?

3) Dans quel type de styles (productifs, reproductifs) s'inscrivent le plus les enseignants d'EPS?

Résultats obtenus par l'étude

Les résultats obtenus par cette étude sont les suivants

- L'enquête démontre que les enseignants utilisent le plus fréquemment le style «commande», et que d'autres styles d'enseignements (style pratique, auto-évaluation, et découverte guidée) sont aussi utilisés avec des pourcentages élevés.
- Le « style commande » est le plus utilisée par les enseignants d'EPS avec un pourcentage de 97.83 %, et avec une différence significative par rapport aux autres styles d'enseignements. Nous constatons des similitudes entre nos résultats obtenus et les résultats de l'étude de (COTHRAN. D-J, KULINNA. P-H, et al 2005) réalisée en Corée, Portugal et en Australie avec des pourcentages respectivement de 94.2 %, 94.6 %, et 93.1 %.
- La présence du style « commande et pratique» au sommet du classement.

Un autre mémoire a été réalisé par BELLILI Lynda et ZEMOUR Lydia sous l'encadrement de DJERADA Thinhinane. Cette étude met l'accent sur l'effet des styles d'enseignement sur le développement des habilités motrices globales et fines chez les enfants de 6 à 11 ans au niveau du primaire de ZIRI-Mohend-Said de Tazmalt - Wilaya de Bejaia. Ils ont mené une enquête durant une période d'un mois, afin d'étudier l'influence des deux styles d'enseignement commande et pratique sur le développement moteur des habilités motrices globales et fines des enfants et démontrer parmi ces deux styles, le style le plus adéquat pour influencer les capacités motrices durant la réalisation des séances d'éducation motrice dans la phase qui s'étend de 6 à 11 ans.

Pour cela ils ont utilisé des tests d'M-ABC (réalisés sur une cinquantaine d'enfants) dans le but de répondre aux besoins de leur recherche, suivis d'un cycle d'enseignement englobant quelques jeux sportifs afin d'arriver à des résultats bien déterminés. Le travail consiste non seulement à savoir comment ces styles participent au développement des habilités motrices globales et fines des enfants, mais aussi à constater, en se basant sur les séances d'éducation motrice mises en œuvre, l'amélioration des capacités motrices des enfants à travers les deux styles d'enseignement commande et pratique, choisis en tenant compte des conclusions tirées par les études antérieures quant à l'efficacité de ces deux styles.

L'étude a abouti aux conclusions suivantes

- Les deux styles d'enseignement commande et pratique participent au développement des habilités motrices chez les enfants scolarisés de 6 à 11 ans.

- Les styles d'enseignement : commande et pratique, jouent un rôle primordial dans le développement des capacités motrices (globales et fines), au niveau du primaire.
- L'enseignant peut utiliser les deux styles en même temps, et mettre ainsi l'enfant dans des situations problèmes, pour essayer de les découvrir et les résoudre, et d'intervenir dès que c'est nécessaire.

Etudes étrangères

Etude de Dominique Banville, Jean-François Richard et Gilles Raïche 2004:

Le thème de cette étude est « L'utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada ».

Cette étude tente de répondre aux questions de recherche suivantes :

- 1) Quels sont les styles qui semblent les plus populaires auprès des enseignants ?
- 2) Quels facteurs (âge, sexe, expérience, durée des classes, fréquence des classes, taille du groupe et niveau enseigné) semblent influencer les enseignants dans l'utilisation des styles ?

Le but de l'étude est de déterminer l'utilisation que font des éducateurs physiques francophones du Canada des 11 styles d'enseignement décrits par MOSSTON et ASHWORTH (1994). Un questionnaire américain traduit et validé culturellement est l'outil utilisé pour recueillir cette information.

Les résultats de cette étude démontrent que :

- Le style le plus utilisé aux dires des enseignants est le style « Pratique ». En deuxième place on retrouve le style « Commande » et en troisième rang vient le style « Découverte guidée ». Lorsqu'on compare l'utilisation des styles avec certaines caractéristiques démographiques, on remarque des différences statistiquement significatives en ce qui a trait à la durée des cours et au niveau enseigné.
- les enseignants utilisent plus les styles reproductifs que les styles productifs. De plus, certaines études portant sur les styles reproductifs, telles celles signalées par BYRA (2000), renforcent la perception que les styles productifs sont peu connus et probablement sous-utilisés à l'intérieur du contexte scolaire. En effet, pour les Américains comme pour les Canadiens, quatre de ces styles les plus utilisés sont reproductifs (« Commande », « Pratique », « Réciproque » et « Inclusion »).

Partie Théorique

Chapitre I

[Styles d'enseignement]

[Styles d'enseignement]

I.1 Introduction

Dans ce chapitre nous allons traiter des styles d'enseignement en éducation physique et sportive, et nous décrirons ainsi les modèles théoriques des 11 styles d'enseignement de MOSSTON et ASHWORTH (2002), les facteurs qui les déterminent, leur importance et leurs objectifs. Ensuite nous analyserons et nous donnerons les caractéristiques de chaque style en donnant des exemples d'application et nous déterminerons le rôle de l'enseignant dans tous les types d'enseignement.

I.2 Définition de l'enseignement

L'enseignement (du latin insignis, remarquable, marqué d'un signe, distingué) est une pratique, mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. Cette notion se distingue de l'apprentissage qui renvoie lui à l'activité de l'élève qui s'approprie ces connaissances (Manuel Musial, 2012, p.283).

L'enseignement ne doit pas non plus être confondu avec l'éducation (Christiane Chessex-Viguet, 2015, p118) : ce dernier terme (du latin educare, tirer hors de), beaucoup plus général, correspond à la formation globale d'une personne, à divers niveaux (au niveau religieux, moral, social, technique, scientifique, médical, etc.). Néanmoins, l'enseignement contribue à cette formation et constitue donc une composante de l'éducation (Naïl Ver, Adeline Paul et Farid Malki, 2014, p.223).

I.3 Définition de style d'enseignement

Selon Legendre (2005), « le style d'enseignement comme étant la configuration des comportements et des attitudes qui caractérisent un enseignant au regard des composantes et des diverses relations de la situation pédagogique. »

Pour Provencher (1982 dans Legendre 1993), le style de l'enseignant reste le même, peu importe les méthodes pédagogiques utilisées, et caractérise plutôt la manière qu'a l'enseignant

d'approcher l'élève. Selon Siedentop (1991), le style d'enseignement se rapporte au climat d'enseignement et aux modes d'organisation utilisés pour faire apprendre. Par ailleurs, Mosston et Ashworth (2002) semblent donner une définition du terme « style d'enseignement » similaire à celle de « modèle d'enseignement » de Legendre, soit l'élaboration d'un guide ou d'un plan pédagogique. Ce mémoire adopte la définition proposée par Mosston et Ashworth (2002) car, elle prend en compte l'importance du contexte dans l'acte d'enseigner plutôt que de se restreindre aux caractéristiques personnelles de l'enseignant.

I.4 Développement des styles d'enseignement

Les différents modèles d'enseignement se développent selon certains fondements théoriques provenant des domaines de la psychologie ou de la philosophie (CHRISTIAN BÉLANGER, 2008, P.8).

Plusieurs modèles théoriques ont été développés jusqu'à ce jour pour tenter d'identifier les différents styles utilisés par les enseignants.

Un modèle a eu un impact important dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique, c'est le modèle de Mosston.

En effet, « l'Éventail des styles d'enseignement » (Spectrum of Teaching Styles) de Mosston donna aux chercheurs un cadre de référence permettant l'analyse systématique de l'enseignement et de l'apprentissage dans le domaine de l'éducation physique.

Depuis sa création en 1966, le modèle a été raffiné plusieurs fois, la toute dernière édition ayant été publiée en 2002 (Mosston et Ashworth, 2002). Le Spectrum fait maintenant partie intégrante de plusieurs livres de référence utilisés dans la formation initiale. Ce modèle est, à notre connaissance, le seul modèle spécifique au domaine de l'éducation physique. (Banville, 2004).

Du côté européen, on parle peu de styles d'enseignement. On parle plutôt des comportements d'enseignement en lien avec le « système didactique ». Ce cadre théorique, développé par Brousseau (1986), définit une relation à trois entre l'enseignant, l'élève et le savoir, relation qui est, selon son concepteur, irréductible. Dans ce contexte, on ne peut donc parler de styles d'enseignement ou de comportement d'enseignement sans mettre en lien le savoir à enseigner et l'élève.

En somme, il existe plusieurs modèles théoriques permettant de décrire l'acte d'enseigner et plusieurs études empiriques ont été effectuées à partir de ces modèles. Bien qu'ils soient

intéressants, le modèle des styles d'enseignement proposé par Mosston et Ashworth (2002) convient à l'étude de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé. (CHRISTIAN BÉLANGER, 2008, P.17)

I.5 Facteurs qui déterminent les styles d'enseignement

Plusieurs ouvrages mentionnent l'importance, pour l'enseignant, d'être capable d'utiliser le style qui convient le plus à une situation d'apprentissage précise. Cela implique que l'enseignant doit être capable d'utiliser plusieurs styles tout au long de sa carrière.

Il y a plusieurs facteurs qui peuvent influencer les enseignants dans l'utilisation des styles d'enseignement, à savoir : l'âge, le sexe, l'expérience, la durée des classes, la fréquence des classes, la taille du groupe, le niveau enseigné, la nature des objectifs à atteindre, le degré de motivation des élèves, La capacité des élèves...

« Lorsqu'on compare l'utilisation des styles avec certaines caractéristiques démographiques, on remarque des différences statistiquement significatives en ce qui a trait à la durée des cours et au niveau enseigné » (Dominique Banville et al 2004).

Les styles d'enseignement sont donc élaborés à partir des différents niveaux de partage de catégories de décisions. Mosston et Ashworth (2002) proposent une gradation des styles d'enseignement selon le partage des responsabilités: celles accordées à l'enseignant et celles accordées à l'élève. Par exemple, si l'élève est responsable des décisions relevant de l'évaluation, le style d'enseignement qui en résulte est davantage centré sur l'élève qu'un style d'enseignement où l'élève a comme seule responsabilité de déterminer l'ordre de pratique des activités d'apprentissage proposées. Il est donc possible, selon ce modèle théorique, de situer chaque combinaison de partage de catégories de décisions (style d'enseignement) sur un continuum dont une des extrémités est caractérisée par le style où toutes les catégories de décisions appartiennent à l'enseignant (directif - A), et l'autre extrémité, par le style où l'ensemble de celles-ci appartiennent à l'élève (autodidacte - K). Mosston et Ashworth (2002) proposent onze combinaisons de partage de catégories de décisions correspondant aux styles d'enseignement appelés points de repère identifiés par les lettres A à K.

I.6 Importance des styles d'enseignement

L'utilisation des styles d'enseignements est d'une importance capitale dans le processus éducatif, et encore davantage dans le domaine de l'éducation physique et sportive, car, cette

utilisation permet une meilleure transmission des savoirs et joue un énorme rôle dans l'aspect relationnel.

I.7 Diversité des styles d'enseignement en éducation physique et sportive

Plusieurs modèles d'enseignement ont été développés jusqu'à ce jour pour tenter d'identifier les différents styles utilisés par les enseignants, un modèle a eu un impact important dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique et sportive, il s'agit de « L'Éventail des styles d'enseignement » (Spectrum of Teaching Styles) de Mosston. Pour ce dernier, l'enseignement est « gouverné par un seul et unique processus : la prise de décision ».

L'Éventail définit les différentes options ou styles disponibles selon la structure de décisions choisie. Il comporte 11 styles : « Commande » (A), « Pratique » (B), « Réciproque » (C), « Auto-vérification » (D), « Inclusion » (E), « Découverte guidée » (F), « Découverte convergente » (G), « Production divergente » (H), « Programme individuel » (I), « Initiative de l'élève » (J) et « Auto-enseignement » (K) .

Les styles peuvent être divisés en deux sous-groupes, les « styles reproductifs » (A à D) et les « styles productifs » (E à K).

I.8 Styles productifs et styles reproductifs

Les « styles reproductifs » ont comme caractéristiques communes de présenter le contenu à apprendre à l'élève à l'aide, par exemple, d'une démonstration ou d'une image. L'élève peut alors tenter de le reproduire en faisant le moins d'erreurs possible. La principale exigence au niveau cognitif est la mémorisation du modèle à reproduire, des éléments techniques, des règles, etc. Les « styles productifs » pour leur part incitent les élèves à produire et découvrir eux-mêmes le contenu et les habiletés nécessaires. Plusieurs façons de faire sont acceptées. Cognitivement, les élèves sont appelés à découvrir, créer, résoudre des problèmes, trouver des alternatives, etc. « Les styles reproductifs sont donc plus directifs et à tendance behavioriste alors que les styles productifs sont plus indirects et à tendance cognitiviste » (Banville, 2004).

I.8.1 Avantages et limites des styles reproductifs

Au nombre des avantages, l'apprenant connaît les objectifs de l'enseignement, il sait ce que l'enseignant attend de lui à la fin de l'enseignement. La pédagogie des petites marches facilite la compréhension car l'enseignant va de la notion la moins complexe à la notion la plus complexe. Ils sont donc un excellent outil d'enseignement pour un enseignement de masse.

Par contre le fait de considérer l'apprenant comme un simple réceptacle d'une réalité externe, fut-elle objective, ne suscite pas l'esprit de créativité chez l'apprenant qui reste malheureusement passif, réduit à un simple exécutant. Le travail intellectuel de l'apprenant est réduit. De même si c'est seulement le résultat observable qui est pris en compte au détriment du processus d'apprentissage, et sachant qu'un processus d'apprentissage fait appel à la mémoire, il y a lieu de se demander s'il y a véritablement apprentissage. Le morcellement des contenus implique la perte d'un point de vue d'ensemble. En plus, l'apprenant risque d'être soumis aux objectifs de l'enseignant qui laisse peu ou pas de place à l'imprévu. Identifier des objectifs avant les activités proposées n'est pas forcément pertinent.

I.8.2 Avantages et limites des styles productifs

Ils sont fondés sur l'appropriation graduelle et effective de stratégies mentales jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. Une bonne structuration des connaissances facilite la rétention de l'information ; ils permettent ainsi la facilitation de la mise en relation et le codage des éléments qui feront l'objet de l'apprentissage ainsi que le lien avec les éléments déjà maîtrisés, disponibles dans la structure cognitive de l'individu.

Ces styles comportent toutefois une limite importante, liée au fait qu'un matériel bien structuré ne suffit pas pour assurer un apprentissage, il faut aussi que l'élève ait le désir et la motivation d'apprendre.

I.9 Les 11 styles d'enseignement en éducation physique et sportive

Les styles d'enseignement ou méthodes d'enseignement définis par Mosston et Ashworth (2006, p. 1) « sont des modèles de prises de décisions qui définissent les actions du professeur et des apprenants de sorte que des objectifs bien déterminés sont atteints ». Ils se déclinent selon les styles suivants:

A) Commande (Directif)

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

Il a pour objectif de favoriser l'apprentissage d'une tâche spécifique, avec exactitude et en peu de temps.

Dans ce style, l'enseignant prend toutes les décisions, il décompose une habileté en différentes parties et démontre la bonne façon d'exécuter l'habileté. Les élèves, quant à eux, suivent les décisions de l'enseignant et les reproduisent (P.H. Kulinna, D.J. Cothran 2003, p. 601), ils doivent donc bouger au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande. L'enseignant fournit une rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle présenté par l'enseignant (Bélangier, 2008, p. 14).

B) Pratique (Auto-progressif)

La caractéristique qui définit le modèle pratique, est une exécution individuelle et privée d'une tâche 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. (MOSTTON & ASHWORTH 1985, p. 31.)

Il a pour objectif de favoriser l'apprentissage individuel d'une tâche spécifique.

Le rôle de l'enseignant est de prendre tous les thèmes et les décisions logistiques et de fournir la rétroaction privée aux élèves. L'enseignant organise plusieurs situations d'apprentissage où les élèves travaillent sur différentes parties d'une compétence ou différentes habiletés. (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J, 2003, P. 601).

Le rôle de l'élève est de travailler individuellement sur une tâche de mémoire/reproduction tout en prenant neuf décisions spécifiques (présentées après). Les élèves tournent autour des ateliers et font les tâches à leur propre rythme. (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J, 2003, P. 601)

L'enseignant organise plusieurs stations dans le gymnase et les élèves travaillent sur différentes parties d'une habileté ou sur différentes habiletés. Les élèves passent d'une station à l'autre et exécutent les tâches à leur rythme. L'enseignant circule et aide les élèves lorsque nécessaire. Il est possible que l'enseignant utilise une seule station où tous les élèves travaillent sur la même habileté (CHRISTIAN BÉLANGIER, 2008, P.14).

C) 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. A, & BYRA. 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 décalées de l'enseignant à l'élève,

et des feedbacks spécifiques sont donner aux élèves. Les apprenants travaillent en paires en se basent sur des critères décrits par l'enseignant. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 1985, P. 31.)

Son objectif est de permettre à l'élève de travailler avec un partenaire, en alternant les rôles d'acteur et d'observateur, de façon à offrir un feed-back mutuel dans l'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant dans le style réciproque est de prendre tous les thèmes, les critères, et les décisions logistiques et de fournir la rétroaction à l'observateur. (GARN. A, & BYRA. M, 2002, P. 8). Les élèves ont pour rôle de travailler dans des rapports d'association (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J, 2003, P. 601) ; deux élèves travaillent ensemble à une tâche élaborée par l'enseignant. Un élève s'exerce (élève exécutant) pendant que l'autre lui donne du feed-back (élève observateur) (CHRISTIAN BÉLANGER, 2008, P.14) ; donc l'enseignant offre du feed-back (rétroaction) à l'élève observateur qui le transmettra à l'élève exécutant. Les élèves peuvent utiliser une liste de vérification afin de donner du feed-back pertinent.

D) Auto-vérification (Auto-évaluatif)

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

Son objectif est de favoriser l'apprentissage d'une tâche et son évaluation par l'élève.

Les élèves travaillent individuellement à une tâche et vérifient leur travail, ils exécutent une compétence que l'enseignant a choisie. L'enseignant peut fournir une liste de vérification pour permettre aux élèves de s'autocorriger pendant l'apprentissage de la tâche (CHRISTIAN BÉLANGER, 2008, P.15), il ne fournit pas de feedback mais laisse l'élève s'auto évaluer (CURTNER-SMITH.M-D, TODOROVICH. JR AND ALL 2001, P. 183).

E) Inclusion (Intégration)

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

L'objectif de ce style est de permettre à l'élève de choisir le niveau de difficulté qui lui convient ainsi que l'opportunité d'évaluer son apprentissage. (CHRISTIAN BÉLANGER, 2008, P.15)

En anatomie du modèle d'inclusion, le rôle de l'enseignant est de prendre toutes les décisions des thèmes, y compris les niveaux possibles dans les tâches, et les décisions logistiques. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P 183)35 }

Le rôle des élèves est d'examiner les niveaux disponibles 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 al 2001, P.183).

L'enseignant développe donc une tâche d'apprentissage comprenant différents niveaux de difficulté et les élèves décident le niveau de difficulté qu'ils veulent travailler tout en leurs laissant la possibilité de décider de rendre la tâche plus facile ou plus difficile en changeant de niveau pour qu'elle convienne à leur niveau de compétence.

F) Découverte guidée

La caractéristique qui définit 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 de mouvement. Ils leurs demandent par séries de questions détaillées, d'essayer de trouver des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la bonne réponse (celle attendue par l'enseignant). (KULINNA. P-H, COTHRAN. D-J 2003, P. 601)

Son objectif est de permettre à l'élève de découvrir un concept ou une action en répondant à une séquence de questions présentée par l'enseignant.

Dans ce modèle le rôle de l'enseignant est de prendre des décisions du thème 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 est de découvrir les réponses, ce qui implique que l'élève prend des décisions au sujet des segments des thèmes dans la matière choisie par le professeur. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P. 183)

Quand ce comportement est réalisé, les objectifs sont atteints dans les thèmes et dans le comportement, l'essence de ce comportement est un rapport particulier, entre l'élève et l'enseignant, dans lequel les questions posées par le l'enseignant provoquent un ensemble correspondant de réponses par l'élève. Chaque question posée par l'enseignant obtient une réponse correcte. L'effet cumulatif de ce processus convergent de séquences mène l'élève à

découvrir le concept. Si les élèves savent déjà le concept cible, les objectifs de ce comportement sont annulés et l'expérience des questions et réponses retourne à une variation de conception du modèle de pratique. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 212-213)

G) Découverte convergente

La caractéristique qui définit le modèle découverte convergente, 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. L'enseignant pose une question, et les élèves essayent de raisonner et penser à différentes solutions. En pensant aux critiques, 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).

Dans ce style, l'objectif est de permettre à l'élève de découvrir une solution à un problème, en utilisant le raisonnement logique et la pensée critique. (CHRISTIAN BÉLANGER, 2008, P.15)

Le rôle de l'enseignant est 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 et d'établir séquentiellement des rapports au sujet du contenu pour découvrir les réponses. Ils doivent donc apprendre une nouvelle habileté ou concept en utilisant un raisonnement logique et ils tentent de raisonner et de trouver différentes solutions (En utilisant un raisonnement critique pour trouver des solutions à la question, les élèves découvrent la seule bonne réponse).

