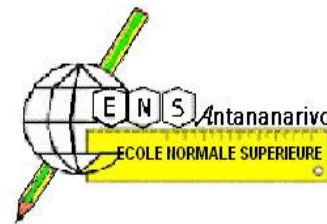




UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE



DOMAINE : « SCIENCES DE L'EDUCATION »

MENTION : FORMATION DES RESSOURCES HUMAINES DE L'EDUCATION

SPECIALITE : ACTIVITES PHYSIQUES SPORTIVES ET ARTISTIQUES

PARCOURS : SCIENCES DE L'EDUCATION PHYSIQUES ET SPORTIVES

MEMOIRE DE MASTER PROFESSIONNEL

**CONTRIBUTION A L'AMELIORATION DU
CONTENU D'ENSEIGNEMENT DES ACTIVITES DU
DOMAINE QUATRE PAR LA MOTIVATION DES
ELEVES DURANT LE COURS D'EPS**

Présenté par : RABESON Botomaroasimbola Falinirina

Membres de jury :

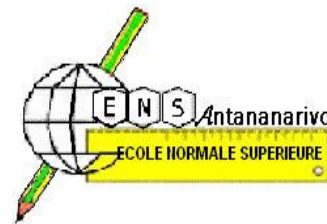
- Présidente : Dr RAZAKAMAHEFA Edith Odile
Maitre de conférences
- Juge : Dr RAVELOMANANTSOA Germier
Maitre de conférences
- Directeur : Dr RATSIMBAZAFY Ernest
Maitre de conférences

Date de soutenance : 30 Avril 2019

Année universitaire : 2018-2019



UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE



DOMAINE : « SCIENCES DE L'EDUCATION »

MENTION : FORMATION DES RESSOURCES HUMAINES DE L'EDUCATION

SPECIALITE : ACTIVITES PHYSIQUES SPORTIVES ET ARTISTIQUES

PARCOURS : SCIENCES DE L'EDUCATION PHYSIQUES ET SPORTIVES

MEMOIRE DE MASTER PROFESSIONNEL

**CONTRIBUTION A L'AMELIORATION DU
CONTENU D'ENSEIGNEMENT DES ACTIVITES DU
DOMAINE QUATRE PAR LA MOTIVATION DES
ELEVES DURANT LE COURS D'EPS**

Présenté par : RABESON Botomaroasimbola Falinirina

Membres de jury :

- Présidente : Dr RAZAKAMAHEFA Edith Odile
Maitre de conférences
- Juge : Dr RAVELOMANANTSOA Germier
Maitre de conférences
- Directeur : Dr RATSIMBAZAFY Ernest
Maitre de conférences

Date de soutenance : 30 Avril 2019

Année universitaire : 2018-2019

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier, tout d'abord mon directeur de mémoire Monsieur RATSIMBAZAFY Ernest, Maitre de conférences, pour son encadrement, sa disponibilité et surtout ses précieux conseils qui m'a aidé à alimenter mes réflexions et de m'orienter à la conduite de cette recherche.

Je voudrais également remercier et donner l'honneur à Madame RAZAKAMAHEFA Odile Edith, Maitre de conférences et président de jury de cette soutenance.

Je remercie aussi Monsieur RAVELOMANANTSOA Germier, Maitre de conférences, pour sa haute bienveillance de m'avoir dépensé ses précieuses temps pour examiner et apprécier cette recherche.

Je ne saurais oublier tous les enseignants et équipe pédagogique de l'Ecole Normale Supérieure/ Activités Physiques Sportives et Artistiques et ceux du Lycée Technique Commerciale Ampefiloha, pour leurs éducation et enseignement.

Je remercie mes très chers parents, qui ont été toujours là pour moi, sans oublier leurs aides et leurs encouragements.

Je tiens aussi a remercié tous mes collègues de Master II, surtout mon binôme ANDRIAMASY Aina Manoa, à qui je travaille souvent en équipe.

Sans oublier mes élèves durant le stage au LTC auquel j'effectuai mes expérimentations de cette recherche, qui sont : 1T1 et 3G10.

A tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

LISTE DES ABREVIATIONS

AP : Activités Physiques

APS : Activités Physiques Sportives

APSA : Activités Physiques Sportives et Artistiques

CAPEPS : Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive

ENS : Ecole Normale Supérieure

EP : Education Physique

EPS : Education Physique et Sportives

JSC : Jeux Sportives Collectifs

LTP : Lycée Technique Professionnel

TD : Transposition Didactique

TAD : Théorie de l'autodétermination

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristique d'aptitude physique des élèves d'expérimentation	19
Tableau 2: Requis des élèves en Handball en pourcentage.....	26
Tableau 3 : Résultats sur la motivation des élèves à assister le cours d'EPS.....	27
Tableau 4 : Résultats sur l'aptitude comportementale des élèves vis-à-vis des taches.....	28
Tableau 5 : Résultats des attitudes comportementales des élèves vis-à-vis de la fatigue.....	29
Tableau 6 : Résultats du comportement des élèves vis-à-vis de la démotivation.....	30
Tableau 7 : Tableau de représentation de l'analyse factorielle.	32
Tableau 8 : Résultats de la variance des trois composantes.....	32
Tableau 9 : Résultats des composantes étudiées.....	33
Tableau 10 : Réactions des élèves vis-à-vis des réactions à la tâche.....	34
Tableau 11 : Identification des étapes intermédiaires des caractéristiques comportementales recherchées.....	36
Tableau 12 : Attitudes comportementales recherchées.....	36

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les différents types de motivations	7
Figure 2 : La transposition didactique selon Chevallard	14
Figure 1 : Chronomètre Digisport.....	18
Figure 4 : Jeu et développement de l'enfant	21
Figure 5 : Les fonctions du Jeu et ses effets sur l'enfant.....	48

SOMMAIRE

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE

CHAPITRE I : CONCEPT DE MOTIVATION

CHAPITRE II : CONCEPT D'ENSEIGNEMENT

DEUXIEME PARTIE : APPROCHE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE III : PROTOCOLE EXPERIMENTALE

CHAPITRE IV : RESULTAT DE L'EXPERIMENTATION

TROISIEME PARTIE : DISCUSSIONS ET RECOMMANDATIONS

CHAPITRE V : DISCUSSIONS

CHAPITRES VI : RECOMMANDATIONS

CONCLUSION

INTRODUCTION

La motivation des élèves durant le cours d'EPS expose qu'ils évitent la pratique sportive en milieu scolaire. Ce désintéressement s'observe par la sensible augmentation du taux d'inaptitude médicale. Donc, il y a leur volonté d'éviter l'obligation de pratique physique qui leur est proposée dans le cadre scolaire. Cette tendance est en corrélation à l'évolution des modes de vie qui conduit à la réduction de la durée et de l'intensité de l'AP habituelle.

En conséquence, les heures d'EPS à l'école et la pratique d'APS de loisir ne sont plus suffisantes à compenser la diminution de l'activité dans la vie quotidienne. La pratique d'AP produit des effets durables sur la santé et sur l'adhésion à un mode de vie actif et sain des élèves.

Les objectifs de notre recherche sont d'attirer et de motiver les élèves à exécuter des tâches motrices pour apprendre. Les élèves de la classe de 3G10, de 1T1 et de 1Q20 du LTP d'Ampefiloha ont servi de ressources humaines d'expérimentation. La question problématique « Quelle genre des contenus d'enseignement motivent les élèves à opérer des tâches motrices lors d'une séance d'EPS dans le domaine 4? » régit cette recherche. Elle s'incline sur le concept de motivation pour appréhender ce qu'il recouvre et exhorte d'identifier les comportements des enseignants d'EPS épaulant la motivation des élèves. Et elle analyse pourquoi il est difficile sur le terrain d'adopter de tels comportements.

Etant une discipline scolaire obligatoire, l'EPS touche potentiellement les élèves quelles que soient leurs aptitudes physiques. La qualité de motivation qu'ils présentent en EPS et la possibilité que cette motivation pour les AP amènent aux loisirs intéressent les enseignants d'EPS. L'hypothèse est que l'élaboration du contenu d'enseignement est un travail laborieux pour leur faire apprendre par des jeux divertissants. Dès lors, il est pertinent de nous intéresser aux caractéristiques des tâches et des pratiques des activités motrices par une étude comparative.

L'acquisition des savoirs emboîte l'enseignement par l'apprentissage des élèves. Les contenus d'enseignement intéressent les élèves et davantage élèvent leur motivation intrinsèque pour apprendre. La modification des contenus d'enseignement en situation de jeux limite la présente recherche.

L'approche sociocognitive de la motivation est le cordage théorique du travail et revendique la connaissance didacticiel de l'EPS. Les recherches bibliographiques, la documentation, l'observation, l'enquête sur terrain pour assembler les informations et le traitement mathématique forment la méthodologie de recherche. Ils s'aboutissent par un livre intitulé « Contribution à l'amélioration du contenu d'enseignement des activités du domaine 4 par la motivation des élèves durant le cours d'EPS » de trois parties. La première partie est le cadrage théorique qui traite du concept de motivation et l'identification des comportements des enseignants d'EPS. Puis, la deuxième partie présente l'approche méthodologique. La troisième partie traite des résultats et des recommandations.

PARTIE 1 : CADRAGE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : CONCEPT DE MOTIVATION

1.1. Définition de la motivation

La motivation est l'ensemble des mécanismes psychophysiologiques qui incitent l'action, l'orientation vers un but ou à l'inverse s'en éloigner, l'intensité et la persistance de l'activité (Lieury, 1996). Elle mouvemente le corps et permet le passage d'un état de repos à un état d'activité, dynamise l'individu et lui insuffle de l'énergie.

Le mot « motivation » est tiré du latin « motivus ». C'est aussi un ensemble de facteurs dynamique déterminant la conduite d'un individu (Norbert Sillamy, 1983). Le concept de motivation représente un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes ou externe produisant le déclenchement, la direction, la persistance du comportement (Vallerand et Thill, 1997).