Dans le comportement du style précédent (découverte guidée), l'enseignant a préparé les questions et ont arrangé l'ordre étroitement tissé que cela a mené à la réponse prévue. Mais maintenant, dans la découverte convergente, l'élève produit les questions et arrange l'ordre logique qui mène finalement à la découverte de la réponse prévue. Bien que les élèves puissent employer différentes approches pour résoudre le problème, chacun des élèves convergera sur la même réponse, à partir des règles de la logique et du raisonnement. Les opérations cognitives spécifiques utilisées dépendent de la structure de la tâche. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 237).

H) Production divergente (découverte divergente)

La caractéristique qui définit le modèle production divergente, est de découvrir des réponses [multiples] divergentes à une question à situation simple, dans une opération cognitive spécifique. Le professeur demande à des élèves de résoudre une question de mouvement. Les élèves essaient de découvrir différentes solutions de mouvement à la question du professeur. Il y a des manières multiples pour que les élèves répondent à la question correctement. (KULINNA .P-H, COTHRAN. D-J, 2003, P. 601)

Son objectif est de permettre à l'élève de découvrir des solutions multiples à un même problème et de l'aider à distinguer, à catégoriser, à interpréter, à faire des hypothèses et à résoudre un problème. (CHRISTIAN BÉLANGER, 2008, P.16)

Dans ce style, le rôle de l'enseignant est de prendre des décisions au sujet de la matière de thèmes et les questions et la logistique (les moyens matériels équipements) est les détails à livrer à l'élève. (CURTNER-SMITH.M-D, et al 2001, P. 183)

Tandis que le rôle de l'élève est de découvrir des conceptions/solutions/réponses multiples à une question spécifique dans certains paramètres, les élèves prennent les décisions au sujet de la production/de configuration spécifique des thèmes choisis. (GARN. A, BYRA. M, 2002, P. 12)

Donc on peut résumer le rôle de l'enseignant et celui de l'élève comme suit : L'enseignant demande aux élèves de découvrir les solutions à un problème moteur. Les élèves tentent de découvrir différentes solutions motrices à la question posée par l'enseignant. Il existe plusieurs façons de répondre à la question correctement.

I) Programme individuel

La caractéristique qui définit le style programme individuel est l'indépendance de chaque élève pour découvrir une structure qui résout une question ou un problème. L'anatomie de ce modèle est conçue par élève.

Son objectif est de permettre à l'élève de planifier, de mettre en œuvre et d'évaluer ses apprentissages dans le cadre d'un objectif général défini par l'enseignant. (CHRISTIAN BÉLANGER, 2008, P.16)

Le rôle du professeur est de programmer les thèmes généraux, 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 à 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, KULINNA. P-H, et al 2005, P. 196)

En d'autres termes : L'enseignant choisit le sujet général d'étude, mais l'élève prend la plupart des décisions quant aux expériences d'apprentissage. L'élève décide ce qui sera appris selon les consignes et les directives de l'enseignant et développe son programme d'apprentissage individualisé.

J) Initiative de l'élève (Personne-ressource)

La caractéristique qui définit le modèle initiative de l'élève ; est le déclenchement de l'élève, la responsabilité de concevoir, et l'expérience d'étude.

L'objectif ici est d'offrir à l'élève la possibilité de choisir ses expériences d'apprentissage, de les planifier, de les exécuter et de les évaluer.

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 post-impact avec l'aide de l'enseignant. (BANVILLE. D, et al 2004, P. 47)

Quant à l'enseignant, son rôle est maintenant d'accepter la promptitude de l'élève, pour prendre le de maximum décisions dans l'expérience d'étude, pour être de support, et pour participer selon les demandes de l'élève. (MOSTTON. M, ASHWORTH. S, 2008, p. 283)

L'élève décide donc ce qui sera appris et comment cela sera appris. L'enseignant et l'élève développent des critères de base, mais l'élève décide du contenu d'apprentissage et de la forme qu'il prendra. L'enseignant peut fournir de l'information à j'élève s'il en a besoin. (CHRISTIAN BÉLANGER, 2008, P.16)

K) Auto-enseignement (Autodidacte)

Note : Ce modèle n'existe pas dans la salle de classe.

La caractéristique qui définit le modèle auto-enseignement, est ténacité individuelle et le désir d'apprendre. En anatomie du modèle d'auto-enseignement, l'élève participe aux rôles du

professeur et de l'élève, et prend tous les décisions dans le pré-impact, l'impact, et les ensembles de post-impact.

L'objectif de ce style est le suivant : apprendre par soi-même, sans soutien de l'enseignant.

L'élève prend toutes les décisions en ce qui concerne l'apprentissage d'une nouvelle matière. L'élève peut même décider si l'enseignant doit être inclus dans le processus ou non. L'enseignant accepte les décisions de l'élève au regard de son apprentissage.

Ce comportement n'a pas un ensemble d'objectifs précis : c'est à l'élève de choisir les objectifs. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 290-291). La logique interne du spectre, mène à la possibilité qu'une personne fasse toute la décision pour elle-même. Ce comportement ne peut pas être assigné par un professeur dans la salle de classe. Cependant, il existe dans les situations quand un individu est occupé à s'enseigner lui-même. (BANVILLE. D, 2004, P. 47)

Leonardo Da Vinci est un exemple bien connu d'un individu qui a vécu la majeure partie de sa vie ancrée dans le modèle d'auto-instruction. (MOSTTON, M., ASHWORTH, S. 2008, p. 290-291)

1.10 Synthèse

Par apport au point cité Auparavant, donc le style d'enseignement est une des principales variables de notre étude que nous mettons en interaction avec le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves de secondaire. Cependant, le large éventail des styles d'enseignement proposé par les différents chercheurs nous permet d'identifier le style d'enseignement qui semble le plus approprié selon la situation d'apprentissage, pour que l'enfant se mette en situation de réussite.

Chapitre II

[Motivation d'apprentissage]

[Motivation d'apprentissage]

II.1 Introduction

Ce deuxième chapitre traite de la motivation d'apprentissage, nous l'avons divisé en trois parties ; dans la première nous parlerons de la motivation, de son importance, de ses théories, de ses types et de leurs différents facteurs. Dans la deuxième partie nous nous intéresserons à l'apprentissage, ses caractéristiques et ses conditions. Finalement la troisième partie assemble la motivation à l'apprentissage et parle de la motivation d'apprentissage ou la motivation à apprendre, elle définira la relation motivation-apprentissage, les différents éléments de la motivation d'apprentissage, ses indicateurs, les facteurs qui l'affectant et le rôle de l'enseignant dans sa stimulation.

II.2 Concept de motivation

II.2.1 Définition générale de la motivation

Le Multi Dictionnaire de la langue française définit la motivation comme étant « Une force qui pousse à agir » (De Villiers, 1997, p. 950). Une définition plus complète de la motivation se retrouve dans le Dictionnaire de la psychologie où cette dernière est définie comme étant : « Terme générique dérivé du latin 'motivus' (déclenchant un mouvement) et désignant des processus qui confèrent au comportement une intensité, une direction déterminée et une force de déroulement, et qui émergent comme phases saillantes de l'activité individuelle. Au sens large, le construit de motivation sert à expliquer pourquoi et comment le comportement, dans des situations spécifiques, s'oriente vers certains buts et est guidé en direction de leur réalisation. (Fröhlich, 1997, p. 262)

II.2.2 Importance et avantages de la motivation

La motivation apporte à l'individu de nombreux avantages qui améliorent ses compétences, et favorisent son développement au sein de la société, sur le plan personnel et professionnel, et parmi les multiples avantages de se motiver, on peut noter :

- **La vigilance et la réussite** : un individu motivé a tendance à devenir plus vigilant, et à donner de l'importance à chaque détail, par exemple un étudiant motivé sera bien concentré durant ses cours, car son but est de réussir ses examens, et de décrocher son diplôme haut la main. Au contraire, un étudiant qui manque de motivation, est pressé par la fin de la séance, pour quitter la classe et s'adonner à d'autres activités, car il n'est pas motivé par l'obtention de son diplôme. Le manque de motivation serait alors un réel frein pour les études de nombreux étudiants, notamment lorsqu'ils n'étudient pas forcément une spécialité qu'ils apprécient.
- **La réalisation des objectifs** : une personne motivée par la réalisation de ses objectifs arrivera sûrement à ses fins, car celle-ci mettra tout en œuvre pour réussir, étant donné qu'elle a la motivation nécessaire pour parvenir à concrétiser ses projets, et que la motivation rime souvent avec réussite.
- **La persévérance** : une personne motivée ne renonce jamais, malgré toutes les difficultés qu'elle pourra rencontrer durant la réalisation de ses projets, elle aura tendance à toujours redoubler d'efforts, et à ne jamais baisser les bras.
- **Devenir plus actif** : la motivation rend l'individu plus actif, et le poussera à réaliser plus de tâches, et de se porter volontaire pour effectuer des travaux, contrairement à un individu démotivé qui aura tendance à toujours reporter ses tâches à un autre jour.

II.2.3 Expliquer les théories de la motivation

Beaucoup de théories ont été élaborées sur la motivation. En contexte scolaire, les cinq théories résumées par C. Lévy - Leboyer (Dictionnaire de psychologie, 1991, p 467) peuvent attirer notre attention :

1. *Théories des besoins* : elles expliquent la motivation par l'existence des besoins que l'individu cherche à satisfaire
2. *Théories cognitives (ou de l'instrumentalité)*: elles analysent le processus motivationnel à travers l'élaboration, propres à chacun, d'une représentation des liens entre l'effort et ses résultats.
3. *Théories des buts* : elles soulignent le rôle motivationnel des objectifs
4. *Théories de l'équité*, appuyées par le concept de balance, mettent en évidence la recherche d'un équilibre équitable entre le travail fourni et la récompense reçue

5. *Théories du renforcement* : elles appliquent aux situations de travail un schéma skinnérien fondé sur la contingence récompense - réponse.

On parle souvent aussi de la théorie de l'autodétermination de (Deci et al, 1985) qui propose l'existence de différents types de motivation qui se distinguent par le degré d'autodétermination qui sous-tend le comportement. Ces types de motivation peuvent être divisés en trois grandes classes : la motivation intrinsèque (MI), la motivation extrinsèque (ME) et l'amotivation (AM).

II.2.4 Types de motivation

Selon Deci et Ryan, la motivation se décline en trois types: la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque comprend trois sous catégories: la motivation à la connaissance, la motivation à l'accomplissement et la motivation à la stimulation. La motivation extrinsèque comporte trois régulations: la régulation externe, la régulation introjectée et la régulation identifiée. Enfin, l'amotivation désigne l'absence de motivation.

➤ La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque se réfère habituellement à la réalisation d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure (Vallerand et Grouzet, 2001). Vallerand et al. (1992, 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.

- La motivation à la stimulation se définit comme la participation à une activité pour les sensations plaisantes qu'elle procure (Vallerand et Grouzet, 2001).
- 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 et Grouzet, 2001).
- 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 qu'elle apprend, explore et essaie de nouvelles choses (Vallerand et Grouzet, 2001).

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 tout 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 nos actions. 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.
 - l'accroissement de la persévérance.
 - la définition des stratégies de travail.

De nombreux travaux expérimentaux montrent que des sujets auxquels on attribue des buts difficiles, pourvu qu'ils soient accessibles, présentent de meilleures performances que ceux à qui on demande de faire de leur mieux ou à qui on ne donne pas de but. D'après Vallerand : les buts difficiles et accessibles ont un effet motivationnel important, dans la mesure où ils induisent un sens d'accomplissement personnel.

➤ **La motivation extrinsèque**

La motivation extrinsèque se définit comme un engagement dans une activité ayant pour but d'obtenir quelque chose de plaisant (une récompense) ou d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée (une obligation, une pression...). Il existe trois régulations de la motivation extrinsèque: la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe.

- La régulation identifiée amène l'individu à adopter un comportement par choix (Vallerand et Grouzet, 2001). Un individu décide de s'engager à une activité, car il juge l'activité valable et qu'il identifie l'importance de cette activité sur son bien-être.

- Lorsque la motivation est régulée de manière introjectée, l'individu commence à intérioriser les raisons pour lesquelles il pratique l'activité. Cependant, les éléments intériorisés portent sur les influences et les pressions externes antérieures, qui sont maintenant vécues comme des pressions internes (Vallerand et Grouzet, 2001). Ces pressions externes sont souvent des sentiments négatifs comme la culpabilité, le sentiment de honte, la recherche de l'approbation des autres, etc. (Dupont et al, 2009).
- Lors de la régulation externe, un comportement est influencé par des facteurs externes à l'activité comme des récompenses ou des contraintes (Vallerand et Grouzet, 2001). La source de contrôle est perçue par l'individu comme étant complètement externe à lui.

Les facteurs déterminants de la motivation extrinsèque :

-On peut dire que la motivation extrinsèque est générale, et dépend de l'enseignant. Face aux élèves « faibles et démotivés » ; il peut :

-Eviter de les réprimander devant leurs camarades.

-Eviter de créer des situations compétitives dans lesquelles ils peuvent que perdre.

-Leur donner autant d'attention qu'aux élèves forts.

-Eviter de leur exprimer de la pitié devant un échec.

-Démontrer de l'enthousiasme à leur enseigner et de d'intérêt à leur réussite.

- 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 lecture motivé 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.

- Grâce 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 l'aide 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.

➤ **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 d'autodétermination (Vallerand et Grouzet, 2001).

***** Remarque importante *****

Une analyse de la motivation nécessite les trois types de motivations susmentionnées ; Deci et Ryan, et Vallerand ont énoncé que pour comprendre et obtenir une analyse juste de la motivation, il faut tenir compte de la motivation intrinsèque, de la motivation extrinsèque et de l'amotivation. Vallerand réaffirme qu'il est essentiel de prendre en compte les trois types de motivation, de manière simultanée, pour avoir un portrait complet des études qui portent sur la motivation.

II.2.5 La motivation produit des conséquences importantes

Selon le modèle de Deci et Ryan, la motivation a des conséquences d'ordre cognitif, affectif et comportemental. D'un point de vue cognitif, il faut noter que la motivation autodéterminée provoquerait une meilleure attention, une meilleure concentration et une meilleure compréhension. Du côté de l'affectif, la motivation autodéterminée provoquerait plus de satisfaction, de plaisir et d'intérêt. Enfin, il serait raisonnable d'attribuer à la motivation autodéterminée des conséquences d'ordres comportementaux tels que les meilleures performances, la persévérance dans l'activité et une plus grande intensité investie dans la tâche. Cependant, cette relation de causalité serait aussi vraie, mais inversée pour une motivation non autodéterminée. La motivation extrinsèque de même que l'amotivation provoqueraient des effets négatifs d'ordre cognitif, affectif et comportemental. (JULIE BÉGIN, 2011, P.35).

II.3 Apprentissage

II.3.1 Première approche

Les théories de l'apprentissage données par les sciences humaines emportent un composant intentionnel dans le processus d'apprentissage. Selon la définition de De Ketele

(1989), l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.

C'est ainsi que la somme de ces savoirs et de ces savoir-faire participe à la création d'une compétence. Durant l'apprentissage l'élève sera confronté à une nouvelle réalité : il s'y adapte, résiste ou la refuse. Pour enseigner il faut savoir quels sont les facteurs qui rentrent en jeu dans l'apprentissage.

Giordan (1989) a différencié 4 dimensions de l'apprentissage : cognitive, affective, méta cognitive et sociale ; et Grooaters (1994) classe 4 objets d'apprentissage : les connaissances, les compétences, les habilités et les attitudes.

L'apprentissage met au centre de l'intérêt l'individu qui apprend.

Une approche biologique : Apprendre est une réponse évolutive à un environnement complexe (et non stable). Apprendre implique toujours une dépense de temps et d'énergie plus élevée d'un comportement fixé génétiquement (c'est à dire non variable et déjà prêt dès la naissance). La capacité d'apprendre présuppose la capacité de stockage et d'élaboration d'information.

C'est ainsi que COÏANIZ (1996) définit l'apprentissage comme « *une praxis¹ finalisée, c'est-à-dire qui vise à l'acquisition et à la maîtrise d'un domaine* » ; En effet, depuis les approches communicatives de nombreux bouleversements ont eu lieu : l'acteur le plus important dans la classe est l'apprenant, c'est sur lui, ses besoins, sa personnalité que doit se fonder le cours.

II.3.2 Quelques définitions de l'apprentissage

Pour (FLEISCHMAN, 1967) : « L'apprentissage n'est pas la modification comportementale elle-même mais le processus Neurobiologique interne supposé intervenir à chaque fois que se manifeste un changement qui n'est dû ni à la Fatigue, ni à la croissance ».

Pour (SCHMIDT.R.A., 1993) : “ L'apprentissage est un ensemble d'opérations associées à la pratique ou à l'expérience, qui conduisent à des changements relativement permanentes des compétences pour la performance des habiletés motrices ”.

Selon (PAILLARD.J. 1990) : « L'apprentissage résulte d'un processus actif d'adaptation” permis par deux modes de gestion de la motricité, un mode réactif qui permet à l'individu de “répondre automatiquement aux sollicitations de l'environnement par la mobilisation

d'instruments moteurs pré adaptés" et un mode prédictif qui lui permet " d'élaborer des projets d'action et de planifier leur exécution en fonction des conséquences prévisibles de leur réalisation effective en acte ».

II.3.3 Conditions d'apprentissage

Pour réaliser un apprentissage, plusieurs éléments entrent en jeu et doivent être sérieusement pris en compte pour un meilleur apprentissage :

➤ Le vécu

Il est important de noter que l'apprentissage est évolutif, car le niveau du développement intellectuel de chacun est aussi évolutif ce qui encourage l'apprenant à en savoir toujours plus.

Il faut également savoir que plus une tâche est nouvelle et/ou complexe plus les structures cérébrales se mobilisent. « En revanche, plus l'activité devient routinière plus le cerveau s'économise. » (SIMONIS, Michel, 2006, P.22) D'ailleurs, plus l'environnement culturel enrichit le vécu, plus il facilite le processus d'apprentissage.

➤ Le tâtonnement

Les scientifiques s'accordent aujourd'hui pour affirmer que : « plus un apprenant fait fonctionner son cerveau, plus il lui est facile d'apprendre de nouvelles choses » (SIMONIS, Michel, 2006, P.38). En effet, l'apprentissage d'un nouveau savoir suscite l'effort cérébral de chacun, donc encourage le développement intellectuel. En d'autres termes, s'il n'y a pas de persévérance, il n'y a pas d'acquisition de nouveaux savoirs.

➤ La mémorisation

La mémoire est l'ensemble des éléments enregistrés. « Cette mémorisation est la condition de la réussite des enfants à l'école. » (SIMONIS, Michel, 2006, P.39)

En effet, on pense toujours que les personnes intelligentes sont ceux qui possèdent une bonne mémoire, et plus cette mémoire est entraînée, plus l'acte d'apprendre soit plus vite, plus efficace.

➤ Consolidation du savoir :

L'enregistrement d'une nouvelle connaissance permet à l'apprenant de reprendre la résolution d'un problème envers d'autres questions. Cette opération permet de consolider la mémorisation des acquis.

➤ Les processus intra groupaux

« Le fait de fournir ou de recevoir de l'aide, de partager des idées entre pairs, permet de résoudre des problèmes impossibles à réaliser seul, sans compter que de nouvelles connaissances peuvent toujours émerger. » (BAUDRIT Alain, 2005, P.159).

De ce fait, on constate que l'efficacité du travail groupal se présente lorsque les apprenants soient conscients de cette notion de coopération, soient préparés à travailler ensemble, donc ils fournissent plus d'effort, plus d'explications, ce qui permet de favoriser les habilités à échanger, d'agir ensemble et de partager les idées.

II.4 Motivation à apprendre

II.4.1 Définition de la motivation à apprendre

Dans son livre, *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau (1994) propose la définition suivante :

« La motivation en contexte scolaire 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. »

II.4.2 Relation motivation-apprentissage

Motivation et apprentissage sont deux concepts intimement liés, car « il n'y a pas d'apprentissage possible sans une mobilisation, une implication, un engagement plus ou moins important » dans une activité d'apprentissage sur le plan cognitif, émotionnel et comportemental. (Bourgeois, *Apprendre et faire apprendre*, p. 230). De plus, s'il n'y pas d'apprentissage, il ne peut pas y avoir de motivation non plus. L'apprentissage et la motivation se renforcent donc mutuellement.

Plusieurs chercheurs dans le domaine de la motivation confirment qu'il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Martin et Albanese confirment que l'absence ou la faiblesse de la motivation constituent un véritable obstacle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Chappaz confirme le lien entre la réussite et le degré de motivation, il affirme que « *les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles (plus ils sont motivés, plus ils réussissent au Bac malgré leur handicap)* ». Forner a confirmé la corrélation entre la motivation et la réussite au baccalauréat).

Dans la même vision, la conclusion de la recherche exploratoire de Métrailler était la suivante : plus les notes sont élevés, plus les résultats de la motivation « intrinsèque » sont élevés, et plus les notes sont basse, plus les résultats de l'« amotivation » (l'absence de motivation) sont élevés.

II.4.3 Éléments de motivation d'apprentissage

Lorsqu'on parle de motivation ou lorsqu'on veut définir une situation de motivation, il faut déterminer les trois éléments essentiels qui la composent, à savoir :

- le motivé (en apprentissage, il s'agit de l'élève).
- Le motivateur (l'enseignant).
- Le milieu (l'école).

➤ L'élève

Si le développement pubertaire commence rarement avant 12 ans chez le garçon, les premiers signes apparaissent normalement à partir de 9 ans chez la fille. C'est dans cette tranche d'âge de préadolescence puis durant l'adolescence que l'élève se pose beaucoup de questions sur lui-même et sa place dans la société. Il doit alors tenter de prendre des décisions et montrer qu'il y a eu une évolution depuis l'enfance. En effet, famille et école attendent beaucoup des jeunes durant cette période car c'est là que commence le développement de la personnalité et que le chemin vers l'âge adulte se dessine.

C'est grâce à la découverte de sa propre personnalité que l'élève pourra connaître ses envies et ses limites. Dans ses envies, il y a ses motivations à exercer ou non une activité physique. (Katia Soos, 2012, p.7)

➤ L'enseignant

Le maître a un rôle important dans la vie d'un élève. Il va tenter de développer chez lui différentes compétences grâce aux contenus scolaires qu'il doit transmettre et peut aussi le soutenir et l'influencer dans son évolution vers l'âge adulte. Durant une leçon d'éducation physique, l'enseignant transmet principalement des outils à ses élèves. En effet, devant le développement rapide des techniques, le maître doit apprendre à miser sur des atouts autres qu'uniquement physiques (Katia Soos, 2012, p.8).

➤ Le milieu

Les lieux communs des enfants âgés de 8 à 13 ans sont souvent l'école et la commune dans laquelle ils habitent.

L'école a une grande influence sur un jeune puisqu'il y passe un grand nombre d'heures quotidiennes. Il s'attache à ce lieu et garde des souvenirs de nombreuses années plus tard. L'établissement scolaire a donc un grand rôle et peut par conséquent permettre à un enfant de s'intéresser à une palette d'activités.

II.4.4 Le rôle de l'enseignant dans la stimulation de la motivation à apprendre.

D'après Viau, Le rôle de l'enseignant pour stimuler la motivation des élèves est de présenter les activités d'apprentissage selon certains critères :

1. Savoir fixer des objectifs en commun et les contrôler (mesurables, réalistes, motivés, personnels et compris)
2. Savoir récompenser (renforcement positif qui augmente la confiance en soi)
3. Savoir estimer la personne pour impliquer la reconnaissance
4. Faire preuve d'équité a. Ne signifie pas égalitarisme en tout ; b. Savoir s'engager sur des critères et s'y tenir c. Etre constructif et équitable en cas de fautes (analyser le problème et déterminer le préjudice, accorder le droit à l'erreur, tirer des enseignements positifs)
5. Savoir communiquer l'information
6. Gérer les conflits
7. Apprécier ses collaborateurs (éviter le sentiment d'abandon)
8. Enrichir un intérêt VARIEF (variété, autonomie, responsabilité, information, feedback) a. Varier les tâches, leur donner une signification, fertiliser : tenter des expériences et confier des missions de changements
9. Faire en sorte que les personnes se rendent compte d'elles même qu'elles ont un rôle, une importance personnelle
10. Avoir un projet, donner du sens.

II.4.5 Indicateurs de motivation d'apprentissage

Les indicateurs de la motivation scolaire constituent des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un étudiant. Ils constituent les conséquences de la motivation scolaire (Chekour M et al, 2015).

➤ **Le choix de s'engager**

Cet indicateur concerne le choix que fait l'élève de s'engager dans une activité en déployant des stratégies d'apprentissage, alors qu'un autre élève peut, s'il n'est pas motivé à faire le travail demandé, adopter des comportements d'évitement face à cette activité (Darveau, P. & Viau, R. 1997, Viau, R. 1994, Chouinard, R. 2006.)

Parmi ces comportements d'évitement, on verra par exemple : poser des questions inutiles, se lever à plusieurs reprises pour tailler son crayon, déranger l'enseignant lors la transmission des consignes, questionner l'enseignant sur la pertinence de l'activité, etc. (Darveau, P. & Viau, R. 1997, Viau, R. 1994). Les moyens et les excuses sont nombreux lorsqu'on ne veut pas faire la tâche demandée. Cela peut notamment s'expliquer par la peur des conséquences psychologiques d'un échec. En effet, « très tôt les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable, en ce qui concerne les perceptions de soi, que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie » (Chouinard, R, 2006, p. 262).

La persévérance

La persévérance s'observe par le temps suffisamment important que l'élève consacre à ses activités scolaires pour lui permettre de bien les accomplir. Certains élèves n'hésiteront pas, après avoir passé une journée à l'école, à s'affairer à leurs devoirs et leçons, et même à y consacrer plus de temps qu'à l'habitude afin de mieux comprendre un point de matière nébuleux ou plus ardu. Malheureusement, pour d'autres élèves, la réussite n'est pas synonyme de temps investi et ils ont tendance à compléter leurs travaux en y consacrant le moins de temps possible. Ils pourront par exemple faire un seul des quatre exercices d'algèbre proposés et cela leur suffira. Bien sûr, il faut demeurer prudent avec la notion de temps consacré à une tâche ; il importe aussi de tenir compte de la qualité de ce temps. En effet, certains élèves étudient pendant plusieurs heures, mais bavardent en même temps, regardent la télévision en faisant leurs devoirs.

L'engagement

Au quotidien, les termes « attentif » et « concentré » sont souvent utilisés pour traduire l'engagement de l'élève face aux tâches qui lui sont proposées. L'engagement chez les élèves motivés se manifeste par l'utilisation de deux types de stratégies : les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation (Darveau, P. & Viau, R. 1997, Viau, R. 1994).

Les stratégies d'apprentissage sont les moyens utilisés par un élève pour « acquérir, intégrer et se rappeler » des points de matière présentés en classe (Viau, R. 1994, p. 78). Les stratégies de mémorisation (répétition des contenus, organisation et aménagement de la matière afin de mieux la comprendre en créant des tableaux ou des schémas, etc.) et d'élaboration (faire des liens entre les concepts étudiés, expliquer en ses propres mots un concept, faire des comparaisons, etc.) sont de bons exemples de stratégies d'apprentissage qui peuvent être déployées par un élève.

Les stratégies d'autorégulation « sont des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage » (Viau, R. 1994, p. 83). Elles comprennent les stratégies métacognitives (planifier une activité, s'autoévaluer, etc.), les stratégies de gestion (organiser son travail, choisir un lieu pour étudier, etc.) et les stratégies motivationnelles (se fixer des objectifs à court terme, se récompenser à la fin du travail, etc.). Un élève peu motivé risque peu de déployer autant d'efforts pour réussir ! Par contre, un élève qui utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation est certainement motivé à réussir et sa performance sera très probablement à la mesure de son investissement.

➤ **La performance**

La performance est un indicateur de la motivation scolaire dans la mesure où, habituellement, un élève motivé risque davantage de faire le choix de s'engager dans une activité, de persévérer et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui influenceront positivement sa réussite. Bien entendu, certains élèves ne sont pas motivés, fournissent un minimum d'efforts et réussissent tout de même. C'est pourquoi la performance ne doit pas être le seul indicateur considéré pour évaluer le niveau de motivation. Par ailleurs, celle-ci peut être influencée négativement par des échecs répétés qui portent atteinte à l'une des principales sources de la motivation : le sentiment d'efficacité interpersonnelle de l'élève. Les parents et les intervenants des milieux scolaires doivent demeurer prudents et ne pas limiter leur attention à la performance de l'élève.

II.5 Synthèse

Pour faire des apprentissages et réussir, il faut plus que des capacités, il faut aussi être motivé. Les spécialistes l'affirment, et la majorité des intervenants scolaires le reconnaissent d'emblée. On peut dire que la motivation est l'essence de l'apprentissage. Cela est d'autant plus

vrai dans le cas de l'EPS. En effet, la motivation donne l'envie à accomplir des tâches, d'apprendre des nouveaux savoirs à avancer dans le processus de l'apprentissage.

La motivation scolaire est essentielle à la réussite éducative des élèves et les intervenants scolaires peuvent contribuer à son développement. Ils doivent d'abord intervenir sur les sources de la motivation en se préoccupant des éléments suivants : favoriser une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et soutenir le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle exercé par les élèves sur les tâches d'apprentissage. Les indicateurs de la motivation scolaire doivent être utilisés non seulement à des fins d'évaluation, mais aussi dans le but de favoriser chez les élèves le développement de l'engagement face à la tâche, par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, et le développement du goût de l'effort et de la persévérance.

Chapitre III
[Caractéristiques de
l'adolescence]

[Caractéristiques de l'adolescence]

III.1 Introduction

Les sujets sur lesquels se porte notre étude sont des adolescents (élèves de lycées). L'adolescence ; cette période de la vie par laquelle tout individu doit passer et qui est très importante pour le développement d'une personne.

C'est pour ces raisons que nous avons consacré ce chapitre pour en parler, nous commencerons tout d'abord par sa définition, puis nous aborderons les points suivants, à savoir : l'importance de l'étude de l'adolescence, les types d'adolescents, les critères de l'adolescence et ses trois grandes étapes. Nous parlerons aussi de la transformation physique d'un enfant à un adolescent, de la manifestation du développement mental chez l'adolescent et nous traiterons enfin de l'adolescence comme une période des opérations formelles ; ce dernier point traitera des aspects du développement cognitif de l'adolescence.

III.2 définition et période de l'adolescence

L'adolescence est une période de transition graduelle et incertaine en raison des nombreux changements physiques, biologiques, psychologiques et sociaux qui influencent le développement de la personne. Le début de l'adolescence est marqué par la puberté qui survient habituellement entre l'âge de 11 et 13 ans. Toutefois, en ce qui a trait à la fin de l'adolescence, la limite n'est pas aussi claire. Pour plusieurs, l'adolescence se termine à 18 ans, l'âge de la majorité, alors que d'autres se réfèrent à l'indépendance financière et émotionnelle pour déterminer la fin de cette période (Rice et Dolgin, 2005).

L'OMS considère que l'adolescence est la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans. Elle représente une période de transition critique dans la vie et se caractérise par un rythme important de croissance et de changements qui n'est supérieur que pendant la petite enfance. Les processus biologiques conditionnent de nombreux aspects de cette croissance et de ce développement, l'apparition de la puberté marquant le passage de l'enfance à l'adolescence

III.3 Importance de l'étude de l'adolescence

Les jeunes sont à la fois précieux pour l'avenir à un moment où les connaissances évoluent très rapidement, et dangereux par leurs excès. La prise en main des individus pendant cet âge jugé malléable s'impose, et les jeunes vont se heurter à des pressions sociales grandissantes à leur égard. Les confrontations engendrées contribueront à faire de l'adolescence une période réputée tumultueuse (Patrice Huerre, 2001, P.6 à 8).

La transformation de l'adolescent en objet d'étude (la médicalisation et de la psychologisation de l'adolescence), permet de trouver de nouveaux remèdes aux problèmes posés par lui, et notamment par la délinquance qui émerge avec la croissance des grandes métropoles et de leurs banlieues.

L'adolescence est devenue un concept important par l'allongement progressif qu'elle a subi. Elle acquiert une signification particulière grâce au rôle qu'elle joue aujourd'hui, dans la vie des sociétés modernes. L'unanimité est faite sur la nécessité de pousser plus loin les recherches dans le but de cerner les mutations de l'adolescence à travers les cultures.

III.4 Types d'adolescents

Au terme d'une première analyse, une typologie des adolescents a été ébauchée à partir des données de l'enquête Ipsos Insight Santé réalisée à l'occasion du 2ème Forum Adolescences de la Fondation Wyeth; cinq types d'adolescents semblent se distinguer.

III.4.1 Les « tout baigne » => 29%

Entourés, bien dans leur peau, ils ressentent moins de pression que les autres de leur génération. Ils paraissent accorder une plus grande importance à la famille et aux valeurs morales. Ils ont une vision positive de la société qui les entoure et croient en l'égalité des chances. Ils sont confiants dans leur avenir personnel. Ils sont ambitieux (tout leur paraît important pour leur avenir) et optimistes sur l'accomplissement de leur vie future.

Cette attitude est plus représentée parmi les 15-16 ans, les lycéens en filière professionnelle, les enfants d'ouvriers.

III.4.2 Les « satisfaits » => 26%

Socialement favorisés, tout va plutôt bien pour eux (dialogue avec les parents, école). Conscients des réalités de la société et critiques sur celle-ci, ils sont d'ailleurs particulièrement

satisfaits de ce qui leur arrive. La morale et la famille sont pour eux des éléments très valorisants.

L'avenir n'est pas centré sur le travail mais autour de la famille, du temps libre. Ce qui compte : l'entourage, la famille, agir dans la société (associations, faire bouger les choses). Ils aspirent souvent à des professions intellectuelles. Ce groupe est plus représenté parmi les enfants de cadres supérieurs, les lycéens en filière générale et les filles.

III.4.3 Les « attentistes » => 23%

Ils se situent dans la moyenne sur un grand nombre d'indicateurs. C'est leur indétermination qui les définit. Ils sont indécis sur l'avenir (importance et perspective de réalisation) parce qu'ils ont peu considéré la question. Pour leur avenir, ils laissent les choses venir, ce qui est facilité sans doute par leur statut de plutôt bons élèves. Ils sont aussi indéterminés en matière d'opinion sur la société d'aujourd'hui. Ils ne croient pas ou peu en l'action (pas de débrouille, pas d'action collective des jeunes). Cette figure est plus présente parmi les garçons et parmi les enfants de cadres supérieurs et les salariés du public.

III.4.4 Les « inquiets » => 17%

Ils se sentent en difficultés dans leur environnement (école, famille, amis), se définissent souvent comme mal dans leur peau, sont sous pression. Ils sont particulièrement inquiets pour leur avenir personnel (manque de confiance en soi), et de manière générale sur les évolutions du monde et de la société. Ils voient la société inéquitable et en péril. Moins bons élèves, ils sont conscients de la valeur du travail mais l'amour compte aujourd'hui plus pour eux que les résultats scolaires... Ce qui est important pour l'avenir : travailler mais sont pessimistes sur leurs chances de réalisation. Ce groupe est plus représenté chez les filles, les enfants d'employés et d'ouvriers, les lycéens en filière professionnelle.

III.4.5 Les « angoissés » => 5%

Tournés sur eux-mêmes, isolés (pas beaucoup d'amis, pas de dialogue avec les parents), ils peuvent rencontrer des difficultés à l'école et se sentir défavorisés. Anticonformistes, la famille et la morale n'ont pour eux que peu ou pas d'importance. La société est injuste à leurs yeux. Ils se construisent en opposition au modèle dominant. Ils sont inquiets pour leur avenir. Ils vivent au jour le jour sans penser à la vie future et en ne faisant pas de projet. Cette angoisse est paralysante : comme rien ne va se réaliser... leur raisonnement est de n'accorder surtout

aucune importance à l'avenir et ne pas faire de projets. Ce groupe est plus représenté parmi les élèves de troisième et seconde, filles, enfants dont les parents sont séparés.

III.5 La transformation physique d'un enfant à un adolescent

- Chez la fille : développement des seins, de l'appareil génital, apparition des premières règles. Au 19e siècle et jusqu'aux années 40, les premières règles chez les européennes venaient vers 17 ans. Actuellement, l'âge moyen est vers 12 ans et 6 mois, car les conditions de vie sont plus confortables et les adolescents s'affirment plus tôt.
- Chez le garçon : mue de la voix, pilosité, croissance osseuse et staturale.
- Chez les deux sexes: on assiste à une période très narcissique : remodelage de l'image du corps, fixation sur l'aspect corporel extérieur. On assiste aussi à des tendances diverses à l'excès à une hygiène douteuse et à une grande instabilité.

En résumé, ces transformations touchent la croissance osseuse, pondérale et hormonale (Sheldon), donc des modifications rapides. On assiste aussi à une désynchronisation de la croissance, à des changements des traits du visage, à la croissance des organes digestifs et à la maturation glandulaire (sexuelle, sébacées...). (Hamrouni, P.5, 6)

III.6 Les critères de l'adolescence

III.6.1 Les critères morphologiques

Selon S.Zogy.Deweter (1981) la rapide croissance en longueur est relayée par une croissance accrue en largeur ; les proportions s'harmonisent, ce qui entraîne la poursuite de l'amélioration des capacités coordinatrices. D'après J.Weineck (1980) « pour le sujet juvénile l'augmentation annuelle de taille et de poids atteignent 10 cm et 9,5 kg.»

III.6.2 Les critères fonctionnels

Au niveau de la vie végétative, on retrouve l'instabilité organique qui se traduit par des troubles d'appétit, des insomnies et une certaine irrégularité de l'humeur. Selon Canova la dystonie neuro-végétative est dû au fait que le cœur se développe en s'adaptant à ces nouveaux besoins fonctionnels, tandis que la cage thoracique guide ces proportions infantiles.

III.6.3 Les critères psychomoteurs

D'après J.M.Palau (1985), l'adolescence retrouve la précision dans l'adaptation de l'activité et un comportement gestuel efficace et économique, cela après que son corps a atteint

un degré important dans son développement. Durant cette période, on retrouve aussi une grande différence du comportement entre les garçons et les filles.

III.6.4 Les critères psychologiques

L'adolescent éprouve des réactions contradictoires (l'enthousiasme et la dépression, l'agressivité et l'inhibition...), son esprit devient de plus en plus critique aux traditions et envers sa famille (affirmation de soi). D'après Wallon (1990) « Cette période est la phase finale de la personnalité, à la recherche de lui-même, l'adolescent va aller vers la découverte d'autres métiers, d'autres activités. Il est curieux de tout connaître, d'avoir ses propres opinions ». D'après J. Piaget (1964) « En parallèle exacte avec l'élaboration des opérations formelles et l'achèvement des constructions de la pensée, la vie affective de l'adolescent s'affirme par la double conquête de la personnalité et de son instruction dans la société adulte. »

III.6.5 Les critères sociaux

L'équilibre croissant qui peut être constaté après la première phase pubertaire est en outre conditionné par l'influence complexe de l'école, de la famille et de la société qui conduit à un modelage plus poussé de la personnalité et une intégration sociale accrue. Selon J. Piaget (1964), cette phase se distingue par le désir de se libérer de l'autorité familiale, réfute les lois imposées par la société, néglige les valeurs morales, c'est pourquoi une attention et une orientation saine doivent être consacrées pour lui. L'adolescent aussi recherche la vie sentimentale, des réactions d'opposition se révèlent en lui, l'esprit de groupe s'augmente et il s'épanouit vers le monde extérieur. On constate aussi durant cette période une différence sur le plan affectif entre les garçons (volonté de puissance) et les filles (capacité de séduction).

III.7 Les 3 grandes étapes de l'adolescence

Dans le livre *Vive les 11-25*, Joël-Yves Le Bigot propose 3 étapes pour décrire l'adolescence : l'Ado-naissance (de 11 à 13 ans), l'Adolescence (de 15 à 17 ans) et l'Adolescence (de 18 à 25 ans)

III.7.1 L'Ado-naissance de 11 à 13 ans

L'Ado-naissance se vit au collège (enseignement moyen), de la 1^o (autour de 11 ans) à la 4^o (autour de 14 ans).

III.7.2 L'Adolescence de 15 à 17 ans

L'Adolescence se vit au lycée dans les établissements généraux, technologiques ou professionnels (de la 2^{nde} à la Terminale). L'orientation peut être choisie ou subie et en France par exemple l'école n'est plus obligatoire après 16 ans.

III.7.3 L'Adu-lescence de 18 à 25 ans

L'Adu-lescence se déroule à la fois dans l'enseignement supérieur et dans le monde professionnel (stages et/ou premier emploi).

Remarque

Les âges décrits sont à prendre comme de simples points de repères et sont donnés à titre indicatif.

III.7.4 Les caractéristiques de l'Ado-naissant

- Biophysiologicals : début de la puberté (accompagné par une fatigue physique), maîtrise de tous les sports collectifs avec des règles complexes.
- Cognitives : perfectionnement des acquis
- Affectives : début de la recherche de sa personnalité, relation amoureuse plus ou moins chaste, généralement dénuée de sentiments profonds.
- Sociales : changement de rythme de vie (entrée au collège), distanciation professeur/élèves (par rapport aux relations maître/élève), beaucoup de copains, premières sorties et soirées sans parents.
- Du Moi : mon corps et mes émotions (à découvrir et à maîtriser).
- De la relation au temps : court terme.
- Des principes existentiels : mes peurs, mes envies, le jeune est un explorateur, un géomètre, un dehors et un dedans.
- Des problématiques d'action : les interrogations, les questions : vers quoi je suis porté ?
- Du mode d'expression : interrogation, contestation.
- De la pédagogie : rejeter le passé (mise en discussion du système de référence parental et enseignant, transformer le doute en questionnement).

III.7.5 Les caractéristiques de l'Adolescent

- Biophysiologiques : achèvement de la différenciation morphologique filles/garçons, fort développement de la musculature chez le garçon, fin de la puberté.
- Cognitives : nombreux questionnements.
- Affectives : crise d'identité (qui suis-je réellement et quel devra être mon rôle dans la société ?), relations amoureuses expérimentales.
- Sociales : besoin d'indépendance (sans pouvoir l'assumer entièrement), conflits avec les parents (Les copains d'abord, la bande, Petit(e)s copains (ines)).
- Du Moi : ma personnalité, mon style
- De la relation au temps : long terme
- Des principes existentiels : ma vocation, le jeune est un philosophe, un architecte, un dehors, un dedans, un impalpable.
- Des problématiques d'action : les hypothèses, les constructions (le sens de ma vie)
- Du mode d'expression : critique, provocation, affirmation
- De la pédagogie : proposer des scénarios pour reconstruire, l'exemplarité des adultes référents.

III.7.6 Les caractéristiques de l'Adu-lescent

- Biophysiologiques : finalisation de l'ossification du squelette
- Cognitives : régularisation des fonctions physiologiques, ralentissement neurologique
- Affectives : recherche de la stabilité affective
- Sociales : réalisation de projets personnels.