A ces fins, la motivation est liée à l'envie, à l'intérêt et/ou au plaisir. Elle est un processus continu de régulation des comportements car les élèves motivés sont ceux qui font spontanément des choses qui prennent plaisir. Pourtant, elle est, aussi, un processus qualitatif car l'accentuation est axée sur sa nature que sur sa quantité abstraite. Il est très captivant de savoir par quoi les élèves sont-ils motivés et quels types de motivation sont les plus adaptatifs à l'école ? Ensuite, elle est une responsabilité partagée car elle est une variable absolument personnelle qui sustente le contexte où il évolue et dans lequel un enseignant occupe une place prépondérante. Enfin, elle est un processus dynamique car en contexte scolaire, les responsables de la motivation des élèves interagissent toujours. Ainsi, le processus reste dynamique et non pas figé pour que l'enseignant puisse influencer positivement sur la motivation des élèves.

La motivation scolaire fondée sur les croyances et les valeurs¹ est une situation dynamique qui a ses origines dans les perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes et de leur environnement. Elle les stimule à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans sa réalisation pour atteindre un but. Elle est variable et susceptible d'être influencée par la nature des tâches motrices ou par les intérêts personnels (P. Darveau et *al*, 1997). Dès lors, les élèves ne peuvent avoir le même niveau de motivation, quelles que soient les circonstances et la tâche à réaliser.

¹ Les croyances sont fondées sur l'apprentissage et les capacités des élèves et les valeurs reflètent l'école, les tâches motrices et leurs objectifs.

La motivation des élèves est fonction de la perception générale de soi concordant à leur esprit, à leur environnement et aux effets qu'ils en tirent (R. Viau, 1994). Au début du parcours scolaire, leur majorité est confiante et résolue à apprendre et à réussir. Ils ont un niveau élevé d'engagement et de persévérance dans la réalisation des tâches (R. Chouinard et *al*, 2006). Ils s'évaluent selon les tâches à eux assignées.

1.2. Types de motivation

1.2.1. Motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est la composition de la motivation à la connaissance, de la motivation à l'accomplissement et de la motivation à la stimulation. Elle se réfère continuellement à l'accomplissement d'activités pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure (Vallerand et *al*, 2001). Mais, il n'y a aucune hiérarchie entre les motivations à la connaissance, à l'exécution et à l'excitation. La motivation intrinsèque vient du fond intime des élèves (R. Martens, 1980). Les élèves motivés intrinsèquement s'activent, eux-mêmes, pour être compétents. Ils se déterminent en eux-mêmes pour venir à bout de leurs tâches afin d'atteindre le succès. Les compétences, détermination, maîtrise, et succès sont les objectifs poursuivis.

Du contexte sportif scolaire, les élèves motivés intrinsèquement pratiquent leurs activités pour le plaisir qu'ils ressentent durant l'exercice. La motivation intrinsèque est celle qui est reliée aux activités elles-mêmes (Thomas, 1991). Elle est interne aux élèves et les encourage à agir pour activer leur comportement. Leur engagement découle d'une fin en soi et non attribuable aux causes externes. Ces mobiles profonds sont assemblés à la nature de la motivation. En tous cas, il y a trois types de motivation intrinsèque tels que les motivations d'affiliation, d'hédonisme, et d'accomplissement (Durand, 1987).

La motivation intrinsèque à la stimulation est la participation à une activité pour les sensations plaisantes qu'elle procure (Vallerand et *al*, 2001). Sa source est connectée au sentiment de bien-être et la stimulation imagée par la motivation sexuelle. Ses aspects sont liés à l'apprentissage social par les normes attirantes où les pratiques sociales sont jugées correctes. Elle assemble les influences physiologiques et les influences sociales et le besoin d'excitation se joint à la motivation liée. Elle se renvoie aux activités sensorielles ou perceptuelles essentielles des élèves. Elle semble à la fois, inné et acquis et forme les besoins d'activité, de changement et de satisfaire la curiosité.

Pour comprendre la motivation et les comportements d'accomplissement dans toutes leurs formes, la fonction et la signification du comportement doivent être prises en compte pour que l'objectif de l'action soit déterminé. La motivation intrinsèque à la réalisation se dévoile une fois que les élèves sont engagés dans l'activité pour le plaisir de coopérer, de produire ou de se surpasser (J. P. Famose, 1990). Le capital pour eux est le processus et non le résultat soutiré de l'activité (Vallerand et *al*, 2001).

1.2.2. Motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est un instrument pour conduire les élèves à l'objectif précis et repérable du fait que les APSA ne sont que des moyens pédagogiques. Ce n'est nullement les contenus d'apprentissage qui les motivent à opérer les tâches motrices. Ils travaillent juste pour l'obligation d'être présent ou par peur d'avoir une mauvaise note. Ainsi, toute implication conditionnée par une note, des récompenses, une pression et/ou une menace est une motivation extrinsèque. Ils n'ont pas le sentiment de choisir ce qu'ils font, ni d'être à l'origine de leurs actions. Ils se sentent contrôlés, voire même contraint, par des contingences externes.

En effet, les évaluations des élèves sont accentuées, surtout, sur les moments où ils sont totalement impliqués dans les activités proposées lors des situations « de jeu ». Or, une fois que les activités sont moins plaisantes pour eux et que la réussite nécessite de l'effort et concentration, ils sont moins disposés à s'y investir instinctivement. Donc, l'amélioration de la conduite et des contenus d'enseignement par l'enseignant s'impose. Mais, la motivation n'est pas des actions autonomes contrôlées, elle est, également, une autodétermination.

1.3. Evaluation de la motivation

L'autodétermination est des comportements autonomes et librement choisis qui se diffèrent des non autodéterminés où leurs comportements sont attirés par des facteurs externes ou internes. Or, chacune de ces catégories regroupe des formes de motivation spécifique.

L'amotivation est l'absence totale de motivation. Ses différentes manifestations sont :

- Une fois les élèves ne font aucun lien entre leurs actions et les résultats obtenus,
- Quand ils se sentent totalement incompetents,
- S'ils n'accordent aucune valeur à l'AP proposée.

La régulation externe est caractérisée par des comportements réalisés seulement pour répondre à la demande/pression externe ou à la récompense délivrée par une tierce personne. La forme la plus autodéterminée de motivation extrinsèque est la régulation introjectée. Les élèves ont intériorisé des obligations et pressions, naguère, externes. Néanmoins, il n'y a pas d'autodétermination car leur comportement n'est pas émis par choix, mais pour se conformer aux pressions internes. Ils éprouvent un sentiment de culpabilité quand ils ne réalisent pas le comportement. Toutefois, la régulation identifiée est la première forme autodéterminée de motivation extrinsèque. Ils commencent à valoriser l'APSA car ils ont identifié ce à quoi elles peuvent leur servir. Par cohérence, ils sont plus volontaires et plus spontanés, même si c'est à des fins utilitaires. Enfin, juste avant d'avoir une motivation intrinsèque, on a une régulation intégrée. C'est une forme la plus autodéterminée de motivation extrinsèque. Les élèves prennent l'APSA en une partie d'eux-mêmes et sont en cohérence avec leurs valeurs et besoins.

Un élève motivé entreprend une activité d'apprentissage inversement à un élève démotivé qui recourt à des stratégies d'évitement². Donc, le choix est un indicateur de motivation et une grande motivation à accomplir des activités peut le mettre en danger. Des élèves choisissent de ne pas s'engager à fond aux activités qui ne les séduisent pas. La « sur-motivation » à la discipline qui les passionne implique ce comportement. Dès lors, la persévérance est un indicateur de motivation si elle est liée à la durée du travail. D'où, il n'est plus suffisant de passer des heures à apprendre pour s'assurer de produire des efforts de qualité. De toute façon, l'engagement cognitif doit toujours être rapproché à la persévérance. C'est l'indicateur de motivation incluant attention et concentration où s'utilisent les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation à l'exercice d'activité par les élèves.

² La stratégie d'évitement est un comportement adopté par un élève de ne pas s'engager dans une activité.

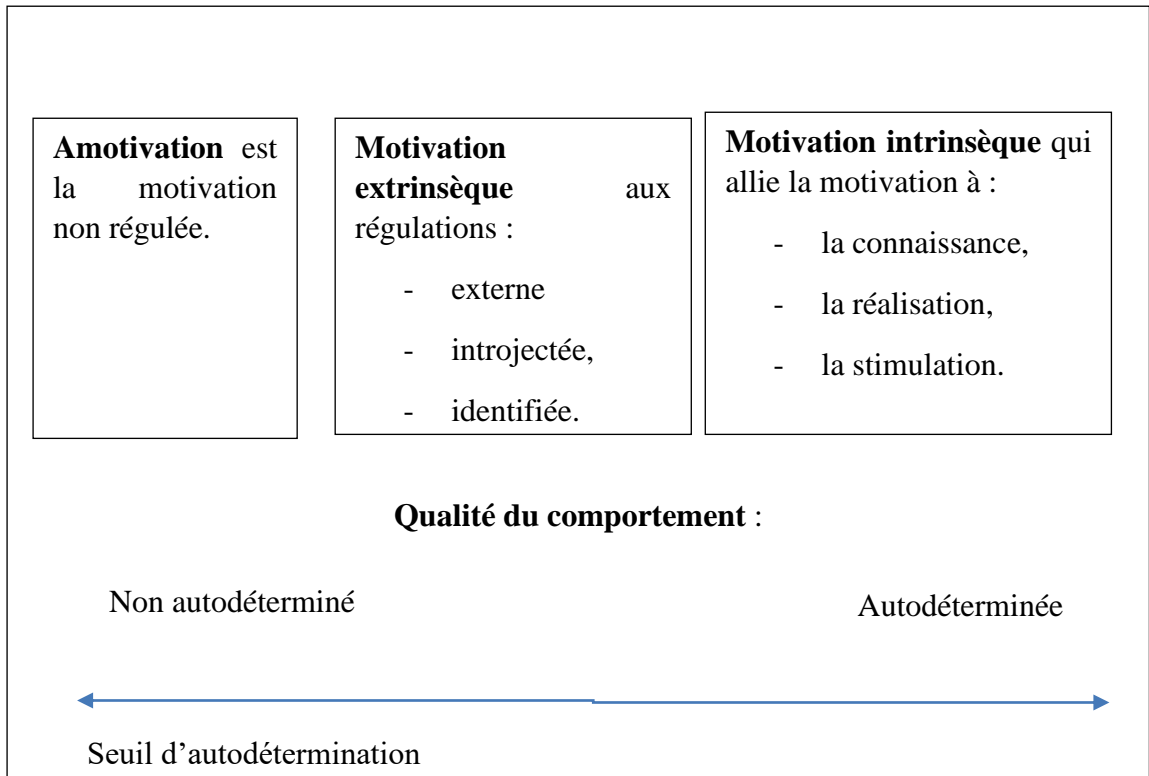


Figure 2 : Les différents types de motivation (Vallerand et al, 1992,1993).