III.8 Manifestations du développement mental à l'adolescence

On assiste chez l'adolescent à une restructuration importante de l'activité mentale. Il devient ainsi capable d'utiliser la pensée abstraite ; ses intérêts s'élargissent et ses expériences relationnelles se multiplient et s'approfondissent. Durant les premières années, la pensée du petit enfant était magique. En effet, de nouveaux outils de pensée se développent et exercent leur activité sur des contenus tant du côté du monde physique que du côté du monde social.

Quand on parle d'intelligence chez l'adolescent on préconise la possibilité de l'adolescent de « refaire » le monde.

L'activité mentale de l'adolescent lui permet de réaliser sa vie ; cette dernière est au cœur de la pensée subjective. Elle subit des transformations qui ne sont pas de simples changements parmi d'autres, mais elles constituent le centre premier de l'évolution de l'expérience de la vie. L'adolescent peut donc comprendre des situations plus complexes que l'enfant parce qu'il peut concevoir plusieurs variables à la fois. Il peut élaborer des projets dans sa tête sans être lié au concret et il peut effectuer des analyses et des déductions (opérations mentales) impossibles à l'enfant lui permettant de comprendre et de critiquer les positions et attitudes des autres.

Une des fonctions principales de l'activité mentale est l'adaptation à des nouvelles situations. Il s'agit d'une forme d'intelligence garante d'une bonne scolarité grâce à la faculté de stockage, d'abstraction et de mémorisation des formes de connaissances.

III.9 Aspects du développement cognitif de l'adolescence (période des opérations formelles)

Selon Piaget, à l'adolescence, l'individu entre normalement dans la période des opérations formelles. Cette période est caractérisée essentiellement par les transformations suivantes au plan cognitif :

- La pensée de l'adolescent se détache du concret : elle ne se construit plus uniquement sur ce qu'il voit ou entend ou sur ce qu'il peut se représenter de manière concrète. Il peut maintenant utiliser des abstractions et contempler tout autant le possible que l'impossible. La capacité de raisonner sur des propositions abstraites libère l'intelligence et la rend indépendante du contenu sur lequel porte un problème. L'adolescent peut ainsi raisonner au « second degré » : il peut effectuer des opérations sur des opérations.
- L'adolescent fait preuve de raisonnement hypothético-déductif parce qu'il est capable de formuler des hypothèses et d'en déduire toutes leurs implications logiques. Il peut raisonner en termes de propositions de type « si... alors » et formuler des hypothèses avant de commencer à résoudre un problème.

Toutefois, plusieurs recherches ont montré que beaucoup d'adolescents et d'adultes n'atteignent jamais complètement le stade des opérations formelles. Piaget aurait lui-même admis que certaines personnes n'atteignent pas ce stade. Les aptitudes et intérêts peuvent parfois conduire à des choix de professions dans lesquelles le raisonnement formel n'est pas adaptatif.

Il croit aussi qu'un certain nombre de personnes peuvent raisonner formellement dans leur profession mais pas dans des tests portant sur des questions scientifiques et logiques. D'autres chercheurs croient que même si un individu peut raisonner au niveau formel, il ne le fait pas toujours, mais seulement lorsque c'est vraiment nécessaire et vital. La vie quotidienne ne requiert pas toujours la pensée formelle.

La pensée formelle décline-t-elle avec l'âge? Les résultats des recherches ne sont pas consistants à cet effet. Comme le résume Cavanaugh (1996), certaines recherches montrent que les adultes plus âgés n'ont pas une aussi bonne performance, mais d'autres ne montrent pas de différence significative. Puisque les adultes n'auraient pas tous atteint le stade de la pensée formelle, d'autres chercheurs ont utilisé des épreuves liées à la pensée opératoire concrète (tâches de conservation) pour évaluer le déclin de la pensée opératoire à l'âge adulte. Il en ressort que la performance chez les adultes plus âgés est plus faible que chez les plus jeunes adultes (Denney et Cornelius, 1975; Storck, Looft et Hooper, 1972, cités dans Cavanaugh, 1996). Mais plusieurs autres recherches n'arrivent pas à la même conclusion : il n'y aurait pas déclin des habiletés de conservation.

III.10 Synthèse

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la période de l'adolescence qui correspond à l'âge de l'enseignement secondaire est une période très importante de la vie de l'homme, elle constitue des phases essentielles de développement dans qui stimulent et favorisent une bonne évolution ; psychologique, psychophysique, et psychosocial. L'étude du développement de l'adolescent permet de situer les grandes étapes de son évolution afin d'expliquer les caractéristiques de l'adolescent qui reflète son comportement.

Partie Pratique

Chapitre I

[Méthodologie]

[Méthodologie]

I.1 Préface

Après avoir vu en détail et selon la vision de plusieurs spécialistes et didacticiens les concepts essentiels de notre étude, à savoir : styles d'enseignement, motivation d'apprentissage et adolescence (tranche d'âge), nous consacrons cette partie à la méthodologie suivie et les outils d'investigations utilisés dans notre présent travail de recherche.

I.2 Population

Afin de comprendre le rôle des styles d'enseignement dans le développement de la motivation des adolescentes (lycéens) lors de leur cours d'éducation physique, nous avons ciblé dans la partie pratique de notre étude deux populations, à savoir élèves et enseignants.

Pour la première population nous avons ciblé les élèves les élèves de deuxième année de huit lycées : lycée Khaled Messaoud (commune de Darguina), lycée Maouche Idriss (commune de Taskriout) et lycée Hocine Ait-Ahmed (commune d'Ait Smail), lycée mixte (Melbou), lycée Krim Belkacem (Souk El Tenine), lycée Chaabane Ammar et lycée Amara Ali (Aokas), et lycée Hocine Ait-Ahmed (TIZI N'BERBAR), ces lycées admettent 1304 élèves en deuxième année.

Pour la deuxième population (enseignants), nous avons ciblé les mêmes lycées, ils comptent en tout 24 enseignants.

I.3 Echantillon

En statistique, un échantillon est un ensemble d'individus représentatifs d'une population dans le cadre d'une étude quantitative, l'échantillon est un sous ensemble de la population donnée qui est interrogé après sélection lors d'une enquête.

Afin de réaliser nos objectifs nous avons choisi un échantillon aléatoire simple, qui explique un prélèvement d'un échantillon par un tirage au hasard parmi les éléments de la population de recherche.

Un échantillon simple au hasard (équiprobable) est un échantillon représentatif, l'idée, furtive, est que l'échantillon doit produire des résultats « extrapolables » à la population d'intérêt. (Léo Gerville-Réache et Vincent Couallier, 2011)

Ainsi nous avons prélevé de nos deux populations les deux échantillons suivants :

- cent-soixante-seize (176) élèves (vingt-deux (22) élèves de chaque établissement)
- Vingt-quatre (24) enseignants (trois enseignants dans chaque établissement).

Pour les 176 élèves, nous avons sélectionné deux classes de deuxième année (2° AS) dans chaque lycée, le choix des classes s'est fait aléatoirement en ce qui concerne la filière.

Pour les 24 enseignants, ils représentent la totalité des enseignants d'EPS dans les huit lycées sus-cités (trois enseignant dans chaque lycée).

I.4 Pré-enquête

Avant tout, nous tenons à rappeler que notre premier objectif est d'évaluer le rôle des styles d'enseignement commande, autoévaluation et découverte guidée sur le développement de la motivation d'apprentissage chez des élèves lycéens.

La pré-enquête vise à :

- vérifier si les sujets auxquels s'adresse l'enquête disposent des prérequis linguistiques et culturels nécessaires ;
- recenser les éventuels problèmes et envisager les palliatifs ;
- estimer la durée des tâches ;
- fixer la taille de l'échantillon.

Le stage pratique effectué au sein du lycée KHALED Messaoud de Darguina et qui a duré trois mois a permis de s'approcher des enseignants et des élèves et de réaliser tous les points visés par la pré-enquête.

Après avoir élaboré les questions de notre recherche, nous avons rédigé deux questionnaires ; le premier destiné aux élèves et l'autre destiné aux enseignant.

Variable dépendante et variable indépendante

Dans son fameux traité, *Méthodes en sciences sociales*, Madeleine GRAWITZ définit une variable comme étant « un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et dont

les *fluctuations constituent l'objet de la recherche* ». Elle distingue deux types de variables, la variable dépendante (VD) et la variable indépendante (VI) : « *La variable dépendante est celle dont le chercheur essaye d'expliquer les variations, La variable indépendante est celle dont on essaie de mesurer et de comprendre l'influence sur la variable dépendante...* ».

En d'autres termes, la variable indépendante (manipulable) influence la variable dépendante qui ne peut être que mesurée ou enregistrée.

Dans notre étude, ce sont les styles d'enseignement qui sont sensés influencer la motivation d'apprentissage, alors :

- **Variable indépendante (V.I)** : Styles d'enseignement.
- **Variable dépendante (V.D)** : Motivation d'apprentissage.

I.5 Méthode de recherche :

Dans toute recherche, il est nécessaire de situer la méthode pour laquelle on a recours ; La méthode est une conception intellectuelle cordonnant un ensemble d'opérations en générale et plusieurs techniques.

Notre étude nécessite une méthode descriptive, La conception descriptive de la recherche est une méthode valide en tant que précurseur des études de types plus quantitatif et pour recherche des sujets spécifique.

C'est vrai qu'il existe des préoccupations légitimes quant à la validité statistique mais tant que les limitations sont comprises par le chercheur, ce type d'étude est un outil scientifique inestimable. La méthode descriptive de la recherche est une méthode scientifique consistant à observer et décrire le comportement d'un sujet et sans l'influence d'aucune façon.

De nombreuses disciplines scientifiques utilisent cette méthode pour obtenir une vue d'ensemble de sujet, en particulier les sciences sociales et la psychologie.

I.6 Différentes approches utilisées

Afin de répondre à la question de notre problématique, à savoir le rôle des styles d'enseignements et leur implication dans le développement de la motivation en EPS chez les élèves de secondaire, nous avons opté pour les approches suivantes afin de comprendre la situation et de vérifier les hypothèses du travail.

-Approche analyse bibliographique qui demeure une conception logique qui traite le thème de recherche proposé et sa position dans la littérature.

-Approche d'enquête (questionnaire) : formulation des questions en relation avec le thème de recherche, pour répondre aux questions de la problématique.

-Approche statistique par laquelle nous traduirons les réponses obtenues par le questionnaire en données statistiques exploitables.

I.7 Outils d'investigations

Nous avons choisi dans ce travail de recherche deux questionnaires comme outil d'investigation.

Nous avons élaboré deux questionnaires (voir l'annexe) ; le premier est destiné aux élèves des trois lycées de la daïra de Darguina susmentionnés et le deuxième pour les enseignants d'EPS de huit lycées au niveau de Darguina et des daïras environnantes. Les détails de ces questionnaires seront abordés plus tard. Nous avons choisi des questionnaires anonyme afin de récolter des réponses des plus fiables et des plus sûres possibles.

Les deux questionnaires sont de type fermé, c'est-à-dire que toutes les questions qu'ils contiennent sont des questions à choix multiples (Question fermée pour laquelle le répondant dispose d'un choix entre plusieurs réponses).

I.7.1 Description du questionnaire destiné aux élèves :

Le questionnaire destiné aux élèves se compose de dix-huit (18) questions, et chaque question tente, par le biais des réponses obtenues, de clarifier un point précis.

Ces questions permettent de voir la valeur de la séance d'EPS aux yeux des élèves, de savoir ce qui motive le plus les élèves au cours d'EPS, d'évaluer le rôle des différents styles d'enseignement dans la motivation des élèves et par conséquent de vérifier les hypothèses que nous avons posées. Ces questions révéleront aussi si d'autres facteurs affectent la motivation des élèves et permettront de savoir l'état de motivation des élèves vis-à-vis du comportement des enseignants.

I.7.2 Description du questionnaire destiné aux enseignants :

Le questionnaire destiné aux enseignants se compose de seize (16) questions, les quatre premières questions portent sur la motivation des élèves aux séances d'EPS, leurs réponses vont

nous permettre de savoir l'état de motivation des élèves selon leur sexe et leur pratique en dehors du lycée et aussi de voir l'importance de la motivation aux yeux des enseignants. Ensuite les enseignants doivent répondre à douze (12) autres questions, il s'agit de trois scénarios comportant chacun quatre questions, elles permettent de vérifier nos hypothèses. Le scénario 1 correspond à la première hypothèse secondaire, le deuxième à la deuxième et le troisième à la troisième, et ça permet par conséquent de vérifier l'hypothèse générale.

I.8 Etude statistique

Après avoir récupéré les questionnaires distribués, on compte les fréquences des réponses à chaque question, puis on calcule le pourcentage de chaque réponse selon l'effectif totale. La technique du pourcentage se fait comme suit :

Effectif total → 100 %

Fréquence de réponses → pourcentage (X)

$$X = \frac{\textit{Fréquence de réponses} * 100}{\textit{Effectif total}}$$

On trace les résultats sur des diagrammes circulaires (graphiques en secteurs dans le logiciel Microsoft Excel).

Microsoft Excel est un logiciel tableur de la suite bureautique Microsoft Office développé et distribué par l'éditeur Microsoft.

I.9 Conclusion

Nous avons vu dans cette partie la population et l'échantillon de notre recherche, les outils d'investigations ainsi que les méthodes utilisées. Les résultats recueillis seront présentés et interprétés dans le chapitre suivant.

Chapitre II

**[Présentation et discussion
des résultats]**

[Présentation et discussion des résultats]

II.1 Introduction

Ce deuxième chapitre de la partie méthodologique est divisé en deux parties ; la première présentera les fréquences et les pourcentages des réponses obtenues pour les deux questionnaires (élèves et enseignants) sur des tableaux et sur des graphes, ces résultats seront analysés puis la deuxième partie les exploitera pour en construire une discussion en relation avec notre problématique.

II.2 présentation et analyse des résultats

II.2.1 Lecture analytique des questionnaires destinés aux élèves

Nous avons distribué 60 exemplaires de questionnaire sur 60 élèves dans chaque lycée, ce qui en fait 180 ; mais nous n'en avons récupéré que 173. Les réponses obtenues pour chaque question sont comptées et présentées dans des tableaux puis sur des graphiques circulaires.

- Première question : Accordez-vous de la valeur et de l'attention à la leçon d'éducation physique et sportive ?

L'élève a le choix entre deux réponses, soit « Oui » ou bien « Non ». La fréquence et le pourcentage de réponses sont présentés sur le tableau suivant :

Q1	Oui	Non	Total
Fréquence	157	16	173
pourcentage	91%	9%	100%

Tableau 1 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -1-

Les données de ce tableau sont représentées sur le digramme circulaire (graphique en secteur) suivant (Figure 1).

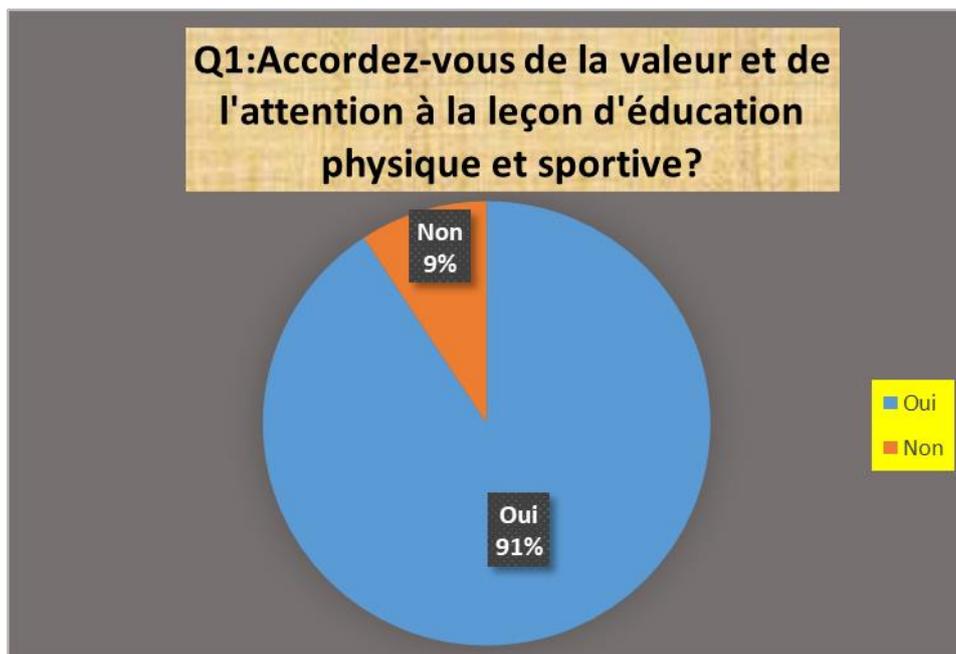


Figure 1 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -1-

D'après le tableau et le graphique en secteur ci-dessus, nous voyons que la majorité des élèves, voire 91%, accordent de la valeur et de l'attention à la séance d'éducation physique et sportive. Cela permet de constater la place qu'occupe la séance d'EPS auprès des élèves, elle n'est donc pas moins importante que les autres matières, n'empêche qu'il reste une petite fraction représentant 9 % des élèves qui n'accordent pas trop de considération à l'EPS.

- Deuxième question : Qu'est-ce qui vous motive à participer à la leçon d'éducation physique et sportive ?

Q2	Ça permet d'être créatif dans la mise en œuvre de la motricité	Ça permet de faire preuve de leadership	Ça me permet de me faire une bonne image devant mes amis	Total
Fréquence	114	12	47	173
pourcentage	66%	7%	27%	100%

Tableau 2 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -2-

La représentation graphique de ce tableau est illustrée sur la figure suivante :

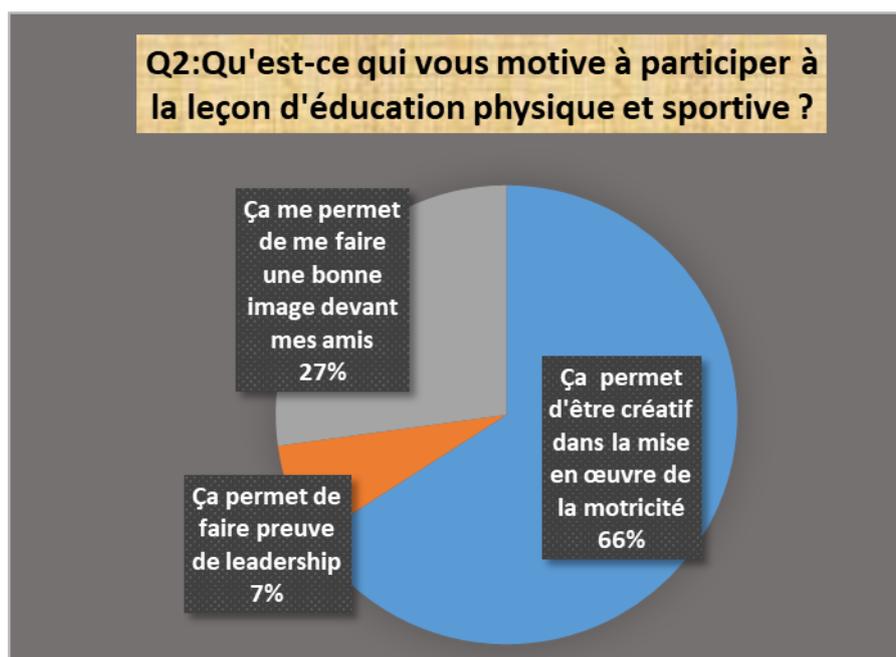


Figure 2 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -2-

Nous remarquons, à partir de ces résultats (Tableau 2 et figure 2), une diversité dans les sources de motivations à la participation aux séances d'EPS, 66 % des élèves disent qu'ils sont motivés à y participer car ça leur permet d'être créatif dans la mise en œuvre de la motricité et 27 % disent que ça leur permet de se faire une bonne image devant leurs amis, tandis que 7 % des élèves trouvent en séance d'EPS une chance de faire preuve de leadership (diriger le groupe).

- Troisième question : Le traitement de l'enseignant pendant le cours d'éducation physique a-t-il un rôle positif dans votre volonté de pratiquer ?

Nous avons proposé trois réponses à cette question, 'Oui', 'Parfois' et 'Non', les élèves doivent choisir une seule réponse ; le tableau et la figure suivants nous donne la fréquence et le pourcentage des réponses.