Enfin, la performance est la démonstration de savoir ou des résultats observables d'apprentissage. Elle tient une place prépondérante dans la dynamique motivationnelle, étant l'effet de la motivation. Les liens des stratégies d'apprentissage et de persévérance des élèves influent sur leur performance. En effet, la performance est un indicateur qui motive les élèves car elle accroît les perceptions de leur compétence. Ces perceptions sont à l'origine de leur motivation.

Cette évaluation de soi est embellie et influencée par les commentaires des pairs, parents, enseignants... (R. Viau, 1994). Ils accueilleront différemment le travail qui leur est proposé selon leur perception sur leur capacité à le réussir. Aussi, la perception de la valeur d'une activité scolaire par les élèves incarne leur niveau d'intérêt pour la matière, l'importance et l'utilité qu'ils leur accordent. Il y a peu de chance qu'ils s'engagent juste pour le plaisir. De manière responsable, ils se demandent s'ils aiment vraiment l'activité offerte, si elle leur produit quelque chose et quel qu'en soit son objectif.

Les APSA vécues et pratiquées sont source de progrès car elles revendiquent le besoin de se montrer habile et/ou d'éviter de se montrer incompetent et de rechercher la relation efficace avec l'environnement. Pour sentir la motivation et les comportements d'accomplissement dans leurs formes, les fonctions et significations comportementales sont prises en compte pour identifier le but de l'action identifié. Et l'investissement des ressources personnelles des élèves sont fonction de leur but d'accomplissement. Dans ce cas, la motivation d'accomplissement peut se manifester par la recherche de succès ou l'évitement d'échec (J.P. Famose, 1990).

1.4. Théorie de l'exigence fondamentale

La théorie de l'exigence fondamentale est une mini-théorie de la TAD illuminant la relation de l'homme avec son bien-être psychologique et sa santé mentale. De ce fait, les exigences physiologiques innées sortant des régulations organismiques dépendent de la psychologie. Etant dynamisant, elles supposent que les assises de la TAD conçoivent les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation.

En effet, les élèves manipulés par le besoin inné de compétence embrassent une motivation à l'effectance. Ce besoin de compétence encourage les élèves à déterminer des challenges parfaits au regard de leurs propres capacités. Ce qui implique leur joie importante quand ils ont pu réaliser une tâche motrice réputée difficile. Ils se prennent, toujours, pour être la source de leurs comportements propres. Ces comportements aisés reflètent une absence de pression exercée sur leurs propres choix et régulations. Dans ce cas, leur besoin d'autonomie implique leur autodétermination à pratiquer l'AP de leur choix.

L'intensité de motivation est liée à la difficulté de la tâche motrice momentanée (Brehm et *al*, 1989). L'excitation de leur motivation s'accroît concurremment avec une difficulté du comportement nécessaire. La persistance de motivation maintient l'effort jusqu'à l'atteinte du but. La nature de sollicitation d'effort se répercute à leurs identités et estimes. Ainsi, la valeur personnelle de leur performance est l'opérationnalisation de leur motivation potentielle (Gendolla, 1989). La mobilisation d'énergie plus grande pour les tâches motrices difficiles est positivement corrélée à la perception d'habileté personnelle élevée et à la forte estime de soi (Sigall et *al*, 1977 et Kukla, 1974).

La motivation est un construit dynamique qui incite le comportement des élèves. Elle est une responsabilité répartie entre l'enseignant et ses élèves. Les motivations sont caractérisées par leur degré d'autodétermination. Il y a motivation autodéterminée lorsque les élèves réalisent une activité par le choix volontaire et spontané. Inversement, la motivation est non autodéterminée quand l'engagement des élèves est influencé par des contraintes externes ou internes.

En général, la motivation intrinsèque permet de trouver les moyens de rendre la tâche plus intéressante et plaisante. La motivation extrinsèque unit des récompenses ou des contraintes à l'exécution des tâches typiques dans l'APSA. La régulation identifiée explique précisément aux élèves en quoi la tâche à faire est importante, significative, pertinente et valable pour eux. Cette pertinence est essentielle à la régulation externe si les tâches ne sont pas intrinsèquement intéressantes pour eux.

En conséquence, la pédagogie soutenant l'autonomie amène les élèves à se sentir compétent et/ou efficace, autonome et proche de l'enseignant. Elle les pousse même à la motivation autodéterminée, même si l'AP n'est pas intrinsèquement satisfaisante. Alors que le style pédagogique contrôlant conduit les élèves à se ressentir incompetents et/ou contraint avec l'enseignant. Il facilite la motivation non autodéterminée concordante à l'amotivation et à la régulation externe. Le système de récompense-punition est, surtout, contrôlant. Mais, c'est, sûrement la signification que les élèves donnent à la récompense qui détermine son influence sur leur motivation intrinsèque. Quand elle est perçue en la forme de contrôle, la motivation intrinsèque diminue. Si la perception est en forme de compétence, alors la motivation intrinsèque peut l'augmenter.

On vient de parler de la motivation, un des indispensables facteurs qui supporte l'accomplissement des tâches par l'élève. Maintenant, on va voir les autres facteurs qui peuvent influencer ou modifier l'intention des élèves à effectuer des tâches, surtout dans l'enseignement/apprentissage.

CHAPITRE 2 : CONCEPT D'ENSEIGNEMENT

2.1. Notion de conduite d'enseignement

La motivation autodéterminée favorise les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale. L'enseignant met un climat d'appréciation et d'acceptation des élèves dans la classe. Il les pousse à agir par eux-mêmes et leur permet d'être efficaces dans leurs apprentissages. Pourtant, pour une AP captivante, le satisfécit de l'enseignant donne, seulement à court terme, leur meilleur engagement. Elle annihile totalement leur intérêt quand l'activité ne les dupe. Le modèle de l'auto-détermination développe aussi que les raisons qui incitent quelqu'un à s'engager dans une activité sont multiples (Ryan & Deci, 2000). Les chercheurs attestent qu'il y a différentes formes de motivation qui se spécifient par leur degré d'auto-détermination. Or, le degré de réalisation d'une activité est estimé par le sentiment de libre choix et de cohérence interne (Deci & Ryan, 2000).

En effet, les élèves réalisent à moindre intérêt et plaisir une tâche après avoir reçu une récompense de participation par rapport à ceux qui ont effectué l'activité sans avoir été récompensés. Cet effet de « surjustification » démontre que leurs actions n'ont pas été inspirées par des facteurs extérieurs. Donc, la récompense dispose une fonction contrôlante à but d'amoindrir la motivation intrinsèque envers une tâche. Elle semble perdre leur intérêt dès que la récompense n'est plus présente. Toutefois, la récompense dispose d'une fonction informationnelle qui renseigne les élèves sur leur compétence. Quand la récompense est fonction du mérite, elle est signe d'une compétence. Elle peut étaler leur motivation intrinsèque à l'égard de la tâche. Le manque de récompense peut, à l'inverse, être perçue comme un signe d'incompétence et entraîner une diminution de la motivation intrinsèque (Vallerand, 1997).

La motivation intrinsèque ultérieure dérive de la signification fonctionnelle qui lui est donnée par les élèves. Si la récompense est contrôlante, astreignante et leur dépouille d'autonomie, alors, la motivation intrinsèque pour l'activité peut disparaître. Et à la suite, la même récompense donne l'information sur leur compétence. De ce fait, leur motivation intrinsèque pour l'activité peut augmenter. Donc, en contexte scolaire, les comportements de l'enseignant produisent un effet informationnel positif ou un effet contrôlant négatif à la motivation intrinsèque des élèves. Les feedbacks positifs et formatifs qui promeuvent les sentiments d'efficacité et de compétence, les possibilités de choix et les opportunités de décider eux-mêmes nourrissent la motivation intrinsèque.

À l'inverse, les punitions, la comparaison sociale, les dates butoirs, les directives et la pression compétitive baissent la motivation intrinsèque. Ils les perçoivent comme des éléments contrôlant leur comportement.

Avoir la bonne conduite d'enseignement rend plus facile à l'enseignant de gérer et maîtriser totalement les élèves durant le cours et la communication des élèves entre eux en envers lui. Maintenant on va voir quel genre de situation doit on proposer si on a une bonne conduite d'enseignement.

2.2. Notion de situation d'enseignement

Toutes les APSA ne sont pas intrinsèquement intéressantes en EPS car elles ne cultivent toujours et spontanément aux élèves le plaisir dans leurs opérationnalisations. Dès lors, il faut faciliter l'engagement autonome et durable des élèves aux AP proposées et développer leur motivation extrinsèque autodéterminée. Ces APSA doivent produire aux élèves des comportements sensibles aux activités abordées et obligés les affects.

Le choix d'activités d'enseignement ratifie l'expression des intérêts, crédits et valeurs des élèves pour pourvoir leur motivation autodéterminée. Laissant la possibilité aux élèves de choisir leur tâche est pour eux un défi. Cette perception est appuyée quand l'enseignant tient compte de leur avis dans l'organisation de séance. Il s'adresse à eux à les inciter à prendre des initiatives. Pourtant, les choix offerts aux élèves ne doivent pas se limiter aux situations d'apprentissage ou d'un partenaire pour favoriser la réelle part dans les apprentissages.

En ressemblant les situations d'enseignement et d'apprentissage à partir de ce cadre, les activités d'enseignement et d'apprentissage peuvent être abordées comme des activités où s'opèrent des offres de significations ayant vocation à produire ou à faciliter des « effets de sens » (Barbier, 2010). Il est essentiel de faciliter leurs prises d'initiatives qui relèvent du domaine cognitif, en leur aidant à bâtir leur propre raisonnement. Quand offrir des choix organisationnels aux élèves est essentiel, les suivre dans l'élaboration de raisonnements personnels et complexes est vital pour qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages.

En conséquence, une tâche accomplie pour des raisons intrinsèques pourvoit à l'apprentissage un moyen d'améliorer et d'offrir les besoins psychologiques des élèves et facilite leurs acquisitions (Thomas, 1991). Donc par nature, un enseignant qui appuie leur autonomie est plus proche d'eux, plus positif, plus flexible et plus explicatif. Il est plus proche d'eux car il les respecte et passe plus de temps à les écouter et essayer de les comprendre. Il est plus positif car il les encourage et valorise les progrès réalisés. Il est, aussi, plus flexible car il partage des opportunités de faire leurs choix et leur donne du temps pour résoudre leurs problèmes par eux-mêmes. Enfin, il est plus explicatif car il leur explique l'utilité de faire telle tâche ou telle activité.

Par contre, un enseignant contrôlant, prenant tout en charge, est plus pressé, plus négatif et motive la pression. Il impose ce qu'il y a à apprendre, le comment les faire et utilise un langage directif. Il est plus pressé car il donne hâtivement la solution sans leur donner, vraiment, le temps d'essayer par eux-mêmes. Il est également plus négatif car il critique davantage. Il motive par la pression en adoptant les récompenses/punitions, aux éloges et à la compétition inter-élèves à tout moment. En tous cas, la compétition génère un gagnant et une majorité de perdants. Seul le gagnant profite de l'effet informationnel de la victoire et les autres s'égarent dans l'effet contrôlant de la défaite.

Pour motiver les élèves à œuvrer, il faut leur offrir des tâches nouvelles, variées, attirantes et les stimuler à rechercher le défi. Les pressions subies par l'enseignant liées à leur sécurité dans les AP, faire face à leur effectif pléthorique et assurer la gestion de leur discipline réduisent sa manœuvre d'innover et de varier la pédagogie. Les contenus d'enseignement dans les programmes sont au regard de ce que la société juge utile à la formation et l'éducation, outre le caractère plaisant ou non de ces contenus. Par ailleurs, l'effectif pléthorique rend impossible de fournir des tâches ou AP qui puissent satisfaire l'intérêt intrinsèque de chacun. Enfin, il peut être propice de proposer des tâches de défi aux élèves pour éveiller leur motivation intrinsèque.

La complexité des situations d'enseignement sur le terrain justifie que le style de l'enseignant n'est ni complètement contrôlant, ni complètement soutenant l'autonomie. Les consignes données aux élèves sont très perceptibles. Il offre des choix de situations d'apprentissage mais il transmet des feedbacks techniques sur un ton directif. En fin de compte, la contribution positive d'une structure sur la motivation des élèves peut être dans la compromission par la mise en place incompatible d'une autre.

On vient de voir la notion de situation d'enseignement qui se présente sous la forme des tâches réaliser durant le cours d'EPS. En fait, ce sont des APSA qu'on doit réaliser dans un temps précis et d'espace bien limité. Maintenant, on va tout de suite voir l'intégralité du contenu là-dedans.

2.3. Notion des contenus d'enseignement

La notion de contenu renvoie au rapport d'assimilation et d'approbation qui isole le visible et l'invisible. En EPS, les contenus d'enseignement incarnent des capacités, des connaissances et des attitudes que les élèves doivent inculquer et s'approprier pour avoir la compétence visée. Ces sont un ensemble des éléments à interposer par l'enseignant. Elles sont ordonnées entre l'adaptation impulsive des élèves aux tâches exposées dans l'APSA en rapport avec elle. L'objectif des transformations recherchées est de construire graduellement les compétences visées selon le programme (Rapport du jury CAPEPS externe, 2006). Ainsi, les contenus d'enseignement font partie des sujets contextualisés que doivent acquérir les élèves pour se transformer. Donc, ils certifient le passage d'un comportement initial à un comportement final convoité (Rapport du jury CAPEPS externe, 2003).

Les contenus d'enseignement sont les éléments que les élèves doivent apprendre durant le cours d'EPS. On va maintenant voir leurs sources et comment l'avoir pour être transmissible.

2.4. Notion de transposition didactique

La didactique est l'étude des transformations de communication des savoirs et de savoir-faire précis à la discipline et de leurs acquisitions par des élèves. Elle s'intéresse aux apprentissages des élèves en présumant que la nature des savoir est assez largement explicative de leurs échecs ou de leurs réussites. Donc, quand un élève réussit mieux en une discipline qu'en une autre, ce n'est pas seulement à cause de la méthode employée mais c'est en grande partie à cause des savoirs en jeu (Davelay, 1995). Cette étude doit tenir compte de l'analyse de l'AP et du fonctionnement des élèves en train d'apprendre. Elle coordonne les progressions d'exercices, leurs variations, leurs sens motivants, leurs complexités croissantes, leurs approfondissements et leurs remédiations.

Cette réflexion antérieure à l'acte d'enseignement lie la situation d'apprentissage élève-savoir. La mise en œuvre des situations d'apprentissage jaillit sur une organisation pédagogique. Elle met en place les situations, analyse le comportement des élèves, gère les tâches par la régulation et la remédiation et évalue. Elle tient compte de la nature des savoirs en jeu des élèves. Or, la TD est un contenu de savoir à enseigner perçut selon un ensemble de modifications adaptatives aptes à figurer aux objets d'enseignement. Mais, un objet de savoir à enseigner s'épuisant en un objet d'enseignement est la TD où son processus peut être schématisé par :

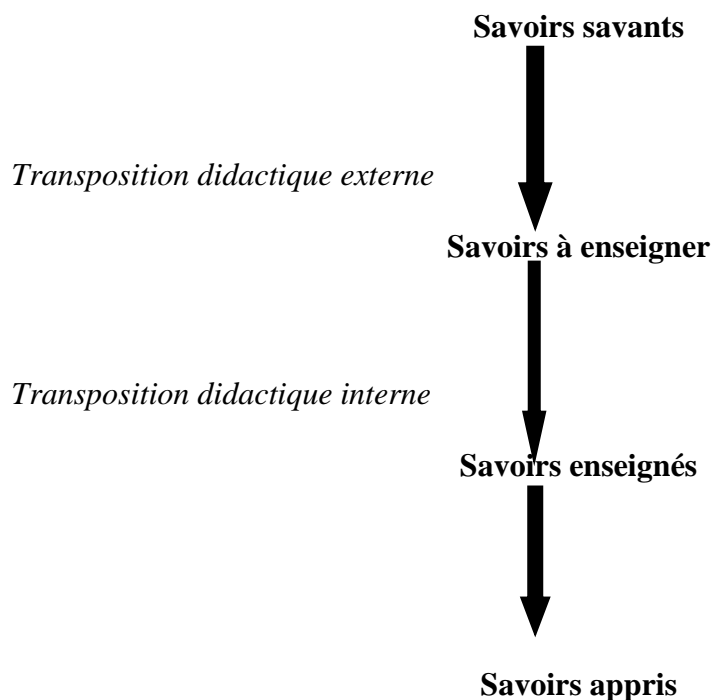


Figure 3 : La Transposition didactique (Chevallard, 1985).

Les savoirs savants sont un corpus ajustant de connaissances nouvelles, adaptées et approuvées selon les conditions scientifiques labélisées d'authenticité attribués par la société scientifique. Les savoirs à enseigner sont décrits et précisés par les programmes, instructions officielles, commentaires... Ces textes définissent les contenus, les normes et les méthodes à choisir (Audigier, 1988). Alors que les savoirs enseignés sont produits par l'enseignant et mis en œuvre pendant les heures de cours. Enfin, les savoirs appris sont l'ensemble des savoirs acquis par tous ceux qui apprennent à l'école.

En effet, la TD est un savoir savant transformé à être enseigné aux apprenants. La TD externe se déroule en dehors du système d'enseignement ou hors de la classe³. Le savoir à enseigner et le savoir enseigné sont assez proches des savoirs savants, sous peine d'être désavoués par ceux-ci. Toutefois, le savoir à enseigner et le savoir enseigné doivent être suffisamment éloignés du savoir des parents, sous peine d'être désavoués par ceux-ci. Mais, les savoirs savants évoluent et tendent constamment à s'éloigner des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés. Pour rétablir la compatibilité, un flux de savoir arrivant du savoir savant devient essentiel. Le savoir enseigné est muté caduque vis-vis de la société et un apport nouveau resserre la distance avec le savoir savant. Il met à distance les parents et le processus de la TD apparaît (Chevallard, 1985).

Or, la TD interne consiste à adapter et modifier les savoirs à enseigner, tel qu'ils apparaissent dans les programmes et les manuels. Par voie de conséquence, c'est le fait d'un enseignant et de ses pratiques pendant une séance de cours. Les savoirs enseignés sont difficiles à éprouver car le plateau de travail est le domaine réservé de l'enseignant. Il est difficile de noter le savoir enseigné et d'établir les constantes dans la multiplicité. Le métier d'enseignant est exercé en solitaire et la présence étrangère est une immixtion (Le Pellec, 1991).

Pourtant, les savoirs enseignés se diffèrent des savoirs savants car ils n'ont ni la même origine et fonction et ni la même destination. À tout moment, l'enseignant doit penser à ses activités éducatives, monter des exercices et faire des documents d'appui à but d'élever la probabilité d'appropriation des connaissances par les élèves. La distance qui sépare le savoir savant du savoir enseigné peut être très importante. Or, la didactique décompose les savoirs de la pratique sociale jusqu'à ce qu'ils puissent être transmissible aux élèves. Il est nécessaire de savoir les caractéristiques des tâches données aux élèves.

³ Elle est appelée noosphère, littéralement la sphère où l'on pense. Elle est l'ensemble des personnes qui font des recherches sur les contenus d'enseignement (Chevallard, 1985).

2.5. Notion de caractéristiques des tâches

Toute tâche dispose des contenus d'enseignement qui confine les connaissances, les capacités et les attitudes. Ce sont des éléments propres de la compétence nécessaire à identifier pour garantir l'appropriation par les élèves. L'acquisition d'un de ces éléments n'est pas suffisante pour maîtriser les compétences attendues.

Les connaissances sont des informations qu'il faut donner aux élèves et relèvent des ordres réglementaire, scientifique, tactique et technologique. Elles s'expriment sous formes de concept théorique, de connaissance verbalisée, de savoir livresque, de savoir réflexif et de repères.