Q3	Oui	Parfois	Non	Total
Fréquence	152	13	8	173
pourcentage	88%	8%	5%	100%

Tableau 3 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -3-

- Présentation graphique :

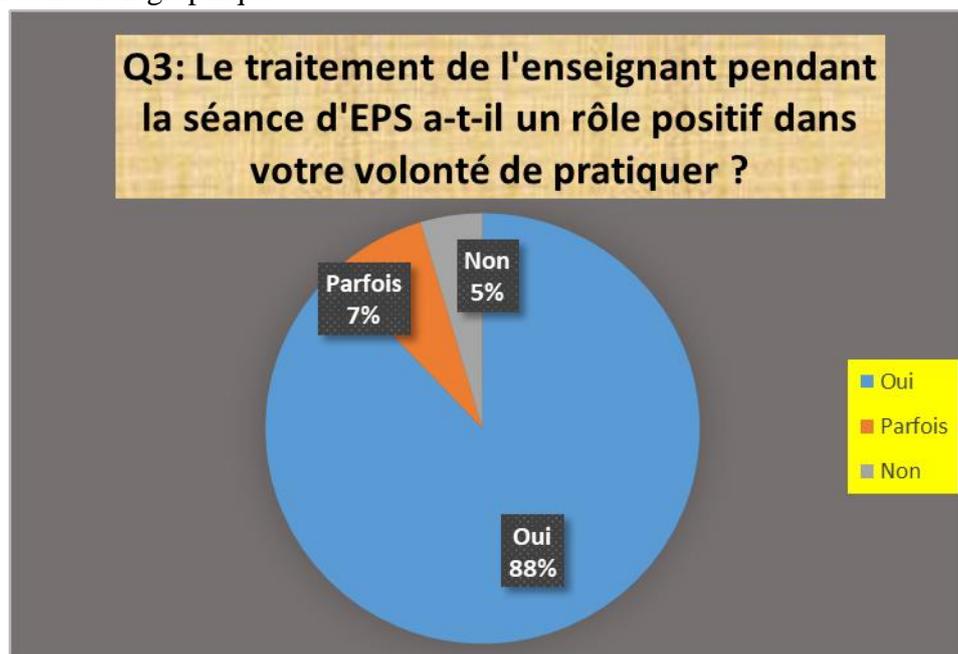


Figure 3 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -3-

Cette question nous montre si le traitement de l'enseignant pendant la séance a un effet positif sur la volonté des élèves à pratiquer.

La majorité (88 %) des élèves affirment que le traitement de l'enseignant joue un rôle positif dans leur volonté, 27 % disent que cela arrive seulement quelques fois, et les 5 % qui restent ont répondu par 'Non' et considèrent que le traitement de l'enseignant n'affecte pas leur volonté de pratiquer.

- Quatrième question : Êtes-vous motivé lorsque l'enseignant vous donne l'opportunité de prendre des décisions ?

Il y a trois choix de réponses à cette question, ils sont représentés dans le tableau et la figure ci-dessous avec la fréquence et le pourcentage de chaque réponse.

Q4	Oui	Parfois	Non	Total
Fréquence	157	14	2	173
Pourcentage	91%	8%	1%	100%

Tableau 4 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -4-

Les données de ce tableau sont traduites en graphe circulaire comme représenté dans la figure suivante :



Figure 4 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -4-

Nous constatons via le tableau 4 et le graphe (Figure 4) que la quasi-totalité (91 %) des élèves sont motivé lorsque l’enseignant leur donne l’opportunité de prendre des décisions et 8 % disent que ça leur arrive parfois seulement, et il n’y a que 1 % des élèves dont la prise de décisions n’attire aucune motivation.

- Cinquième question : Votre volonté de pratiquer est-elle meilleure lorsque l’évaluation est faite par le camarade ou par l’enseignant ?

Les réponses à cette question sont deux ; ‘L’enseignant’ et ‘Le camarade’.

- Représentation des résultats sur le tableau :

Q5	L'enseignant	Le camarade	Total
Fréquence	47	126	173
pourcentage	27%	73%	100%

Tableau 5 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -5-

- Représentation graphique des résultats :

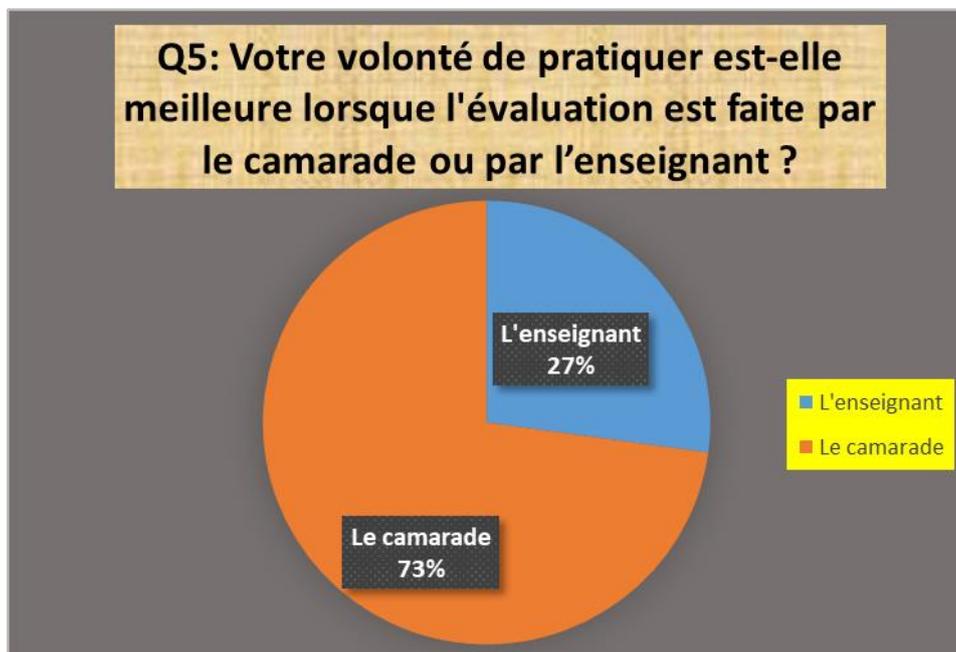


Figure 5 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -5-

Ces résultats montrent que 73 % des élèves préfèrent que leur évaluation soit faite par un camarade pour que leur volonté de pratiquer soit meilleure, et seulement 27 % des élèves affirment qu'ils veulent que l'évaluation soit faite par leur enseignant plutôt que par l'un de leurs camarades.

- Sixième question : Lorsque l'enseignant ne vous permet pas de discuter de ses ordres, cela affecte-t-il votre volonté de pratiquer ?

Pour répondre à cette question, l'élève peut choisir une de ces trois propositions, à savoir : 'Oui', 'Parfois' ou 'Non'. Le compte des réponses nous donne le tableau et le graphe suivants.

- Représentation de la fréquence et du pourcentage des réponses à la question 6 :

Q6	Oui	Parfois	Non	Total
Fréquence	132	27	14	173
pourcentage	76%	16%	8%	100%

Tableau 6 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -6-

- Représentation graphique en secteurs des réponses obtenues pour la question 6 :



Figure 6 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -6-

Cette question a pour objectif de nous informer sur l'affectation de la volonté de pratiquer des élèves par le fait que l'enseignant ne leur permet pas de discuter de ses ordres, les réponses recueillies nous permettent de constater que la volonté de 76 % des élèves est affectée par ce fait, 16 % disent que leur volonté en est parfois affectée, et seulement 8 % ont répondu par 'Non', c'est-à-dire que ce fait n'affecte aucunement leur volonté contrairement aux autres.

- Septième question : Souhaitez-vous que l'enseignant vous donne l'opportunité de pratiquer le leadership?

Les fréquences et le pourcentage des réponses sont comme suit :

Q7	Oui	Parfois	Non	Total
Fréquence	144	20	9	173
pourcentage	83%	12%	5%	100%

Tableau 7 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -7-

La présentation graphique de ces résultats nous donne la figure 7 :



Figure 7 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -7-

Cette question nous éclaire sur la volonté des élèves de pratiquer le leadership, c'est-à-dire de diriger le groupe et de montrer et asseoir leur autorité.

Comme le montre le tableau et le graphe, 83 % des élèves souhaitent que l'enseignant leur donne la chance de pratiquer le leadership et d'être le leader ou le capitaine de son groupe, 12 % affirment ne le souhaiter que parfois, et seulement 5 % des élèves disent qu'ils ne sont pas intéressés par le leadership ou la direction.

Cette question était suivie de la sous question ouverte suivante : Si 'Oui', pourquoi ?, elle concerne les élèves qui ont répondu par 'Oui'.

La quasi-totalité de ces élèves ont commenté qu'être leader ou capitaine les motivait, développait en eux le sens de la responsabilité, leur donnait la chance de montrer leurs connaissances, compétences et capacités sur le terrain, les rendait plus habiles et leur permettait de développer leur confiance en soi et leur concentration ainsi que de vaincre leur timidité et de parler en public plus aisément et sans complexe ni trac...

- Huitième question : Souhaitez-vous que l'enseignant vous donne l'opportunité d'aider à révéler les erreurs de vos collègues ?

Les réponses proposées à cette question sont les suivantes : 'Oui', 'Parfois' ou bien 'Non'. Le tableau suivant nous donne la fréquence et le pourcentage de chaque réponse :

Q8	Oui	Parfois	Non	Total
Fréquence	93	61	19	173
pourcentage	54%	35%	11%	100%

Tableau 8 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -8-

Et ci-après (Figure 8) le diagramme circulaire traduisant ces données :

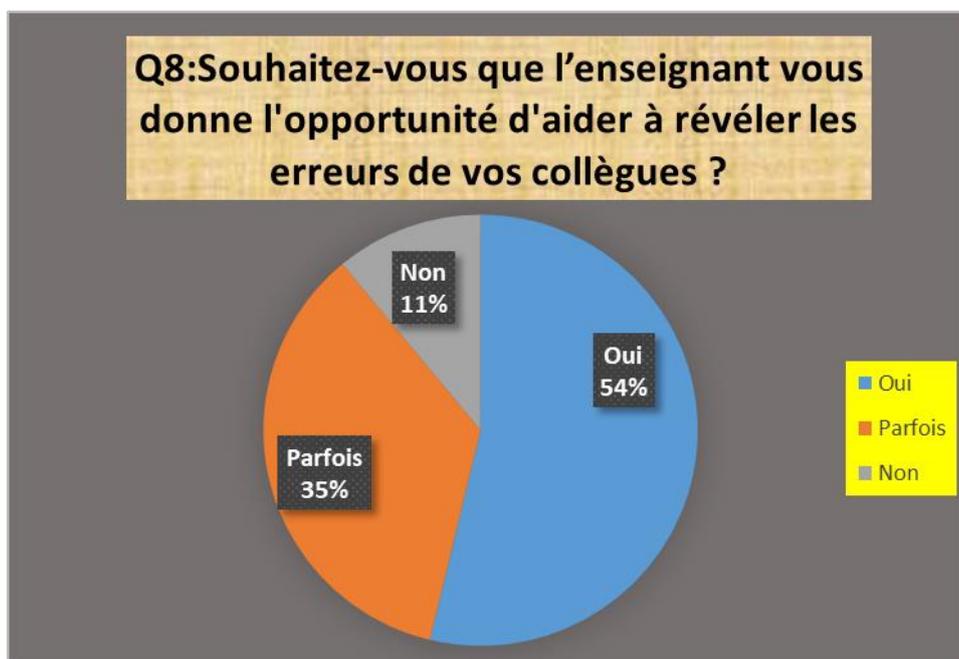


Figure 8 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -8-

D'après le tableau et le graphe, Plus de la moitié des élèves (54 %) ont répondu par 'Oui', c'est-à-dire qu'ils souhaitent que l'opportunité d'aider à révéler les erreurs de leurs camarades leur soit donnée, une autre partie des élèves constituant 35 % de l'échantillon veulent que cette opportunité leur soit donnée parfois uniquement et le restant des élèves (11 %) ne sont pas intéressés par l'idée que l'enseignant leur donne cette opportunité.

- Neuvième question : Êtes-vous motivé lorsque l'enseignant vous aide à montrer vos compétences individuelles et votre créativité ?

Cette question a deux possibilités de réponses : 'Oui' ou 'Non'.

- Résultats ou réponses obtenues pour la neuvième question :

Q9	Oui	Non	Total
Fréquence	156	17	173
pourcentage	90%	10%	100%

Tableau 9 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -9-

- Présentation graphique des résultats :



Figure 9 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -9-

Cette question est en lien direct avec la sous question de la septième question, nous avons vu que majorité des élèves aimaient pratiquer le leadership, et ce, selon eux, parce qu'ils y trouvaient une chance de montrer leurs compétences, les réponses de cette neuvième question le confirment, on le constate du tableau et du graphique qui montrent que 90 % des élèves sont motivés lorsque l'enseignant les aide à montrer leurs compétences individuelles et leur créativité.

- Dixième question : Est-ce que la prise en compte par l'enseignant des différences entre les élèves (champs d'intérêt, objectifs, forces...) pendant la pratique vous encourage à vous y engager?

'Oui', 'Parfois' et 'Non' sont les réponses proposées à cette question, la fréquence et le pourcentage sont présentés sur le tableau suivant :

Q10	Oui	Parfois	Non	Total
Fréquence	151	13	9	173
pourcentage	87%	8%	5%	100%

Tableau 10 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -10-

- Représentation graphique :



Figure 10 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -10-

87 % des élèves affirment qu'ils sont encouragés par le fait que l'enseignant tienne compte des différences de champs d'intérêt, d'objectifs, de forces...qu'il y a entre eux, 8 % ont répondu par 'Parfois' et seulement 5 % ont répondu par 'Non'.

- Onzième question : Lorsque l'enseignant pratique un nouveau comportement, cela vous motive-t-il à pratiquer ?

Cette question a pour but de nous permettre de voir l'effet de la pratique par l'enseignant d'un nouveau comportement sur la motivation des élèves.

- Présentation des résultats :

Q11	Oui	Parfois	Non	Total
Fréquence	122	18	33	173
pourcentage	71%	10%	19%	100%

Tableau 11 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -11-

- Présentation graphique :

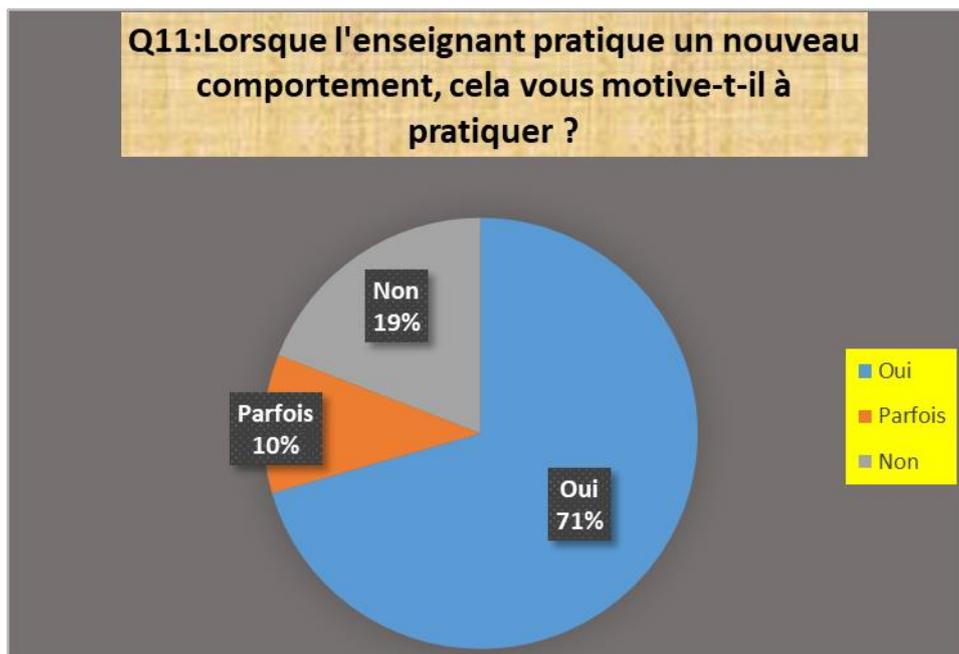


Figure 11 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -11-

Le tableau et le graphe montrent que la pratique de nouveau comportement par l'enseignant motive 71 % des élèves, tandis que 10 % des élèves sont motivés par ce fait parfois seulement, les 19 % qui restent disent qu'ils n'en sont pas motivés.

- Douzième question : L'indépendance que l'enseignant vous donne pendant la pratique vous motive-t-elle à vous y engager?

Trois choix de réponses sont offerts, 'Oui', 'Parfois', et 'Non'. Les réponses obtenues sont comme suit :

Q12	Oui	Parfois	Non	Total
Fréquence	158	9	6	173
pourcentage	91%	5%	3%	100%

Tableau 12 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -12-

- Présentation sur le graphe circulaire :



Figure 12 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -12-

A travers ces résultats, nous voyons bien que la majorité des élèves, voire 91 %, sont motivés par l'indépendance que l'enseignant leur donne pendant la pratique, 5 % seulement ont choisi de répondre par 'Parfois', c'est-à-dire qu'ils sont peu motivés par ce fait, et 4% n'en sont pas du tout motivés.

Cette question a une sous question qui concerne les 91 % qui ont répondu par 'Oui' ; la sous question est la suivante : si oui, pourquoi ?

Ces élèves disent en général que cette indépendance rend la séance plus paisible, et que ça leur permettrait de pratiquer plus librement et loin de tout complexe.

- Treizième question : Au cours de la séance, l'enseignant fait-il de la partialité (manque d'équité) dans le traitement des élèves ?

Le tableau suivant nous donne la fréquence et pourcentage des réponses à cette question :

Q13	Oui	Parfois	Non	Total
Fréquence	9	39	125	173
pourcentage	5%	23%	72%	100%

Tableau 13 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -13-

La présentation graphique de ces résultats nous donne la figure suivante :

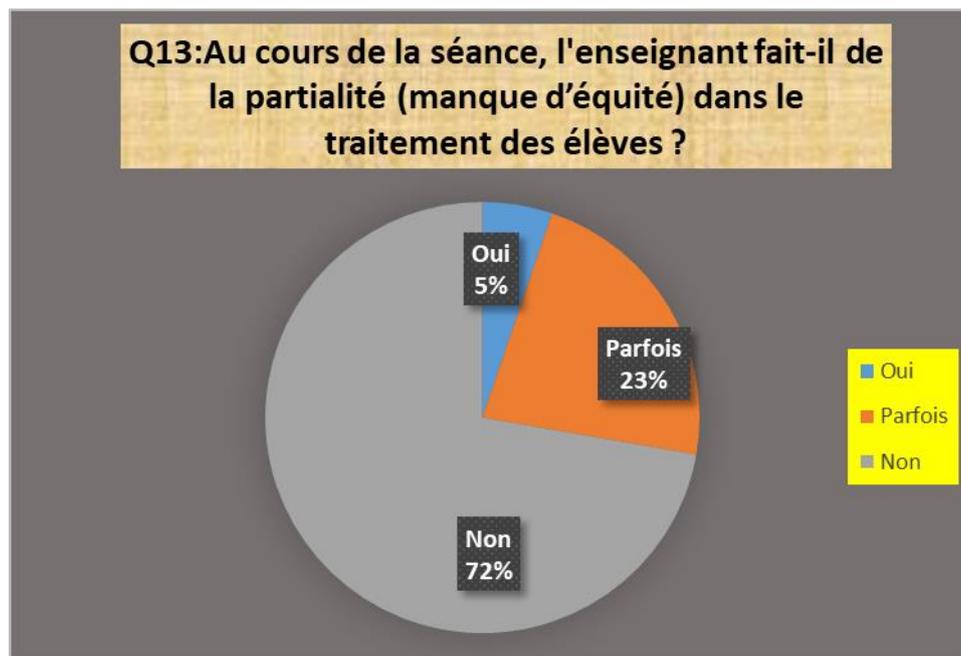


Figure 13 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -13-

Il nous est apparemment par ses réponses qu'il y a 23 % des élèves qui sentent qu'il y a de la partialité de la part de l'enseignant dans le traitement des élèves, 5 % ont répondu directement par oui, et la grande partie (72 %) qui reste voit que l'enseignant ne fait aucune partialité dans le traitement des élèves.

Nous avons joint à cette question une sous question ouverte pour les élèves qui ont répondu par 'oui' ou par 'parfois' pour voir quels sont leurs réactions en cas d'impartialité. Cette question s'annonce comme suit :

Quand c'est le cas (Si la réponse est oui ou parfois), comment réagiriez-vous ?

Ces élèves expliquent que l'enseignant préfère les élèves qui ont plus de compétences aux plus faibles. En ce qui concerne leur réaction, la majorité des élèves disent qu'ils préféreraient ne rien faire et ne rien dire, mais qu'ils se sentaient démotivés et qu'ils participaient moins à la séance.

- Quatorzième question : Quel genre de traitement recevez-vous de la part de l'enseignant lorsque vous ne maîtrisez pas l'exécution d'un exercice ou d'une habileté... ?

Les élèves doivent répondre par 'Bon' ou 'Mauvais', les résultats obtenus sont présentés sur le tableau et le graphe suivant :

- Présentation des fréquences et pourcentage des réponses :

Q14	Bon	Mauvais	Total
Fréquence	161	12	173
pourcentage	93%	7%	100%

Tableau 14 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -14-

- Présentation graphique :

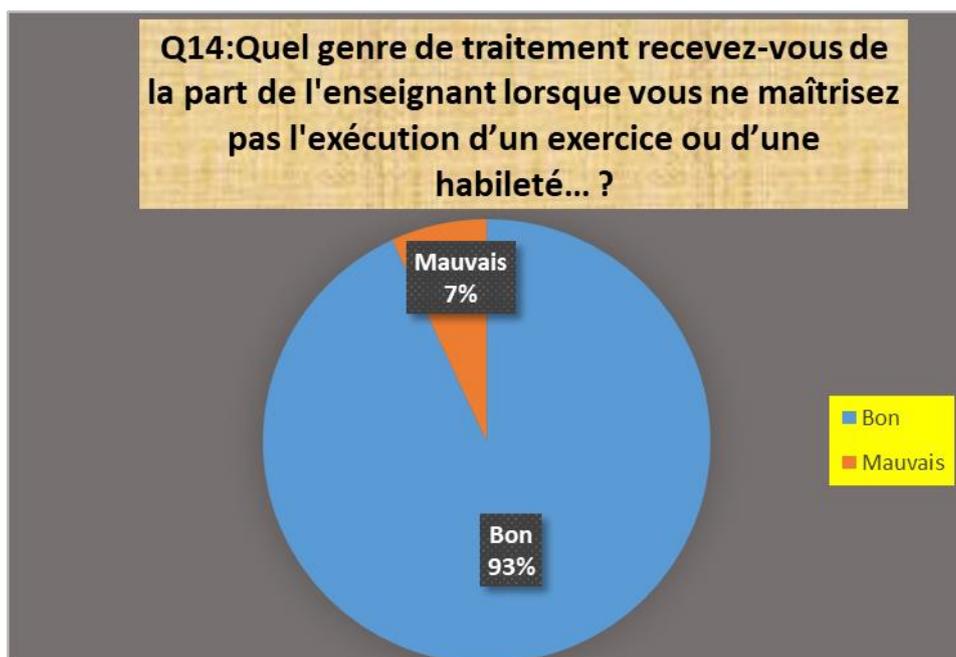


Figure 14 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -14-

Le tableau et le graphe nous montrent que la plupart des élèves, voire 93 %, disent qu'ils sont bien traités par leur enseignant quand ils ne maîtrisent pas l'exécution de quelque exercice ou de quelque habileté, néanmoins 7 % des élèves jugent mauvais le traitement de leur enseignant lorsqu'ils exécutent mal un exercice ou quelque technique.