Alors que les capacités reviennent à l'activité des élèves, à la mise en œuvre des connaissances, à la mobilisation et au savoir-faire en action. Elles peuvent s'exprimer en forme de technique, d'habiletés motrices, parfois, en sous-compétences (La construction de compétences, Revue n°2, 2012). Elles reflètent le potentiel physique, l'apprentissage, les traitements d'informations, les ressources et aptitudes aérobique des élèves, la réaction au signal et à la communication avec les autres. Elles se répètent aussi aux dimensions motrices de coordination, de dissociation segmentaire d'équilibre et de la rééquilibration, de maintiens posturaux et de réajustement.

Enfin, les attitudes sont le savoir-être qui arrange les comportements des élèves sur leurs relations avec les autres et l'environnement où ils fréquentent. Elles établissent des qualités, curiosités, persévérances et pédagogie différenciée qu'il faut développer par des goûts de l'effort et du respect des autres. Elles se renvoient, communément, à la prise de responsabilité, d'initiative et de décision. Elles se révèlent en intention, sont réceptives aux données et transmettent des communications pour aider les autres.

Les tâches renferment les contenus d'enseignement et doivent coïncider au stade de développement cognitif et physique de l'enfant (Piaget, 1937). Piaget propose quatre stades de développement de l'enfant :

- Le stade sensori-moteur de 0 à 2 ans,
- Le stade préopératoire de 23 mois à 7 ans,
- Le stade des opérations concrètes de 7-11 ans),
- Le stade des opérations formelles de plus de 11 ans.

Toute tâche doit inclure des connaissances, des capacités et des attitudes avant d'être proposée aux élèves pour qu'il soit plus facile pour eux de la comprendre. Il est difficile d'énoncer avec certitude la propriété d'un type de tâche sur un apprentissage, types de tâches peuvent potentiellement contribuer à différentes acquisitions et que certaines tâches peuvent faciliter un certain type de production mais ne peuvent pas les garantir. En générale les tâches d'apprentissage qu'on utilise au sein des élèves doivent comporter :

- Des activités qui est au niveau de difficulté adapté à l'âge et au développement physique et cognitive et physique des élèves.
- Des activités qui permet aux élevés de constater rapidement ses réussites, ses échecs et ses progrès.
- Des activités qui comporte les éléments pouvant rejoindre chacun des styles différents d'apprentissage (auditifs, visuels, kinesthésiques, etc.)
- Des activités qui comporte une variété d'interactions, de rythmes et de rôles.
- Des activités assurent que les dispose d'un feed-back à chacune des étapes de la démarche : autocorrection, ...

Il est d'autre part possible de décrire le fonctionnement interactionnel d'une tâche et de prévoir le type d'activités qui seront nécessaires à la réalisation. Mais il est plus facile pour eux d'apprendre par des AP qu'ils fréquentent et les intéressent tel que le jeu. Donc, il est plus crucial d'aborder notre approche méthodologique.

PARTIE 2 : APPROCHE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : PROTOCOLE EXPERIMENTAL

3.1. Objet de l'expérimentation

Les faits corrélatifs à notre recherche ratifient les contextes qui l'entourent. Lors du stage pratique responsabilisé au LTCA, un groupe d'activité individuelle et un autre d'activité collective sont prônés. L'AP collective est faite sous forme de communication interindividuelle et d'une interrelation avec l'environnement.

L'effectif pléthorique des élèves ne facilite beaucoup le contrôle d'apprentissage si la qualité est la productivité de l'apprentissage. Mais, l'apprentissage des techniques des gestes et des normes comportementales est la plus aperçue lors d'une séance d'EPS. Cette approche techniciste développe l'automatisme comportemental des élèves à partir des répertoires gestuels. Elle se dirige beaucoup aux compétences techniques et spécifie leur niveau de pratique et de motivation.

Notre recherche centrée sur l'axe psychologique du triangle didactique essaie de comparer la motivation des élèves selon les approches techniciste et structurale utilisées. Pour gérer efficacement le temps alloué à chaque activité proposée, nous avons fait un usage de chronomètre Digisport qui peut enregistrer 300 temps de performances. A trois boutons de réglage, ses dimensions sont de 6,2 cm*8 cm* 2 cm et de poids 75 g.



Figure 4 : Chronomètre Digisport.

En effet, cette recherche se limite à recourir à une situation d'apprentissage sous forme de jeu pour que la motivation des élèves à s'y intégrer soit de leur plein gré. De la sorte que les objectifs à atteindre sont d'attirer et de motiver les élèves à accomplir des tâches motrices pour apprendre. Ce qui implore une pédagogie qui s'adapte aux besoins motivationnels des élèves pour accroître leur intérêt à l'EPS. Et qui sont nos élèves ?

3.2. Population expérimentale

Lors dudit stage, notre objectif de travailler avec un binôme est de s'autocorriger aussitôt à la suite des constats objectifs. Nous nous sommes occupés de deux classes différentes d'effectif total de 72 élèves. Nous avons travaillé avec sincérité et de bonne entente à l'équipe pédagogique EPS d'accueil.

A moyenne d'âge de 14 ans 6 mois, les élèves sont encore perfectibles étant âgés de 13 à 16 ans et sont en pleine période d'adolescence. Ils débutent leur vie sociale étant en âge de raisonnement et de penser face au problème. C'est la phase où ils peuvent voir des obstacles et opinions nouveaux, des exaltations à canaliser et des conflits à résoudre. C'est à partir de cette population que nous avons réalisé notre expérimentation.

Nous avons deux groupes scolaires à effectif pléthorique pour l'expérimentation si une classe vaut un groupe scolaire. Il n'est pas aisé d'apprécier la qualité d'activités d'apprentissage des élèves, car les séances sont en forme de travaux dirigés et pratiques.

Tableau 3 : Caractéristiques d'aptitude physique des élèves d'expérimentation.

Variable	Garçon		Filles		Totale	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
Aptitude	24	33,33	45	62,5	69	95,83
Inaptitude	-	-	02	2,78	02	02,78
Dispense	-	-	01	1,39	01	01,39
Totale	24	33,33	48	66,67	72	100

En tous cas, l'EPS est une matière d'enseignement à finalité éducative utilisant des supports APSA et soutenant l'amélioration de la santé et le bien-être des élèves. Ces APSA influent sur le choix de leurs pratiques et leur attitude motivationnel pour réguler leurs apprentissages. Ce qui nous amène à voir les JSC du domaine quatre.

3.3. JSC d'expérimentation handball et notion de jeu

Le JSC handball est axiomatisé pour permettre sa meilleure compréhension lors de son apprentissage. Ses conceptions théorisées lient les expériences éducatives par des sciences, psychologie et biomécanique des mouvements sportifs... Les objectifs sont :

- Appréhender la logique du jeu et celle de l'équipe,
- Modéliser les conduites du joueur,
- Problématiser les relations/situations pédagogiques-match.

En effet, les théories sont au cœur des processus enseignement-apprentissage et n'étudient ni la question des contenus, ni les questions liées à l'appropriation des savoirs par les élèves. Chaque théorie est examinée à l'aide des catégories d'analyse suivante :

- La manière dont le jeu est conçu et au sein du jeu, l'équipe,
- La façon dont sont analysées les conduites des joueurs,
- La nature des savoirs que les élèves doivent s'approprier,
- Le savoir que les élèves doivent acquérir,
- Les états d'apprentissage et leur articulation à la problématique du transfert,
- les hypothèses d'apprentissage où les auteurs font appel de manière explicite.

Or, le jeu est une activité volontaire réalisée dans une limite de temps et de lieu. Il est le travail d'un enfant, son métier et sa vie du fait qu'il passe tous son temps à jouer et à s'amuser. Ce qui s'apprend dans l'amusement, s'apprend beaucoup (K. Kergomard, 2015). Le jeu contribue aux diverses étapes du développement intellectuel des enfants car il est ludique (Piaget, 1937). Ce qui justifie que le JSC handball se joue avec une règle à liberté de consentement. Il est pourvu d'une fin en soi suivie d'un sentiment de tension, de joie et de conscience d'être autrement que dans la vie courante (R. Caillois, 1958). Il est une activité de coopérations et d'opposition qui requiert le groupe.

Les tâches ne sont que les situations d'enseignement et d'apprentissage offertes aux élèves. Ils vont apprendre et leur assurer des situations divertissantes sont vitales et facilite leur apprentissage. De toute façon, il n'y a pas d'enseignement s'il n'y a pas de réussite pour son apprentissage. Ce qui suppose une bonne communication pour estimer l'acceptation des élèves durant le cours. En résultat, leur motivation intrinsèque procure l'efficacité de l'apprentissage. En tous cas, le handball est une activité impliquant une gestion collective du rapport d'opposition et de coopération. Une des tâches motrices à réaliser est de lancer le ballon en suspension en conservant l'équilibre. Elle mobilise un équilibre unipodal adopté, une dissociation des actions des membres supérieurs et une coordination renforcée entre les membres inférieurs et supérieurs.

Le handball est une APS hautement informationnelle pour gérer le couple risque de perdre le ballon/sécurité d'avancer vers la cible adverse pour créer une certitude des partenaires et l'incertitude des adversaires. Il requiert les bio-informationnels qui rangent l'information par le choix d'indices élevés des mouvements des partenaires/adversaires et des trajectoires de la balle. Il requiert aussi les biomécaniques orientées à la coordination, à la synchronisation, au dissociation-ordre segmentaire, à l'adaptation, au déplacement et à la manipulation du ballon. Les bio-affectifs veulent que le projet individuel s'inscrive dans le projet collectif pour différencier les rôles et gérer les rapports de force. Enfin, les bio-énergétiques sont la capacité, la puissance, la vitesse de réaction et de course, la force et la souplesse.

ÂGE	PIAGET ¹ (développement cognitif)	ERIKSON ² (développement psychosocial)	REILLY ³ (développement dans les activités)	GESELL ⁴ (développement social)
naissance		Jeu autocosmique		
6 mois	Jeu d'exercice	↓ Microsphère	Exploration	Jeu solitaire
1 an	↓ Jeu symbolique	↓	↓	↓ Jeu parallèle
2 ans	↓	↓	↓	↓ Jeu associatif
3 ans	↓	↓ Macrosphère	Compétence	↓ Jeu coopératif
4 ans	↓	↓	↓	↓ Jeu compétitif
5 ans	↓	↓	↓	↓
6 ans	Jeu de règles	↓	↓	↓
7 ans	↓	↓	Accomplissement	↓

Figure 5 : Jeu et développement de l'enfant (Site web, moteur de recherche Google).

Les situations expérimentales d'enseignement doivent comprendre des capacités, des attitudes et des connaissances qui forment le contenu d'enseignement. Se servir des tâches motrices dans la notion du jeu augmente la motivation des élèves à pratiquer dans la volonté les APS de supports. Ce qui nous pousse à clarifier la conception structurale qui fait partie de la démarche d'expérimentation.

3.4. Démarches d'expérimentation

3.4.1. Conception structurale

En conception structurale, le jeu doit être inventé en une structure totalitaire non réductible à la simple addition d'éléments isolables. La technique individuelle ne forge plus la logique du jeu mais les rapports communication-opposition interindividuelle des deux équipes. Détachant l'approche structurale et ses effets sur l'enseignement des JSC en milieu scolaire génèrent l'approche interdisciplinaire.

Les interactions motrices entre les joueurs sont les modèles du jeu et d'activité des élèves (LEGRAS, 2006). De ce fait, les savoirs à enseigner sont caractérisés par un ensemble de principes d'action en attaque-défense. On rétréci les tours d'une motricité de relation spécifique à la famille des JSC. L'approche transversale de la construction des savoirs et de leur enseignement organise ainsi la mise en œuvre d'un projet pédagogique en JSC.

Dans cette conception, l'apprentissage sollicite chez les élèves le décodage des actions des partenaires et adversaires. Puis, nous élaborerons des situations pédagogiques totalisantes où nous plaçons chaque élève en présence de partenaires et d'adversaires. A la suite, nous procéderons aux mini-jeux à laquelle l'aire du jeu est aménagée dans le but de mobiliser leur activité perceptive. Des huit séances que nous avons réalisées, les quatre premières ont été faites en affinité par l'approche techniciste. Alors que les quatre autres dernières ont été réalisées selon l'approche structurale. A travers ces deux approches, les élèves découvrent les solutions aux problèmes posés par autoadaptation. Toutefois, avant d'expérimenter notre conduite d'enseignement, nous avons fait une observation.

3.4.2. Observation

Notre recherche réfléchit à la portée de motivation des élèves par les contenus d'apprentissage du handball en contexte scolaire par l'approche comportementale. Nous avons dénombré la source des facteurs de leur prédisposition. Puis, nous avons corrélé la pratique sportive en contexte scolaire et la motivation inspirant leur attitude. Dans ce cas, l'observation est complexe, active, raisonnée et requiert l'attention sur les aspects motivationnels des élèves et sur leur attitude objective.

L'observation est la nette limite entre l'observateur et les observés. L'appui des facultés intellectuelles, de l'abstraction, de l'extension du raisonnement et de l'inductif engage les qualités visibles des élèves. Il est essentiel d'introduire une unité interne qui ordonne la sélection des observations et la convergence des efforts pour arriver au but unique. L'hypothèse est le point de départ indispensable du raisonnement expérimental. La connaissance des informations sur la motivation nous aide à observer nos élèves sur :

- Leur attitude et la dépendance avec l'environnement de travail,
- Leur attitude et la durabilité ou la modification selon la discipline sportive,
- Leur attitude et l'orientation sympathique ou répulsive, leur attitude sélective.

D'abord, l'exploration individuelle ne donne une indication du résultat attendu. Eventuellement, nous avons fait un questionnaire qui engage et dirige l'observation et la recherche. Nous avons requis des élèves de rendre compte de ce qu'ils ont vu. Après, ce compte rendu peut constituer avec le questionnaire une base de départ. Subséquemment, notre travail collectif de mise au point élimine les observations incomplètes. Nous avons donné une importance aux erreurs commises, souvent typiques de l'attitude des élèves. Nous finissons par le décodage simple et précis les construits d'autodétermination.

Nous avons observé l'effectivité du lien de l'intention individuelle aux objectifs du groupe tel que l'unité dynamique et la cohésion. Les éléments à expérimenter lors du cycle sont :

- la base pour adopter la position appropriée de récupération selon la situation,
- L'ajustement du mouvement adapté aux flux du jeu,
- La prise de décision pour un choix approprié avec la situation,
- La réalisation technique pour l'efficacité des gestes effectuées,
- Le support pour la position optée par le non-porteur du ballon pour être libre,
- Le soutien pour une situation donnée en défense ou en attaque,
- Le garde-marquage sur l'adversaire possesseur ou non du ballon.

L'idée de leur désaffection à l'EPS sur leurs réserves, refus et blocages massifs est indispensable. Or, nous ne cernons l'attitude des élèves que par leur expression orale à travers l'enquête ou entretien.

3.4.3. Travail de collecte des données par enquête

La motivation des élèves sur les contenus d'apprentissage est toujours instable. Ainsi, un questionnaire reliant les variables à expérimenter a été conçu. Les questions se renvoient à l'autodétermination, à l'attitude gestuelle selon les tâches et aux besoins de la thèse inductive. En modifiant légèrement la consigne de départ et les questions, nous avons pu faire une appréciation si une activité d'apprentissage a rempli, au moins, une des conditions motivationnelles.

Notre observation relate des caractères aux construits motivationnels pour justifier la suite logique entre l'expérimentation et l'observation. Cependant, une expérimentation intervient pour vérifier les démarches suggérées par l'observation. Ainsi, nous avons opté à la statistique qui étudie les phénomènes correspondant à l'observation d'un événement. Son objectif est de rendre compte une réalité, d'essayer de l'expliquer et d'aider à la prise de décision. Le raisonnement et l'expérimentation analytique ne doivent pas intervenir trop tôt car le fait global dans sa complexité et son originalité propres qu'il faut acquérir. Pour avoir la faille, il faut réunir les observations et rassembler les signes, même les plus insignifiants en apparence, avant de faire les diagnostics. Puis, la statistique descriptive priorise les classifications et les traitements des données pour les rendre rationnels. Nous avons fait huit séances typiques comparant les approches techniciste et structurale. Donc, la comptabilisation fréquentielle des informations recueillies nous a servi :

- De contrôle d'habileté motrice et de conversion d'attitude comportementale et motivationnelle,
- D'outil de gestion d'information,
- De véhicule de l'information diffusée.

En conséquence, une vérification statistique des données s'imposait.

3.5. Traitement statistique des données recueillies

La population expérimentale constituée de 69 élèves est l'ensemble observé. Elle est un sous-ensemble de l'effectif total des élèves du LTP d'Ampefiloha où chaque élève est une unité statistique. La motivation influence l'attitude comportementale des élèves et ne se prête pas à des valeurs numériques étant qualitative parce que psychologique.

Pour signifier les informations collectées, la moyenne statistique est indispensable car elle est la mesure précisant les éléments d'un ensemble de quantité. La série étant non classée, la moyenne est présentée par :

$$\bar{x} = \sum_{i=1}^k m_i x_i \quad [1]$$

La variance explique l'homogénéité de l'échantillon si elle est faible. Inversement, si elle est grande, l'échantillon est hétérogène. Cette résolution est déterminée par :

$$V(X) = \frac{\sum_{i=1}^k (X_i - \bar{X})^2}{N} \quad [2]$$

Où X_i est le cours de l'actif X à l'instant i, \bar{X} est la moyenne du cours de l'actif X et N est le nombre de période.

La mesure de dispersion des données d'une expérience répétée est définie par :

$$\sigma_X = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^k (X_i - \bar{X})^2}{N}} \quad [3]$$

Où σ_X est un écart-type ou extension de la variance, le coefficient de variation est, alors :

$$Cov = \frac{\sum X_1 X_2}{N} - m_1 m_2 \quad [4]$$

Le coefficient de relation étant la norme codifiée du coefficient de variation est :

$$r = \frac{Cov(X_1 X_2)}{\sqrt{V(X_1) \cdot V(X_2)}} \quad [5]$$

Où la valeur du coefficient de variation est comprise entre $+\infty$ et $-\infty$ tandis que celle du coefficient de relation est $-1 \leq r \leq 1$.

Toutes ces démarches mathématiques sont déjà programmées dans l'ordinateur en vue de leur traitement statistique pour donner les résultats qui suivent.

CHAPITRE 4 : RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION

4.1. Attitude comportementale des élèves sur le handball

Pendant la séance de prérequis des élèves en handball, nous avons constaté que :

Tableau 4 : Requis des élèves en handball en pourcentage.

Variables élémentaires observées	Garçons		Filles		Totale	
	Pré requis	Requis	Pré requis	Requis	Pré requis	Requis
Base positionnelle	37,50	83,33	15,21	82,60	22,85	82,85
Ajustement mouvement	45,83	95,83	17,39	91,30	27,14	92,85
Prise de décision	41,66	95,83	32,60	86,95	35,71	90,00
Réalisation technique	29,16	62,50	19,56	71,73	22,85	68,57
Support de position	33,33	79,16	21,73	84,78	25,71	82,85
Soutien de situation	58,33	95,83	45,65	82,60	50,00	87,14
Garde/Marquage	41,66	100	22,85	89,13	37,14	95,71

Lors du prérequis, moins de la moitié des élèves ont pu satisfaire notre projection sur les sept variables observées. Les filles n'ont jamais atteint le 50% contrairement aux garçons où 58,33% ont pu bien faire la variable « Soutien de situation ». Et nous sommes amenés à améliorer notre conduite d'enseignement en utilisant la pédagogie ludisme pour les cinq dernières séances d'apprentissage. A la dernière séance réservée à l'évaluation sommative, les attitudes comportementales des élèves ont largement changé en positive. Les filles arrivent même à atteindre le 82,60% de notre satisfaction à la variable « Soutien de situation ». Ce qui justifie que l'esprit collectif est bien ancré dans la pratique sportive de ces élèves. Leurs gestes techniques ne sont pas du tout efficaces et n'atteignent même que le 68%. Mais, la motivation de bien réaliser est constaté car au prérequis, elle était à moyenne 31,62% seulement.

4.2. Attitude comportementale des élèves vis-à-vis de la matière EPS

Les attitudes comportementales des élèves sur la matière EPS sont disséquées par la question « Est-ce que vous aimez l'EPS ? » Les 91,42% d'eux ont donné une réponse positive contre 8,58% de réponse négative pour de simple raison que cette matière est très fatigante. Pour la deuxième question « Vous partez de chez vous pour aller assister l'EPS, comment vous vous sentez à ce sujet ? », seulement 78,57% sont motivés contre 21,43% non motivés. Les résultats de ces questions sont présentés par le tableau ci-après :

Tableau 5 : Résultats sur la motivation des élèves à assister le cours d'EPS.