- Quinzième question : Comment vous sentez-vous ou que sentez-vous lors des séances d'éducation physique et sportive ?

Les élèves peuvent choisir une des réponses suivantes : 'Un sentiment de suspense', 'Augmentation de la concentration', 'Manque de confiance en soi pendant la pratique'.

- Présentation des résultats :

Q15	Un sentiment de suspense	Augmentation de la concentration	Manque de confiance	Total
Fréquence	109	55	9	173
pourcentage	63%	32%	5%	100%

Tableau 15 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -15-

- Présentation graphique:

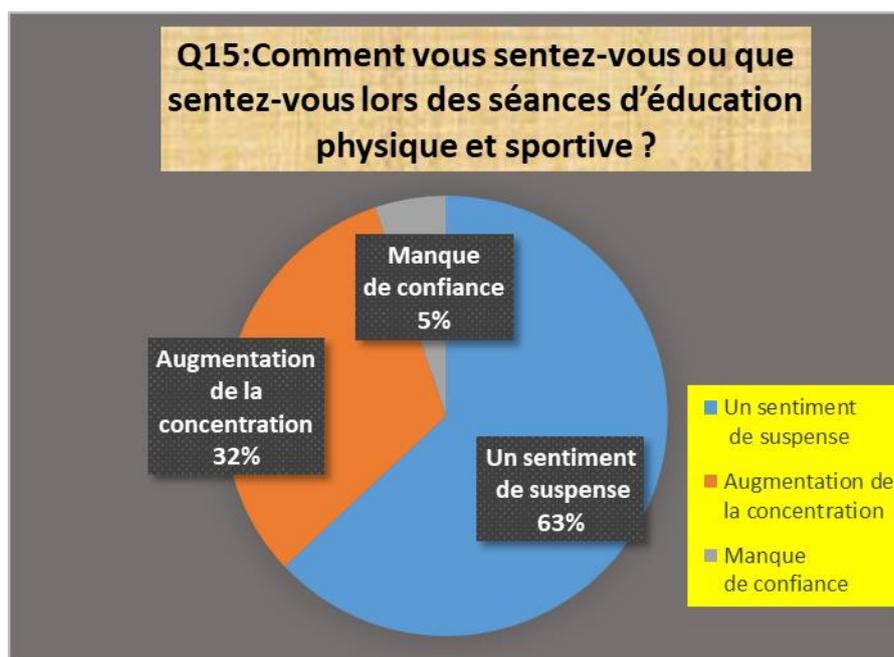


Figure 15 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -15-

On constate, à travers ces résultats, que la grande partie (63 %) des élèves ont un sentiment de suspens lors des séances d'EPS, c'est-à-dire qu'ils ont hâte ou qu'ils sont impatients de découvrir le programme de la séance, les nouvelles habiletés..., tandis que 32 % disent qu'ils se sentent plus concentrés au cours d'EPS, les 5 % qui restent disent qu'ils sentent un manque de confiance.

- Seizième question : Est-ce que le contenu des séances que vous prodigue l'enseignant en EPS est motivant?

C'est une question fermée à deux possibilités de réponses ; 'Oui' ou 'Non', la fréquence et le pourcentage des réponses sont présentés sur le tableau suivant :

Q16	Oui	Non	Total
Fréquence	168	5	173
pourcentage	97%	3%	100%

Tableau 16 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -16-

- Présentation graphique :



Figure 16 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -16-

Nous voyons que la quasi-totalité des élèves, voire 97 %, ont répondu par 'Oui', c'est-à-dire que le contenu des séances que leur propose l'enseignant en EPS les motive. 3 % seulement jugent que ce contenu n'est motivant.

- Dix-septième question : la séance d'EPS vous permet-elle de développer des capacités (cognitive, physique, moral...)?

Les élèves peuvent y répondre soit par 'Oui' ou bien par 'Non'. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Q17	Oui	Non	Total
Fréquence	141	32	173
pourcentage	82%	18%	100%

Tableau 17 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -17-

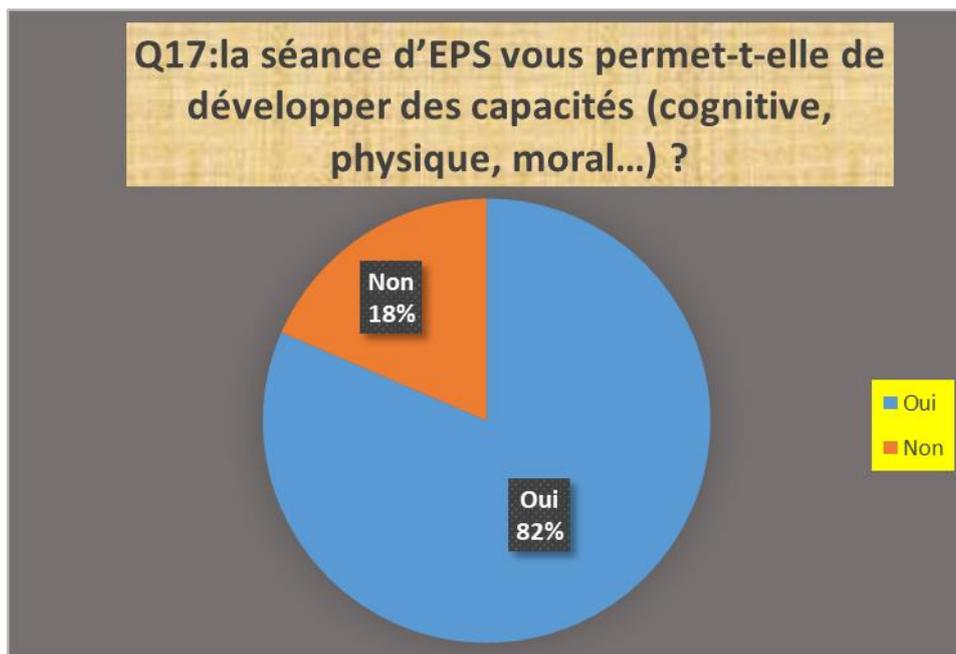


Figure 17 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -17-

Comme nous l'indiquent le tableau et le graphe ci-dessus, la séance d'EPS permet à 82 % des élèves de développer des capacités (cognitives, physiques, morales...), alors que 18 % des élèves disent que ça ne leur permet de développer aucune capacité.

- Dix-huitième question : Comment jugez-vous le comportement ou les méthodes utilisées par votre enseignant ?

Cette question porte sur le comportement des enseignants et son effet sur la motivation des élèves, ces derniers peuvent répondre par 'Motivant' ou 'Démotivant'.

- Présentation des résultats :

Q18	Motivant	Démotivant	Total
Fréquence	154	19	173
pourcentage	89%	11%	100%

Tableau 18 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -18-

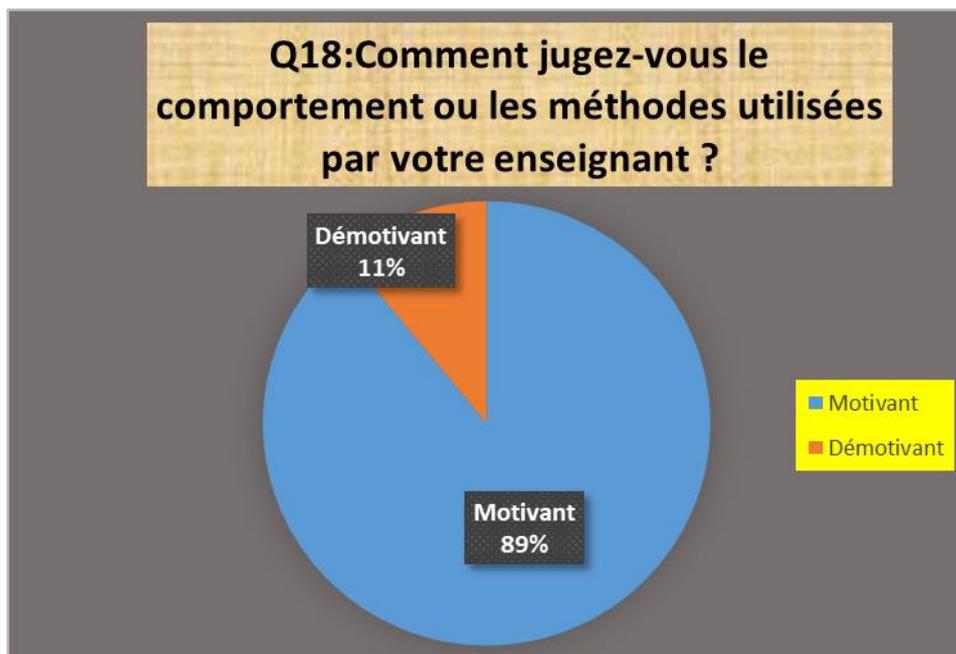


Figure 18 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -18-

89 % des élèves jugent le comportement et les méthodes utilisées par leur enseignant motivants, contre 11 % seulement qui ont répondu par ‘Démotivant’. Il est clair de ces résultats que le comportement des enseignants peut être considéré comme motivant.

II.2.2 Lecture analytique des questionnaires destinés aux enseignants

La population des « enseignants » de notre étude comporte 24 enseignants, nous les avons tous interrogés, c’est-à-dire que nous n’en avons pas extrait d’échantillon.

Nous leur avons distribué 24 exemplaires, un questionnaire pour chaque enseignant, Les réponses obtenues pour chaque question sont comptées et présentées dans des tableaux puis sur des diagrammes circulaires.

- Question 1 : Trouvez-vous une différence de motivation entre les élèves pratiquant le sport en dehors d’établissement et les non pratiquant ?

Cette question tente de découvrir s’il y a une différence de motivation entre les élèves pratiquant le sport en dehors du lycée et les non pratiquants.

Les enseignants pouvaient y répondre par ‘Oui’ ou bien par ‘Non’, les réponses sont comme le montrent le tableau et le graphe suivants :

- Présentation des résultats :

Q1	Oui	Non	Total
Fréquence	21	3	24
pourcentage	88%	13%	100%

Tableau 19 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -1enseignant-

Nous avons ajouté l'annotation « enseignant » (en indice) devant le '1' pour éviter de confondre cette question avec la première question des élèves. Et nous allons faire de même pour les trois questions à venir.

Nous passerons à présent à la présentation graphique :

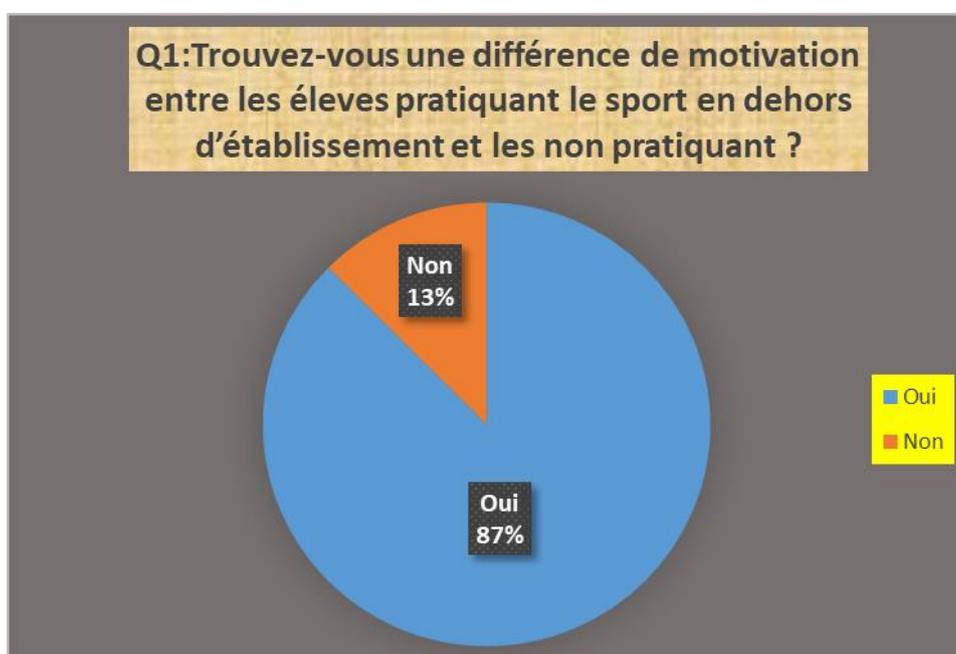


Figure 19 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -1enseignant-

Selon le tableau et le graphe, 87 % des enseignants disent qu'ils trouvent une différence de motivation entre les élèves pratiquants et les non pratiquants, et les 11 % restants ne trouvent, paraît-il, aucune différence de motivation, c'est-à-dire que, selon eux, les élèves, pratiquant soient-ils ou non, ont une même motivation.

- Question 2 : Y-a-t-il une différence de motivation entre les filles et les garçons ?

Cette question traite aussi de la différence de motivation, mais cette fois selon un autre critère ; le sexe.

- Présentation des résultats :

Q2	Oui	Non	Total
Fréquence	20	4	24
pourcentage	83%	17%	100%

Tableau 20 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -2enseignant-

- Présentation graphique :



Figure 20 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -2enseignant-

Il y a 83 % des enseignants qui ont répondu par 'Oui', contre 17 % qui ont répondu par 'Non', nous pouvons en déduire que la majorité des enseignants trouvent une différence de motivation entre filles et garçons.

- Question 3 : vous arrive-t-il de motiver vos élèves ?

Il y a deux possibilités de réponses ; 'Oui' ou 'Non', les enseignants peuvent choisir une seule proposition. Les résultats sont dans le tableau suivant :

Q3	Oui	Non	Total
Fréquence	24	0	24
pourcentage	100%	0%	100%

Tableau 21 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -3enseignant-

Le graphe suivant nous donne la présentation graphique des résultats précédents :

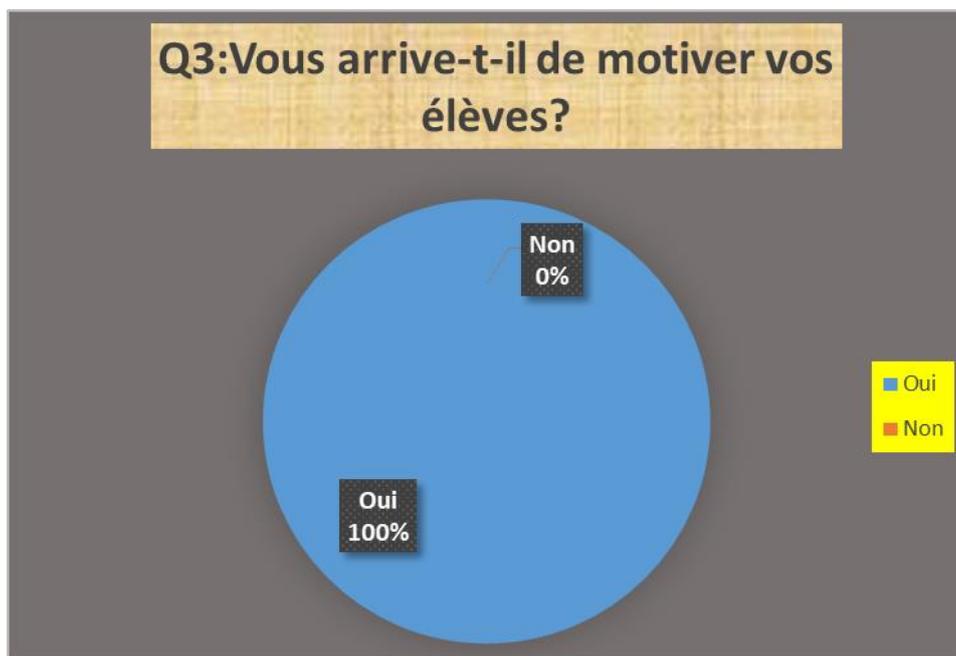


Figure 21 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -3enseignant-

D'après ces résultats, il arrive à la totalité (100 %) des enseignants de motiver leurs élèves, nous pouvons en conclure que la notion de motivation est bien présente chez les enseignants du secondaire.

- Question 4 : la motivation est-elle importante à l'apprentissage ?

Cette question porte sur l'importance de la motivation auprès des enseignants, ces derniers pouvaient y répondre par 'Oui' ou par 'Non', la fréquence et le pourcentage des réponses sont présentés sur le tableau suivant :

Q4	Oui	Non	Total
Fréquence	24	0	24
pourcentage	100%	0%	100%

Tableau 22 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -4enseignant-

- Présentation graphique :



Figure 22 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -4enseignant-

Nous voyons à partir le graphe et le tableau ci-dessus que tous les enseignants (100 %) disent que la motivation est importante à l'apprentissage, ce résultat nous porte à dire que la bonne motivation de ses élèves assure un meilleur apprentissage.

Trois situations (scénarios) d'enseignement

Pour les questions restantes, Comme nous l'avons déjà précisé, il s'agit de quatre scénarios, suivi chacun de quatre questions, et portant chacun sur un style d'enseignement précis.

Scénario 1 : Découverte guidée

Nous avons présenté aux enseignants la situation suivante : « L'enseignant demande aux élèves de découvrir la solution à un problème moteur. L'enseignant demande une série de questions spécifiques aux élèves. Par la suite, les élèves fournissent des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la réponse que l'enseignant voulait leur faire découvrir », et nous leur avons demandé de répondre aux quatre questions suivantes :

- Question (a) : Utilisez-vous cette approche pour enseigner l'éducation physique ?

Cette question nous informe sur le taux d'utilisation, par les enseignants, du style « découverte guidée », il y a une variété de réponses comme le montre le tableau suivant :

S1.Qa	Jamais	Rarement	Parfois	Toujours	Total
Fréquence	3	8	11	2	24
Pourcentage	13%	33%	46%	8%	100%

Tableau 23 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qa-

- Présentation graphique :

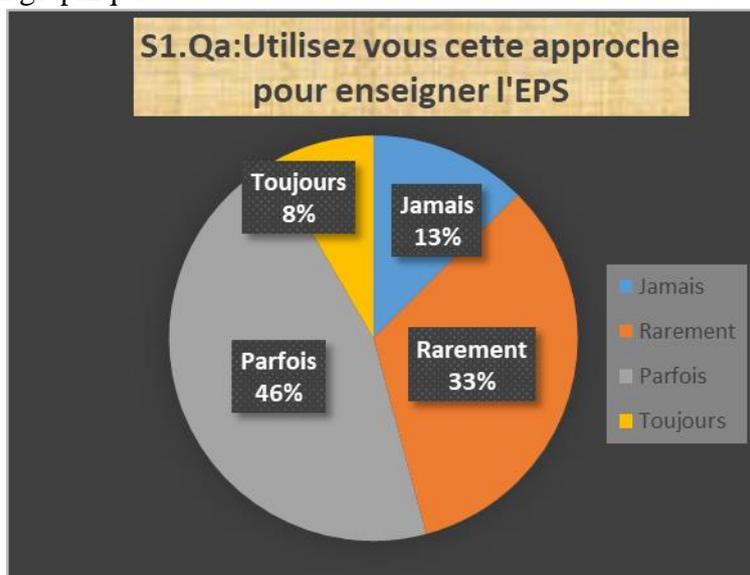


Figure 23 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qa-

D'après ces résultats, 13 % des enseignants n'ont jamais utilisé le style de découverte guidée, 33 % l'utilisent rarement, près de la moitié (46 %) l'utilisent parfois et 8 disent qu'ils l'utilisent toujours.

- Question (b) : Pensez-vous que cette approche rendrait votre cours plus plaisant pour vos élèves ?

Cette question nous montre le rôle de ce style dans l'apport de plaisir aux élèves pendant le cours d'EPS.