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Est-ce que vous aimez l'EPS?	2	6	64	35,00	41,012
Vous partez de chez vous, pour aller assister l'EPS, comment vous vous sentez à ce sujet ?	2	15	55	35,00	28,284
N valide (listwise)	2				

Tout au long du stage, les élèves, en majorité filles, perdent leurs concentrations après avoir réalisé une ou deux tâches consécutives des activités d'apprentissage. Ils ne se sentent plus captivées à faire les tâches restantes. Pourtant, ils ne sont pas fatigués mais n'expriment plus de joie à leur visage. Leur démotivation se manifeste par une dispersion petit à petit et par un bavardage provoqué. La réalisation des tâches se fait lentement mais aussi tardivement. Cependant, leurs réponses positives sont justifiées par leurs acquis à partir des sept variables élémentaires observées pendant le cycle handballistique.

En fin du cycle, ils ont pu faire les 85,71% de nos attentes d'opérationnalisations. Après l'application des formules [1] et [3], l'écart-type de 41,01 est manifestement plus grand que la moyenne de 35 pour la première question. Ce qui apprécie un écart flagrant de variation entre les variables. Pour la deuxième question, même si l'écart-type de 28,28 est plus petit que la moyenne de 35, la différence des variables est toujours importante. Deux variables de chaque des deux questions sont répondues par les élèves. Cependant, la deuxième question a une troisième variable « Autres raisons, précisez » au cours duquel les élèves ont ignoré, justifiant leurs catégoriques réponses.

4.3. Attitude comportementale des élèves vis-à-vis des tâches à réaliser

Lors des observations que nous avons réalisées et vérifiées par les résultats ci-dessus, certains élèves pensent que la pratique physique, même en contexte scolaire, est toujours fatigante. Ce qui justifie leur non motivation à procéder aux tâches motrices proposées au cours des séances d'EPS. C'est pour ces constats que deux questions leurs ont été posées. La première question, éventuellement, à quatre variables réponses possibles est : « Quand on vous donne des tâches à faire, et que ces tâches ne vous intéressent pas, est-ce que vous agissez : ». Dans ce cas, 62,85% des élèves ont dit d'attendre leurs amis si 21,42% ont la préférence de réagir avec rapidité. Enfin, 11,42% préfèrent de réagir lentement et 4,28% ont répondu par « de ne rien faire ». Puisque l'écart-type 18,33 se joigne de la moyenne 17,50, nous pouvons dire la différenciation est normale étant moins de 20%.

Tableau 6: Résultats sur l'attitude comportementale des élèves vis-à-vis des tâches.

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Quand on vous donne des tâches à faire et que ces tâches ne vous intéressent pas, est ce que vous agissez :	4	3	44	17,50	18,339
Quand on vous donne des tâches à faire et que ces tâches vous intéressent, est ce que vous agissez :	3	0	39	23,33	20,599
N valide (listwise)	3				

Les élèves font toujours les activités et les tâches proposées par l'enseignant car l'EPS est une matière d'enseignement à part entière où la présence est obligatoire. Pour la deuxième question « Quand on vous donne des tâches à faire, et que ces tâches vous intéressent, est-ce que vous agissez : » a quatre variables réponses. Mais, aucun élève n'a donné une réponse sûre « Réagir lentement » si 55,71% ont préféré l'acte de réagir rapidement. Les 22,85% ont répondu par « Attendre leurs amis » si 21,42% demandent un peu de réflexion avant de réagir. Au vu de l'écart-type de 20,59 inférieurs de la moyenne 23,33, les réponses obtenues peut être classée normale même si elle est un peu importante.

4.4. Attitude comportementale des élèves vis-à-vis de leur fatigue

Le jour de l'EPS, quand les élèves se sentent fatigués, les activités d'apprentissage sont perturbées. Pour en savoir les raisons, deux questions corrélées l'une de l'autre leurs sont posées. La première est que : « Lorsque vous sentez fatiguer durant le cours d'EPS (avant la réalisation de la tâche) ? ».

Tableau 7: Résultats des attitudes comportementales des élèves vis-à-vis de la fatigue.

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Lorsque vous sentez fatiguer durant le cours d'EPS (avant la réalisation de la tâche) ?	3	2	39	23,00	19,000
Lorsque vous sentez fatiguer durant le cours d'EPS (pendant la réalisation des tâches) ?	3	3	50	23,33	24,132
N valide (listwise)	3				

Trois variables réponses sont disponibles donnant la moyenne de 23. A propos de la réponse des élèves, 2,85% ont dit de s'abstenir à la réalisation des tâches proposées. Et 55,71% ont répondu par « Réaliser seulement » si 41,42% préfèrent dire à l'enseignant qu'ils sont fatigués. Et l'écart-type des variables réponses est 19 justifiant qu'il est entre l'intervalle de différenciations normales 10 et 20.

Pour la deuxième question, la moyenne des trois variables réponses obtenues reste à 23,33. Aucun élève n'a donné de réponse sur la variable « Réaliser autre chose ». Et la question est : « Lorsque vous vous sentez fatigué durant le cours d'EPS (pendant la réalisation des tâches) ? ». La proportion de 71,42% des élèves ont répondu « Réaliser seulement », ce qui justifie que la motivation n'y est pas. Quant à 24,28% des élèves, ils vont s'adresser à l'enseignant pour lui dire qu'ils n'en peuvent plus. Et 4,28% préfèrent ne rien faire tout simplement. La différence manifeste des variables réponses obtenues des élèves est bien vérifiée par l'écart-type qui se situe à plus de 20.

4.5. Attitude comportementale des élèves vis-à-vis de la démotivation

Pour vérifier l'autodétermination des élèves, trois questions leurs sont posées.

Tableau 8: Résultats du comportement des élèves vis-à-vis de la démotivation.

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Durant le cours d'EPS, si vous sentez mal à l'aise ou démotiver, est ce que vous pensez que c'est à cause du:	5	4	42	17,20	15,189
Lorsque vous sentez déconcentrer, non motiver durant le cours d'EPS, qu'est-ce que vous allez faire :	4	1	41	18,75	18,626
Pendant la réalisation des tâches que l'enseignant propose de faire, et que vous avez déjà senti mal à l'aise ou non motiver, pensez-vous que c'est à cause de :	5	6	27	14,80	8,044
N valide (listwise)	4				

La première question est « Durant le cours d'EPS, si vous sentez mal à l'aise ou démotiver, est-ce que vous pensez que c'est à cause du : ». Sur les six variables réponses, aucun élève n'a répondu « Autres, précisez ». Par contre, 60% ont répondu par « Fatigue » et 14,28% ont répondu par « Enseignant ». Les 12,85% ont déclaré à cause du « Problème individuel » tandis que les 5,71% ont dit « Amis ». Ce qui est justifiée est que les tâches proposées par l'enseignant rendent les élèves fatigués.

Donc, 74,28% des facteurs de non motivation ou de démotivation des élèves échoient de l'enseignant ou précisément de sa manière de conduire l'enseignement. La moyenne des variables réponses est de 17,20 si l'écart-type est de 15,18. Toutefois, la différenciation des variables réponses est normale.

Pour la deuxième question « Lorsque vous sentez déconcentrer, non concentrer durant les cours d'EPS, qu'est-ce que vous faites ? », la moyenne des quatre réponses sur les six proposées est de 18,75. Aucun élève n'a donné une réponse sur les deux variables réponses « Rester sans rien faire » et Autres, précisez ». Et 58,57% sont catégoriques pour répondre qu'ils ne font que « Réaliser les consignes de l'enseignant même non motivé ». Pour les 22,85%, ils vont demander une solution à l'enseignant si 17,14% sollicitent une permission de s'abstenir à toutes autres activités. Seul, 1,42% veut perturber les autres. Il est constaté que l'écart-type de ces variables réponses obtenues est de 18,62 justifiant que la différenciation est dans la norme.

« Pendant la réalisation des tâches que l'enseignant propose de faire et que vous avez déjà senti mal à l'aise ou non motiver, pensez-vous que c'est à cause : » forme une troisième et dernière question. Sur les six variables réponses proposées, la moyenne 14,80 est des quatre réponses avancées par les élèves. Si les 38,57% ont répondu les perpétuelles répétitions des activités les rendent non motivés, 15,71% ont répondu que les exercices à réaliser sont trop difficiles. Par contre, 8,57% ont déclarées la facilité des exercices est la source de leur non motivation. Et 14,28% des élèves sont non motivés car les exercices sont trop longs si 10% ont avancé la réponse « Autres » sans toutefois vouloir en préciser. De ce qui précède, l'écart-type est de 8,04 justifiant l'absence d'écart entre les différentes variables réponses obtenues.

4.6. Analyse factorielle des résultats de l'attitude motivationnelle

La représentation qualitative de notre analyse se remet à l'initial et à l'extraction. Une fois que l'extraction est importante ou se rapproche de la valeur initiale, il est estimé signifiant. Dans tous les cas, si l'extraction est élevée, un phénomène variable est vérifié. Ce qui fait que dans les multitudes de variables réponses, l'une d'entre elles est élevée. A cet effet, les résultats de l'analyse factorielle sont présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 9: Tableau de représentation de l'analyse factorielle.**Qualité de représentation**

	Initial	Extraction
Durant le cours d'EPS, si vous sentez mal à l'aise ou démotiver, est ce que vous pensez que c'est à cause du:	1,000	,926
Lorsque vous sentez déconcentrer, non motiver durant le cours d'EPS, qu'est-ce que vous faites :	1,000	,952
Pendant la réalisation des tâches que l'enseignant propose de faire, et que vous avez déjà senti mal à l'aise ou non motiver, pensez-vous que c'est à cause :	1,000	,953

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

La valeur initiale reste et demeure toujours 1 pour les trois questions proposées. A la première question, la valeur extractive 0,926 est causée par la « fatigue ». Et pour la deuxième question, la valeur de l'extraction 0,952 concorde à la réponse « « Réaliser les consignes de l'enseignant même non motivé ». Somme toute, la valeur extractive 0,953 de la troisième question expose nettement que les perpétuelles répétitions des activités les rendent non motivés.