- Présentation des résultats :

S1.Qb	Oui	Non	Total
Fréquence	20	4	24
pourcentage	83%	17%	100%

Figure 24 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qb-

- Présentation graphique :

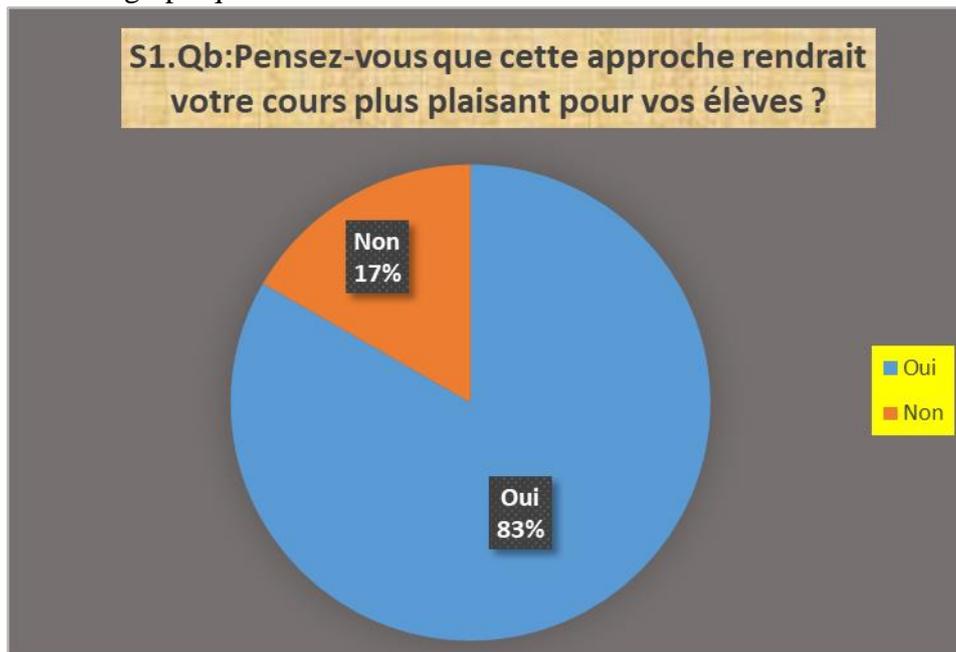


Figure 24 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qb-

83 % des enseignants pensent que le style de découverte guidée pourrait rendre la séance d'EPS plus plaisante et il n'y a que 17 % qui ne le pensent pas. Ces résultats nous montrent que, selon la majorité des enseignants, que l'approche « découverte guidée » pourrait bien apporter du plaisir aux élèves pendant le cours d'EPS.

- Question (c) : Pensez-vous que cette approche aiderait les élèves à apprendre les habiletés et concepts ?

Cette question a deux propositions comme réponses ; 'Oui', et 'Non'. Elle porte sur l'effet du style « découverte guidée » sur l'apprentissage des habiletés et concepts en EPS.

- Présentation des résultats :

S1.Qc	Oui	Non	Total
Fréquence	23	1	24
pourcentage	96%	4%	100%

Tableau 25 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qc-

- Présentation graphique :

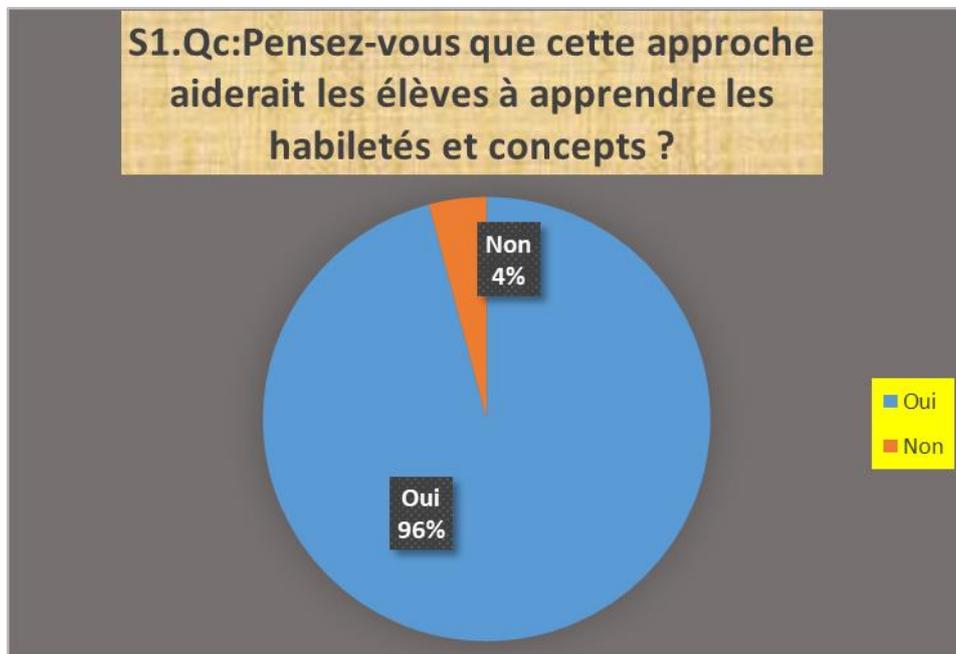


Figure 25 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qc-

On voit que la plupart des enseignants, voire 96 %, pensent que ce style aiderait les élèves à apprendre les habiletés et concepts, et contrairement à eux, seulement 4 % des enseignants ne le pensent pas.

- Question (d) : Pensez-vous que cette approche motiverait les élèves à apprendre ?
Cette question traite sur le rôle de l'utilisation par l'enseignant du style « découverte guidée » dans la motivation à l'apprentissage des élèves.

- Présentation des résultats :

S1.Qd	Oui	Non	Total
Fréquence	24	0	24
pourcentage	100%	0%	100%

Tableau 26 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qd-

- Présentation graphique :



Figure 26 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S1.Qd-

Le graphe et le tableau illustrent que la totalité (100 %) des enseignants trouvent que l'enseignement par la méthode de découverte guidée motiverait les élèves à apprendre. Cela nous informe sur le rôle que peut jouer ce style dans la motivation d'apprentissage.

Scénario 2 : Commande

Il s'agit du scénario suivant : L'enseignant décompose une habileté en différentes parties et démontre la bonne façon d'exécuter l'habileté. Les élèves tentent de bouger au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande. L'enseignant fournit une rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle présenté par l'enseignant. Les quatre questions qui suivent porteront sur l'utilisation et le rôle de cette approche (style commande).

- Question (a) : Utilisez-vous cette approche pour enseigner l'éducation physique ?

Les enseignants pouvaient choisir l'une des réponses suivantes : 'Jamais', 'Rarement', 'Parfois', ou 'Toujours'. les réponses obtenues sont présentées dans le tableau suivant :

S2.Qa	Jamais	Rarement	Parfois	Toujours	Total
Fréquence	0	3	6	15	24
Pourcentage	0%	13%	25%	63%	100%

Tableau 27 : fréquence et pourcentage de réponses à la question -S2.Qa-

- Présentation graphique :

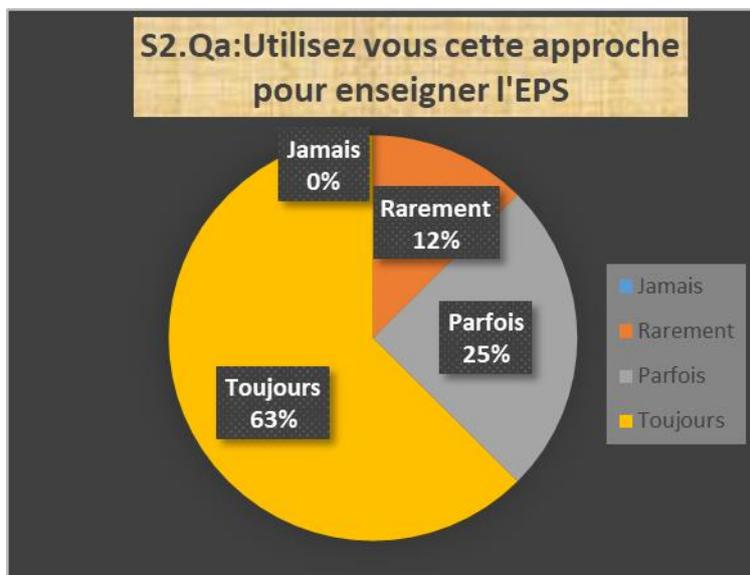


Figure 27 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S2.Qa-

Nous voyons, à partir du tableau et du graphe, que tous les enseignants ont utilisé l'approche « commande » au moins une fois durant leur carrière (aucun enseignant n'a répondu par 'Jamais), 12 % des enseignants l'utilisent rarement, 25 % l'utilisent parfois et plus de la moitié (63 %) des enseignants utilisent toujours cette approche pour enseigner l'EPS.

- Question (b) : Pensez-vous que cette approche rendrait votre cours plus plaisant pour vos élèves ?

Cette question ainsi que les deux questions suivantes (S2.Qc et S2.Qd) admettent les réponses suivantes : 'Oui' ou 'Non'.

- Présentation des réponses à la question S2.Qb :

S2.Qb	Oui	Non	Total
Fréquence	22	2	24
pourcentage	92%	8%	100%

Tableau 28 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S2.Qb-

- Présentation graphique :



Figure 28 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S2.Qb-

- Question (c) : Pensez-vous que cette approche aiderait les élèves à apprendre les habiletés et concepts ?

- Présentation des résultats :

S2.Qc	Oui	Non	Total
Fréquence	24	0	24
pourcentage	100%	0%	100%

Tableau 29 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S2.Qc-

- Présentation graphique :



Figure 29 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S2.Qc-

- Question (d) : Pensez-vous que cette approche motiverait les élèves à apprendre ?

- Présentation des réponses obtenues :

S2.Qd	Oui	Non	Total
Fréquence	24	0	24
pourcentage	100%	0%	100%

Tableau 30 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S2.Qd-

- Présentation graphique :



Figure 30 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S2.Qd-

Nous voyons, à travers les tableaux et graphes ci-dessus (28, 29 et 30), que :

- 92 % contre 8 % des enseignants pensent que le style d'enseignement par commande rendrait leur cours d'EPS plus plaisant pour les élèves.
- En ce qui concerne la capacité de ce style d'aider les élèves à apprendre les habiletés et concepts, tous les enseignants (100 %) disent qu'il en est capable.
- Tous les enseignants (100%) voient que le style commande motiverait les élèves à apprendre.

Scénario 3 : Autoévaluation

Nous avons présenté aux enseignants le scénario suivant : Les élèves travaillent individuellement à une tâche et vérifient leur travail. L'enseignant peut fournir une liste de vérification pour permettre aux élèves de s'autocorriger pendant l'apprentissage de la tâche.

- Question (a) : Utilisez-vous cette approche pour enseigner l'éducation physique ?

Nous avons proposé aux enseignants d'y répondre par l'une des réponses suivantes : 'Jamais', 'Rarement', 'Parfois', ou 'Toujours'.

Les résultats sont les suivants :

S3.Qa	Jamais	Rarement	Parfois	Toujours	Total
Fréquence	0	4	14	6	24
Pourcentage	0%	17%	58%	25%	100%

Tableau 31 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S3.Qa-

La présentation graphique nous donne la figure suivante :

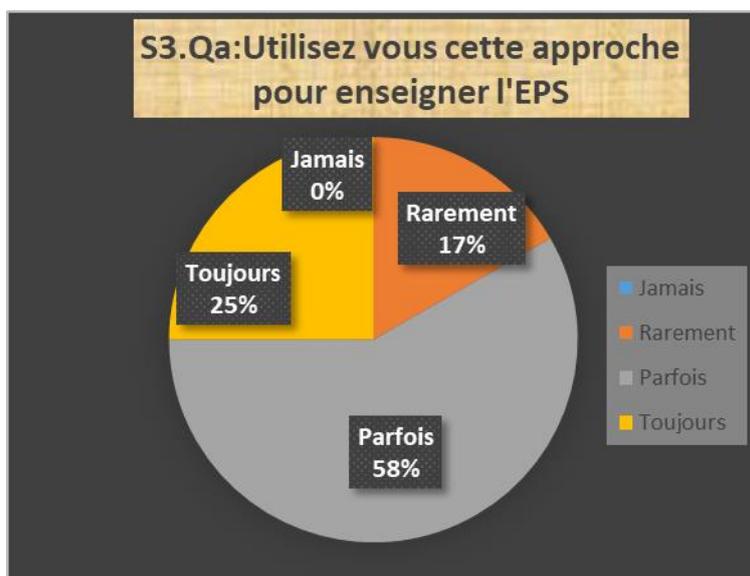


Figure 31 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S3.Qa-

A travers le graphe et le tableau ci-dessus, nous remarquons que tous les enseignants ont utilisé cette approche au moins une fois pour enseigner l'EPS (aucune réponse par 'Jamais'), 17 % ne l'utilisent que dans de rares occasions, 58 % l'utilisent parfois et les 25 % restants disent toujours l'utiliser pour enseigner l'EPS.

- Question b : Pensez-vous que cette approche rendrait votre cours plus plaisant pour vos élèves ?

Comme pour le scénario 2, nous allons présenter les réponses obtenues et nous commenterons ensuite pour les trois questions (a, b et c)

- Présentation des réponses à la question (b) :

S3.Qb	Oui	Non	Total
Fréquence	24	0	24
pourcentage	100%	0%	100%

Tableau 32 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S3.Qb-

- Présentation graphique :

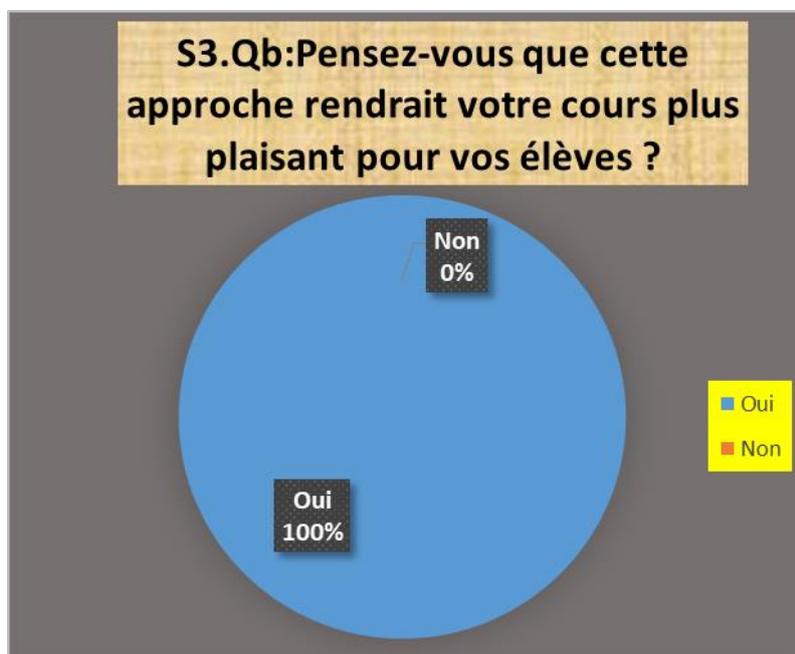


Figure 32 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S3.Qb-

- Question (c) : Pensez-vous que cette approche aiderait les élèves à apprendre les habiletés et concepts ?

- Présentation des résultats :

S3.Qc	Oui	Non	Total
Fréquence	19	5	24
pourcentage	79%	21%	100%

Tableau 33 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S3.Qc-

- Présentation graphique :

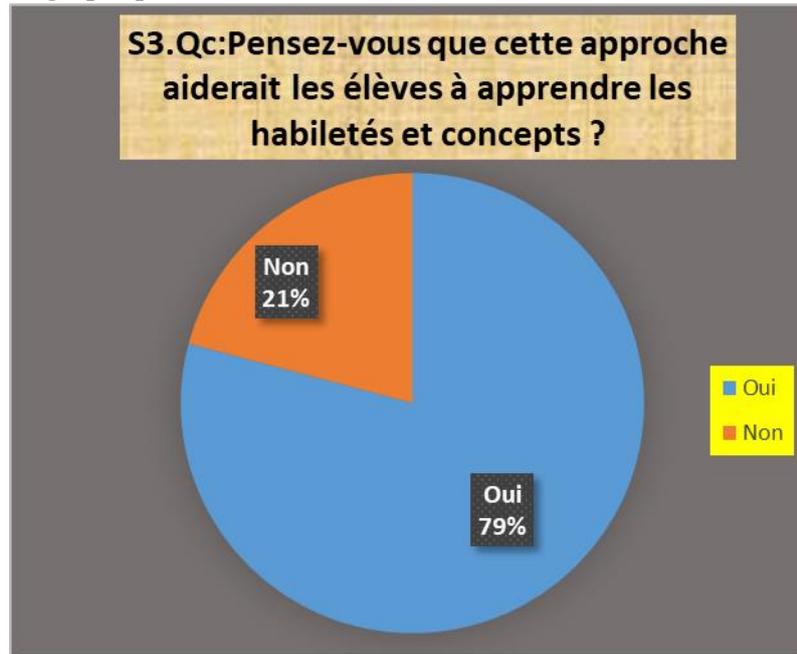


Figure 33 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S3.Qc-

- Question (d) : Pensez-vous que cette approche motiverait les élèves à apprendre ?

- Présentation des résultats :

S3.Qd	Oui	Non	Total
Fréquence	21	3	24
pourcentage	88%	13%	100%

Tableau 34 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S3.Qd-



Figure 34 : fréquence et pourcentage de réponses à la question –S3.Qd-

L'inspection des graphes et tableaux (32, 33 et 34) nous indique que :

- Tous les enseignants (100 %) ne pensent que l'approche « autoévaluation » rendrait leur cours plus plaisant pour les élèves.
- 79 % contre 21% des enseignants pensent que cette approche aiderait les élèves à apprendre les habiletés et concepts de l'EPS.
- 87 % contre 13 % des enseignants pensent que ce style d'enseignement motiverait les élèves à apprendre.

II.3 discussion des résultats

Dans cette partie, nous allons exploiter les différents résultats que nous avons obtenus (réponses des élèves et des enseignants) pour essayer de répondre aux différentes questions de la problématique et vérifier nos hypothèses.

Dans notre recherche, nous avons mis en évidence l'effet ou le rôle des trois styles d'enseignement : commande, autoévaluation et découverte guidée, utilisés par les enseignants d'éducation physique et sportive dans huit lycées différents, dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves lycéens.

Commençons par rappeler nos hypothèses :

- **Hypothèses générale :**

Les styles d'enseignement modernes ont un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les lycéens.

- **Hypothèses secondaires :**

- 4- Le style d'enseignement par commande joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée.
- 5- Le style d'enseignement par auto-évaluation joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée.
- 6- Le style d'enseignement par la découverte guidé joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée.

II.3.1 Vérification de la première hypothèse

La première hypothèse est en relation avec le style commande, comme nous l'avons déjà précisé, dans ce style l'enseignant prend le maximum de décisions et l'élève suit et exécute et apprend à répondre aux objectifs avec précision.

Nous pouvons exploiter les tableaux et graphes (2, 3, 4, 6, 7, 9) présentant les fréquences et les pourcentages des réponses aux questions : 2, 4, 6, 7, et 9 du questionnaire destiné aux élèves, ainsi que les tableaux et graphes (27, 28, 29 et 30) présentant les réponses au scénario_2 du questionnaire destiné aux enseignants pour vérifier cette hypothèse.

L'inspection de ces résultats montre que les élèves veulent avoir l'opportunité de prendre des décisions, de pratiquer le leadership et de montrer leurs compétences individuelles et leur

créativité car cela les motive à pratiquer, et leur motivation est affectée du fait que l'enseignant ne leur permet pas de discuter de ses ordres.

Nous en constatons aussi que le style commande est bien fréquemment utilisé par les enseignants, ces derniers pensent en général que ce style rendrait leur cours d'EPS plus plaisant pour les élèves, qu'il les aiderait à apprendre les différents concepts et surtout qu'il les motiverait à apprendre.

Contrairement aux élèves, le point de vue des enseignants confirme la validité de la première hypothèse, selon laquelle « Le style d'enseignement par commande joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du collège ».

II.3.2 Vérification de la deuxième hypothèse

La vérification de la validité de la deuxième hypothèse, en relation avec le style d'enseignement par autoévaluation, peut être faite grâce aux réponses obtenues pour les questions 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 et 12 du questionnaire destiné aux élèves ainsi que les réponses aux questions du scénario 3 du questionnaire destiné aux enseignants.

Rappelons premièrement le principe de ce style qui est le suivant : l'élève effectue une tâche en s'engageant dans l'évaluation de soi-même, une évaluation guidée par des critères spécifiques fournis par l'enseignant.

Les résultats obtenus montrent que les élèves (la majorité) aiment que leur enseignant ne les commande pas trop mais qu'il leur donne la possibilité de prendre des décisions. Ces résultats indiquent aussi que les élèves préfèrent que leur évaluation soit faite par leurs camarades, et qu'ils souhaitent que l'enseignant leur donne l'opportunité d'aider à révéler les erreurs de leurs camarades. Tout ça est en fait assuré par le style « autoévaluation ».

Les enseignants, quant à eux, pensent que le style « autoévaluation » permettrait de rendre le cours plus plaisant pour les élèves, qu'il aiderait ces derniers à apprendre les concepts d'EPS et surtout qu'il les motiverait à apprendre.

Tout ça nous porte à dire que la deuxième hypothèse est vérifiée, c'est-à-dire que Le style d'enseignement par auto-évaluation joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée.

II.3.3 Vérification de la troisième hypothèse

L'idée principale du style d'enseignement par découverte guidée est que l'enseignant demande aux élèves par séries de questions détaillées, d'essayer de trouver des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la bonne réponse (celle attendue par l'enseignant).

L'exploitation des différents résultats, nous montrent que, Selon les enseignants, l'utilisation du style d'enseignement par découverte guidée permet de rendre le cours plus plaisant pour les élèves les aiderait à apprendre les concepts d'EPS et surtout qu'il les motiverait à apprendre.

La prise de décision et la liberté procurée par ce style joue un rôle positif dans la motivation des élèves et les aident à développer leur créativité.

Ainsi, nous pouvons dire que la troisième hypothèse est vérifiée, autrement dit : Le style d'enseignement par la découverte guidé joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée.

II.3.4 Vérification de l'hypothèse générale

Nous allons exploiter, de façon globale, tous les résultats obtenus durant notre étude pour tenter de vérifier l'hypothèse générale.

Nous avons vu dans la partie précédente que la majorité des élèves :

- Disent que le traitement de l'enseignant pendant le cours d'éducation physique a un rôle positif dans leur volonté de pratiquer.
- Sont motivé lorsque l'enseignant leur donne l'opportunité de prendre des décisions.
- Ont une meilleure volonté de pratiquer lorsque l'évaluation est faite par le camarade.
- Disent que Lorsque l'enseignant ne leur permet pas de discuter de ses ordres, cela affecte leur volonté de pratiquer.
- Souhaitent que l'enseignant leur donne l'opportunité de pratiquer le leadership.

- Souhaitent que l'enseignant leur donne l'opportunité d'aider à révéler les erreurs de leurs collègues.
- Sont motivé lorsque l'enseignant les aide à montrer leurs compétences individuelles et leur créativité.
- Affirment que la prise en compte par l'enseignant des différences entre les élèves (champs d'intérêt, objectifs, forces...) pendant la pratique les encourage à s'y engager.

- Disent que lorsque l'enseignant pratique un nouveau comportement, cela les motive à pratiquer.
- Indiquent que l'indépendance que l'enseignant leur donne pendant la pratique les motive à s'y engager.
- Sentent un sentiment de suspense et une augmentation de la concentration lors des séances d'éducation physique et sportive.
- Affirment que le contenu des séances que leur prodigue l'enseignant en EPS est motivant.
- Affirment que la séance d'EPS leur permet de développer des capacités (cognitive, physique, moral...).
- Jugent le comportement ou les méthodes utilisées par leur enseignant motivant.

En s'appuyant sur ces résultats et sur la validité des trois hypothèses secondaires, nous pouvons dire que l'hypothèse générale est vérifiée et donc que les styles d'enseignement modernes jouent bien un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les lycéens.

II.4 Synthèse

Les résultats auxquels nous sommes parvenus nous ont permis de répondre aux questions de notre problématique et de vérifier les différentes hypothèses que nous avons avancées. Nous sommes arrivés à confirmer que les styles d'enseignement modernes ont bien un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves de secondaire.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Ce travail de recherche qui tente de relier la motivation d'apprentissage des élèves de secondaire en séances d'éducation physique et sportive avait pour objectif principal d'estimer le rôle joué par les styles d'enseignement dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves de secondaire. Nous avons visé particulièrement trois styles du large éventail de Mosston, à savoir : le style « commande », le style « autoévaluation » et le style « découverte guidée ».

Nous en avons avancé une hypothèse selon laquelle « Les styles d'enseignement modernes ont un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les lycéens », cette hypothèse a été suivie des hypothèses secondaires suivantes :

- 1- Le style d'enseignement « par commande » joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée.
- 2- Le style d'enseignement « par auto-évaluation » joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée.
- 3- Le style d'enseignement « par la découverte guidé » joue un rôle dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du lycée.

A l'effet de vérifier ces hypothèses, nous avons effectué une enquête auprès des élèves et des enseignants de quelques lycées de la wilaya de Béjaïa, et ce via deux questionnaires qui nous ont permis de recueillir un grand nombre d'avis, des enseignant et des élèves, sur plusieurs points en relation avec notre problématique.

L'analyse des différentes réponses obtenues a démontré le rôle important que peut jouer le comportement de l'enseignant ou le style d'enseignement qu'il utilise dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves ; ce qui confirme nos hypothèses.

Notre enquête ne s'est pas limitée au rôle de ces styles, mais elle a aussi traité de quelques autres points, et plus particulièrement le côté affectif des élèves vis-à-vis du traitement de leur enseignant, de son comportement et aussi l'effet de la prise de décisions sur la volonté des élèves à pratiquer.

A l'analyse des résultats, nous constatons que les élèves souhaitent que l'enseignant leur donne des opportunités de prendre des décisions, de pratiquer le leadership, de montrer leurs compétences et leur créativité. Ils préfèrent en fait les styles « autoévaluation » et « découverte guidée » qui leur offrent le plus de possibilités de prendre des décisions. Mais il semble que les enseignants favorisent plutôt le style « commande » où ils sont les preneurs de toutes les décisions, ils pensent que ce style aide et motive mieux leurs élèves.

Le style d'enseignement joue bien un rôle important dans la motivation des élèves, mais ça ne peut se réaliser si on néglige le côté affectif qui pousse les élèves à apprendre avec passion, avec plaisir. Il faut chercher à créer un climat de classe favorable aux apprentissages.

Les compétences et la créativité des élèves nécessitent le côté affectif pour se déployer. Ce côté affectif éveille le côté cognitif et pousse l'apprenant à apprendre avec plaisir et avec amour. Il est important de se placer du point de vue de l'élève, savoir si les styles d'enseignements utilisés par les enseignants d'EPS, sont bien accueillis par les élèves, et aussi de connaître leurs attentes en termes de pédagogie ou de styles d'enseignements.

Les réponses des élèves ont un aspect psychologique et personnel lié peut-être aux aptitudes mentales et physiques des élèves, Les champs d'intérêt des élèves, tout comme leurs perceptions et leur image de soi, ont une influence sur leur motivation, l'enseignant doit se rapprocher de ces élèves pour mieux les connaître, tisser de bons liens avec eux, essayer de les comprendre ; pour se faire, l'enseignant doit savoir choisir sa méthode ou son style d'enseignement, il n'existe pas en fait un style idéal d'enseignement qu'il faudrait s'efforcer de maîtriser ou d'utiliser, mais il est appelé à varier son style et ses stratégies pour garantir une bonne motivation et un enseignement efficace.

L'enseignant doit motiver ses élèves en visant à la fois le développement de la personne et l'apprentissage d'habiletés.

Cette étude permet d'établir un point de départ dans la poursuite de l'analyse des styles d'enseignements utilisés par les enseignants.

Enfin, les futures retombées possibles de cette recherche concernent les thématiques suivantes : « l'identification des différents facteurs influençant la motivation d'apprentissage chez les élèves de différents niveaux », « être à l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique et savoir choisir son style d'enseignement pour mieux motiver ces élèves » ou encore « l'effet des styles d'enseignement sur le développement personnel et physique des élève ».

Références Bibliographiques

Références Bibliographiques

- (<https://www.gud-info.fr/guide-sante/motivation.html>), consulté le 07/04/2021 à 23h54min
- BANVILLE. D, RICHARD. J-F, RAICHE. G 2004 Utilisation des 11 styles d'enseignement de MOSTTON chez des éducateurs physiques francophones du Canada Vol.10, No. 2.
- BAUDRIT, Alain. L'apprentissage coopératif : origines, évaluation d'une méthode pédagogique. 1 ère éd, Paris, 2005, p.159.
- BELANGER, C. (2008), « les styles d'enseignement et le partage de décisions utilisées par des enseignants en éducation physique du troisième cycle du primaire lors d'une situation d'enseignements apprentissage », mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal, université du Québec.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en Didactique des Mathématiques, 7 (2).
- Cavanaugh, J.C. (1996). Adult development and aging. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.
- Chouinard, R., Plouffe, C. & Archambault, J. (2006). « Soutien à la motivation scolaire ». Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds), Les troubles du comportement à l'école : évaluation, prévention et intervention (p. 261-279). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Christiane Chessex-Viguet, Penser l'école : transmettre, apprendre, éduquer : essai, Paris, Le Harmattan, 2015, 118 p. (ISBN 978-2-343-06826-8, OCLC 922630409, lire en ligne [archive])
- CURTNER-SMITH.M-D, TODOROVICH. J-R and all 2001 p 183, Urban teachers use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education north west countries physical education association and sage publication (London, thousand oaks and new-Delhi).

- Darveau, P. & Viau, R. (1997). La motivation des enfants. Le rôle des parents. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- De Villiers, M. E. (1997). Multi dictionnaire de la langue française (4e éd.). Québec : Québec Amérique.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York : Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.
- Dweck, C.S. et Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen et M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology* (Vol. IV, p.643-691). New York, NY: John Wiley.
- Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle, Apprendre et faire apprendre, p. 230, Edition 2, ISBN: 978-2-13-058391-2.
- Forum Adolescents ; Etre adolescent dans un monde incertain, organisé par la fondation Wyeth, mai 2006.
- Fridolin MAHANGA, Enseignement apprentissage du rôle de l'état dans la régulation de l'économie en classe de première b, Mémoire de Master II, Ecole Normale Supérieure de Libreville.
- GARN. A & BYRA. M, 2002 p 11 Psychomotor, cognitive and social development spectrum style teaching elementary physical education.
- Henri Wallon, janvier 1990, L'évolution psychologique de l'enfant, Ed Broché, Paris.
- J. Piaget, 1964, 1964. Six études de psychologie, Ed. Gonthier, Genève:
- Jean-Michel Palau «sciences biologiques de l'enfant» édition DOIN, Paris 1985.
- Joël-Yves Le Bigot et al, 1 avril 2004, Vive les 11 – 25, Broché, Paris.
- JULIE BÉGIN, 2011, Motivation à la pratique d'activité physique chez les adolescentes en contexte de danse et d'éducation physique, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en Kinanthropologie.
- Katia Soos, 2012, L'influence de l'EPS, Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école Pédagogique.
- KULINNA, P.H., COTHRAN, D.J. (2003). *Learning and Instruction*, Volume 13, Numéro 6.

- Laferrière, T. (1997). Rechercher l'équilibre au sein des environnements d'apprentissage intégrant les technologies de l'information : Préparer les futurs choix. Conseil des ministres de l'Éducation, Canada.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e éd. Montréal: Guérin. livre
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e éd. Montréal: Guérin. livre
- Léo Gerville-Réache et Vincent Couallier, (2011), Echantillon représentatif (d'une population finie) : définition statistique et propriétés, IMB -Institut de Mathématiques de Bordeaux.
- Manuel Musial, Fabienne Pradere et André Tricot, Comment concevoir un enseignement, Bruxelles, De Boeck, 2012, 283 p. (ISBN 978-2-8041-6936-7).
- Mohammed Chekour et al, 2015, Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Ingénierie Pédagogique, École Normale Supérieure de Tétouan, Maroc.
- Mosston, M. et Ashworth, S. (2002). Teaching physical education (5th ed.). New York: Benjamin Cummings.
- MOSTTON. M, ASHWORTH. S, mars 1985, toward a unified theory of teaching.
- MOSTTON.M, ASHWORTH. S, (2008), teaching physical education, first online edition, PEARCON.
- Naïl Ver, Adeline Paul et Farid Malki, Professeur des écoles : droits, responsabilités, carrière, Retz Éditions, 2014, 223 p.
- NANCY BOISVERT, 2006, Validation de l'échelle de motivation du client face à la thérapie (emct), version française du client motivation for therapy scale (cmots), mémoire présenté à l'université du québec à chicoutimi comme exigence partielle de la maîtrise en psychologie offerte à l'université du québec à chicoutimi en vertu d'un protocole d'entente avec l'université du québec à trois-rivières.
- Patrice Huerre, L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice, dans Journal français de psychiatrie 2001/3 (no14), pages 6 à 8.z
- Provencher, Gérard, (1982), Les Styles d'enseignement : ce qu'en disent les recherches, éd : Collège Marie-Victorin. Montréal.
- Rice, F. P., & Dolgin, K. G. (2005). *The adolescent: Development, relationships and culture* (11th ed.). Pearson Education New Zealand.
- S.Zogy.Deweter, « La cause des adolescents», 1981

- Saber HAMROUNI, LA PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENT, cours de psychologie, ISSEP de Tunis.
- Siedentop, D. (1991). Apprendre à enseigner l'éducation physique. Traduit et adapté par Tousignant, M., Boudreau, P. et Fortier, A. Montréal: G. Morin.
- SIMONIS, Michel. Groupe belge d'éducation nouvelle., Le 16 octobre 2006, Par Magali Urbain
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Biais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale : A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Biais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education : Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivational Scale. *Education and Psychological Measurement*.
- Vallerand, R.J., et Grouzet, F.I'1.E. 2001. «Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique». In F. Cury, P. Sarrazin et J.P Famosse (Eds), *Théories de la motivation et pratiques sportives: états de recherche*. Paris: Presse Universitaires de France, p.57-95.]
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Weineck, Jurgen, *Biologie du sport*, Ed. Vigot, Paris.
- Werner D. Fröhlich., (1997). *Dictionnaire de la psychologie*, France : Encyclopédies D'aujourd'hui.

ANNEXES

Annexe A : [Questionnaire destiné aux élèves]

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master en sciences et techniques des activités physiques et sportives, nous vous sollicitons de bien vouloir répondre aux questions suivantes

Cochez votre meilleure réponse (une seule réponse)

1. Accordez-vous de la valeur et de l'attention à la leçon d'éducation physique et sportive?
 Oui
 Non

2. Qu'est-ce qui vous motive à participer à la leçon d'éducation physique et sportive ?
 Ça permet d'être créatif dans la mise en œuvre de la motricité
 Ça permet de faire preuve de leadership
 Ça me permet de me faire une bonne image devant mes amis

3. Le traitement de l'enseignant pendant le cours d'éducation physique a-t-il un rôle positif dans votre volonté de pratiquer ?
 Oui
 Parfois
 Non

4. Êtes-vous motivé lorsque l'enseignant vous donne l'opportunité de prendre des décisions ?
 Oui
 Parfois
 Non

5. Votre volonté de pratiquer est-elle meilleure lorsque l'évaluation est faite par le camarade ou par l'enseignant ?

- Collègue
- enseignant

6. Lorsque l'enseignant ne vous permet pas de discuter de ses ordres, cela affecte-t-il votre volonté de pratiquer ?

- Oui
- Parfois
- Non

7. Souhaitez-vous que l'enseignant vous donne l'opportunité de pratiquer le leadership?

- Oui
- Parfois
- Non

Si la réponse est Oui, pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Souhaitez-vous que l'enseignant vous donne l'opportunité d'aider à révéler les erreurs de vos collègues ?

- Oui
- Parfois
- Non

9. Êtes-vous motivé lorsque l'enseignant vous aide à montrer vos compétences individuelles et votre créativité ?

- Oui
- Non

10. Est-ce que la prise en compte par l'enseignant des différences entre les élèves (champs d'intérêt, objectifs, forces...) pendant la pratique vous encourage à vous y engager?
Différenciation pédagogique

- Oui
- Parfois
- Non

11. Lorsque l'enseignant pratique un nouveau comportement, cela vous motive-t-il à pratiquer ?

- Oui
- Parfois
- Non

12. L'indépendance que l'enseignant vous donne pendant la pratique vous motive-t-elle à vous y engager?

- Oui
- Parfois
- Non

Si la réponse est oui, pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

13. Au cours de la séance, l'enseignant fait-il de la partialité (manque d'équité) dans le traitement des élèves ?

- Oui
- Parfois
- Non

Quand c'est le cas (Si la réponse est oui ou parfois), comment réagiriez-vous ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

14. Quel genre de traitement recevez-vous de la part de l'enseignant lorsque vous ne maîtrisez pas l'exécution d'un exercice ou d'une habileté... ?

- Bon
- Mauvais

15. Comment vous sentez-vous ou que sentez-vous lors des séances d'éducation physique et sportive ?

- Un sentiment de suspense
- Augmentation de la concentration
- Manque de confiance en soi pendant la pratique

16. Est-ce que le contenu des séances que vous prodigue l'enseignant en EPS est motivant?

- Oui

Non

17. la séance d'EPS vous permet-t-elle de développer des capacités (cognitive, physique, moral...)?

Oui

Non

18. Comment jugez-vous le comportement ou les méthodes utilisées par votre enseignant ?

Motivant

Démotivant

Annexe B : [Questionnaire destiné aux enseignants]

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master en sciences et techniques des activités physiques et sportives, nous vous sollicitons de bien vouloir répondre aux questions suivantes

Cochez votre meilleure réponse (une seule réponse)

1. Trouvez-vous une différence de motivation entre les élèves pratiquant le sport en dehors d'établissement et les non pratiquant ?
 Oui
 Non

2. Y-a-t-il une différence de motivation entre les filles et les garçons ?
 Oui
 Non

3. vous arrive-t-il de motiver vos élèves ?
 Oui
 Non

4. la motivation est-elle importante à l'apprentissage ?
 Oui
 Non

Scénario 1 :

L'enseignant demande aux élèves de découvrir la solution à un problème moteur.

L'enseignant demande une série de questions spécifiques aux élèves. Par la suite, les

élèves fournissent des réponses jusqu'à ce qu'ils découvrent la réponse que l'enseignant voulait leur faire découvrir.

a) Utilisez-vous cette approche pour enseigner l'éducation physique ?

- jamais
- rarement
- parfois
- toujours

b) Pensez-vous que cette approche rendrait votre cours plus plaisant pour vos élèves ?

- Oui
- Non

c) Pensez-vous que cette approche aiderait les élèves à apprendre les habiletés et concepts ?

- Oui
- Non

d) Pensez-vous que cette approche motiverait les élèves à apprendre ?

- Oui
- Non

Scénario 2

L'enseignant décompose une habileté en différentes parties et démontre la bonne façon d'exécuter l'habileté. Les élèves tentent de bouger au moment où l'enseignant le demande et exactement de la même façon que l'enseignant le demande. L'enseignant fournit une rétroaction aux élèves qui tentent de reproduire le modèle présenté par l'enseignant

a) Utilisez-vous cette approche pour enseigner l'éducation physique ?

- jamais
- rarement
- parfois
- toujours

b) Pensez-vous que cette approche rendrait votre cours plus plaisant pour vos élèves ?

Oui

Non

c) Pensez-vous que cette approche aiderait les élèves à apprendre les habiletés et concepts ?

Oui

Non

d) Pensez-vous que cette approche motiverait les élèves à apprendre ?

Oui

Non

Scénario 3

Les élèves travaillent individuellement à une tâche et vérifient leur travail. L'enseignant peut fournir une liste de vérification pour permettre aux élèves de s'autocorriger pendant l'apprentissage de la tâche

a) Utilisez-vous cette approche pour enseigner l'éducation physique ?

jamais

rarement

parfois

toujours

b) Pensez-vous que cette approche rendrait votre cours plus plaisant pour vos élèves ?

Oui

Non

c) Pensez-vous que cette approche aiderait les élèves à apprendre les habiletés et concepts ?

Oui

Non

d) Pensez-vous que cette approche motiverait les élèves à apprendre ?

Oui

Non

Résumé

Le rôle des styles d'enseignement modernes dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du secondaire

Le but de l'étude est de déterminer le rôle des styles d'enseignement dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves de quelques lycées de la wilaya de Béjaïa. Nous avons utilisé deux questionnaires comme outils d'investigation pour recueillir cette information. Les résultats démontrent que les différents styles d'enseignement jouent un rôle important dans le développement de la motivation d'apprentissage. Lorsque on les différents résultats, on se rend compte qu'il existe bien d'autres facteurs influençant la motivation des élèves, et plus exactement le côté affectif de ses derniers. Les élèves sont plus motivés lorsqu'on leur donne plus de possibilités de prendre des décisions, ils préfèrent en fait les styles où « l'élève » prend plus de décisions.

Mots clés : Style d'enseignement, Motivation d'apprentissage, Education physique et sportive (EPS), Adolescence.

Abstract

The role of modern teaching styles in the development of students learning motivation in secondary school

The purpose of the study is to determine the role of teaching styles in the development of students learning motivation in some secondary schools in the wilaya of Béjaïa. We used two questionnaires as investigative tools to collect this information. The results show that different teaching styles play an important role in the development of learning motivation. When we look at the different results, we realize that there are many other factors influencing student motivation, and more exactly the emotional side of students. Students are more motivated when given more possibilities to make decisions, they actually prefer styles where the "student" makes more decisions.

Keywords: Teaching style, Learning motivation, Physical and sportive education (PSE), Adolescence.

Résumé

Le rôle des styles d'enseignement modernes dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves du secondaire

Le but de l'étude est de déterminer le rôle des styles d'enseignement dans le développement de la motivation d'apprentissage chez les élèves de quelques lycées de la wilaya de Béjaïa. Nous avons utilisé deux questionnaires comme outils d'investigation pour recueillir cette information. Les résultats démontrent que les différents styles d'enseignement jouent un rôle important dans le développement de la motivation d'apprentissage. Lorsque on les différents résultats, on se rend compte qu'il existe bien d'autres facteurs influençant la motivation des élèves, et plus exactement le côté affectif de ses derniers. Les élèves sont plus motivés lorsqu'on leur donne plus de possibilités de prendre des décisions, ils préfèrent en fait les styles où « l'élève » prend plus de décisions.

Mots clés : Style d'enseignement, Motivation d'apprentissage, Education physique et sportive (EPS), Adolescence.

Abstract

The role of modern teaching styles in the development of students learning motivation in secondary school

The purpose of the study is to determine the role of teaching styles in the development of students learning motivation in some secondary schools in the wilaya of Béjaïa. We used two questionnaires as investigative tools to collect this information. The results show that different teaching styles play an important role in the development of learning motivation. When we look at the different results, we realize that there are many other factors influencing student motivation, and more exactly the emotional side of students. Students are more motivated when given more possibilities to make decisions, they actually prefer styles where the "student" makes more decisions.

Keywords: Teaching style, Learning motivation, Physical and sportive education (PSE), Adolescence.