En référence à la formule [5], les variables réponses disposant la valeur extractive similaire à 0,9 sont corrélées. En effet, la principale cause qui provoque la démotivation des élèves sont les tâches proposées par l'enseignant au cours d'une séance d'EPS. Elles sont trop fatigantes et en perpétuelles répétition. Uniquement, ils les réalisent suivant les consignes de l'enseignant même non motivés.

Selon la formule [2], La quantité d'information apportée par la composante 3 étant très faible, elle est homogène. Inversement à la composante 1 où les valeurs se dispersent. A cet effet, la quantité d'information qu'elle apporte est hétérogène. Pour la composante 2, la dispersion de la quantité d'information est modérée.

Tableau 10 : Résultats de la variance des trois composantes.**Variance totale expliquée**

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	1,643	54,776	54,776	1,643	54,776	54,776
2	1,187	39,576	94,352	1,187	39,576	94,352
3	,169	5,648	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

La matrice des trois composantes en cause est présentée par le tableau ci-après:

Tableau 11: Résultats des composantes étudiées.

Matrice des composantes

	Composante	
	1	2
Durant le cours d'EPS, si vous sentez mal à l'aise ou démotiver, est ce que vous pensez que c'est à cause du:	,962	-,003
Lorsque vous sentez déconcentrer, non motiver durant le cours d'EPS, qu'est-ce que vous faite	,605	,766
Pendant la réalisation des taches que l'enseignant propose de faire, et est-ce que vous avez déjà senti mal à l'aise ou non motiver, pensez-vous que c'est à cause :	-,593	,775

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 2 composantes extraites.

Les facteurs qui provoquent une démotivation des élèves lors du cours d'EPS sont multiples. Le comportement de l'enseignant lors de sa conduite d'enseignement en un. Les activités d'apprentissage qu'il propose ne leurs sont pas du tout captivantes. Un autre facteur de démotivation, aussi, vient de l'entourage immédiat. Parfois, les amis intimes influencent la volonté de rien ne rien faire ou de ne faire que par obligation.

Il y a aussi à un moment donné, les élèves sont partiellement motivées pendant le cours. Après avoir réalisé une ou deux taches, ils commencent à perdre leurs motivations et concentrations. Donc, les activités d'apprentissage offertes ne se conforment pas à leurs attentes. Autrement, les taches intensives exposées ne coïncident pas à leurs conditions physiques et les rendent plus vulnérable et plus fatigante. Les vitesses d'exécution pour une tâche proposée sont non seulement rapides mais aussi moyennes. Cette rapidité est à mettre au compte des taches intéressantes à leurs yeux. Elle est moyenne quand les taches ne leurs intéressent pas. Donc, sa réalisation se fait dans la démotivation et parfois, ils se font leurs compliqués pour attirer les amis dans le même sens.

Tableau 12: Réactions des élèves vis-à-vis des réactions à la tâche.

	Séances d'avant	Séances améliorés
Vitesse d'exécutions des tâches	Moyen	Très Rapide
Taux Fatigue des élèves	Elevé	Très Peu
Taux de participation des élèves	Moyen	Beaucoup
Expression (attitude des élèves)	Elèves frustrée et démotivé	Expression de joie
Réalisations des tâches	Il y a encore une ou deux tâches non réalisé	Taches tous réalisé

PARTIE 3 : DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

CHAPITRE 5 : DISCUSSIONS

5.1. Précision des résultats de la motivation des élèves vis-à-vis handball

Le problème du JSC handball est la langue du jeu qui implique la solution logique. Les élèves doivent maîtriser la langue du jeu pour pouvoir jouer. Cette approche inclurait qu'ils peuvent jouer d'autant mieux qu'ils maîtriseront sur le plan pratique le maximum d'éléments du répertoire et de la syntaxe. L'hypothèse fondamentale de cette méthode se vérifie de la manière suivante :

- le point de départ est l'analyse des éléments du répertoire et de la syntaxe,
- L'apprentissage systématique des éléments en question,
- La maîtrise de la langue du jeu par association des divers éléments,
- l'utilisation de la langue du jeu par les élèves en situation de jeu ou mini-jeu.

L'hypothèse est vérifiée par les résultats présentés dans le tableau 2. Au cours du prérequis, plus de la moitié des filles n'ont pu satisfaire les sept variables observées. Seul, la variable « Soutien de situation » a été satisfait par 58,33% des garçons. Ce qui implique une amélioration de nos contenus et conduite d'enseignement. En effet, ces variables, par le seul fait de les avoir proposées aux élèves, ne permettent pas de conclure que les élèves communiquent tout naturellement en jeu. Donc, nous avons introduit trois exigences pour améliorer l'attitude comportementale de ces élèves :

- Leur perception,
- La langue du jeu,
- Le support de cette langue, soit, leurs habilités sensori-motrices.

La perception d'un élève suppose sa relation par rapport à sa vision, à ses attentes, à ses partenaires-adversaires et aux objectifs communs. Tandis que la langue du jeu est en relation avec la communication. Ses supports correspondent aux habilités sensori-motrices. Elles sont considérées dans les deux sens de :

- Utilisation pure et simple des fondamentales techniques,
- Sensation et réponses motrices conformes aux besoins d'une situation donnée.

Ces trois exigences sont devenues nos objectifs opérationnels dans notre approche structurale même si elles ont créé un nouveau problème. A quel moment, en effet, vont-elles constituer une étape originale, uniforme, stable et nécessaire ? La réponse nous est fournie par les possibilités manifestées par les élèves durant leur apprentissage. Il apparaît qu'à la suite de nos observations et expériences, les élèves ne peuvent comprendre ni voir certaines réalités du JSC handball sauf qu'ils aient été préalablement préparés (tableau 2).

Pour respecter ces possibilités des élèves, l'identification de l'ensemble des étapes est établie en nous conformant à l'approche structurale fondée sur les mini-jeux.

Tableau 13 : Identification des étapes intermédiaires des caractéristiques comportementales recherchées

Objectifs généraux à la fin de l'apprentissage	Possibilités momentanées des élèves après assimilation de l'étape précédente
Permettre aux élèves de communiquer en jeu à l'attaque comme en défense.	Les entraves où les élèves peuvent s'adapter pour répondre aux objectifs généraux.
Objectifs opérationnels	
Les élèves correspondent aux exigences des objectifs généraux (la communication) et ils tiennent compte leurs chances passagères qui concerne les : <ul style="list-style-type: none"> - perception, - langue, - habilités sensori-motrices. 	

Les attitudes comportementales recherchées sont :

Tableau 14 : Attitudes comportementales recherchées

Objectifs généraux	
<i>En attaque, communiquer pour :</i>	<i>En défense, communiquer pour :</i>
ne pas remettre le ballon à l'adversaire, progresser vers la cible adverse, tirer aux conditions optimales de réussites, éviter la contre-attaque adverse.	intercepter la passe, rendre le tir difficile à exécuter, préparer simultanément la contre-attaque.

Les possibilités momentanées des élèves sont ce qu'ils font naturellement :

- Le porteur du ballon ne voit pas ou presque pas ses partenaires,
- Le porteur du ballon voit difficilement le rôle de l'adversaire,
- Paradoxalement, tout le monde le regarde.

En effet, la passe sera toujours mauvaise et que les difficultés concernent surtout le porteur du ballon. Celui-ci doit apprendre que ses partenaires le regardent pour à son tour si ces derniers sont disponibles et les utiliser. La disponibilité de ses partenaires va l'obliger à prendre conscience de l'adversaire. Les objectifs opérationnels détermineront les responsabilités du porteur du ballon quant à sa prise d'information et à l'opportunité de sa passe. De cette perception, ils vont fixer le cadre des responsabilités des défenseurs quant à l'interception de la passe. A ce niveau de l'apprentissage et pour la langue du jeu, les objectifs opérationnels vont permettre l'utilisation par le porteur du ballon des éléments du répertoire comme instrument de communication. Enfin, pour les habitudes sensori-motrices, la passe et sa réception, de même que l'attitude et la position en jeu se présenteront comme performances motrices.

Pourtant, à la fin du cycle expérimental, la moyenne des requis des élèves est de 54,08% (tableau 2). Ce qui justifie qu'ils ont une attitude comportementale influencée par la motivation. Toutefois, il est à signaler que leur requis à l'atteinte des objectifs en commun n'est que de 37,14% de gain seulement. Leurs habilités sensori-motrices sont en difficulté, aussi, car la hausse du requis est de 45,72% seulement. Donc, qu'en-est-il de l'attitude comportementale des élèves face à l'EPS ?

5.2. Interprétation des résultats sur la motivation des élèves face à l'EPS

L'analyse du tableau 3 met en évidence la caractéristique fondamentale de l'EPS où la création d'un réseau de communication entre les enseignants, les élèves et la matière est le problème central. Au niveau de l'apprentissage, il faut contrôler à ce que les élèves transforment toute situation à leur avantage. La différence entre l'utilisation du physique et l'apprentissage par le physique est à l'origine du rejet de l'EPS par les élèves.

Pour certains élèves, l'apprentissage est assimilé, à la légère, à la personnalité de l'enseignant et à la transmission des connaissances. Pour d'autres, l'apprentissage est une invention de l'approche techniciste prenant pour acquis que les élèves voient leurs univers eux-mêmes selon leurs motivations propres et les besoins que la situation leur impose.

L'EPS de par les APSA supports est une matière d'enseignement simple en regard des principes de jeu à observer. Cependant, elle devient d'une très grande complexité de réalisation quand nous observons les habilités techniques nécessaires à son apprentissage. Quand l'apprentissage de ces gestes se fait dans le cadre de règlements qui permettent de mettre en échec les élèves et qui limitent la progression du jeu, il devient difficile, voire même impossible pour leur grand nombre.

En effet, si des ajustements essentiels ne sont pas faits au plan de l'apprentissage, il se produit une sélection hâtive doublée d'une recherche des éléments plus susceptibles de répondre à ces exigences. Par conséquent, les difficultés relatives à l'exécution de ces gestes techniques doivent être adaptées à la capacité d'assimilation des élèves et non à ce que l'activité devrait être dans sa forme intégrale. C'est la condition idoine de 91,42% de la réponse positive des élèves sur la question « Est-ce que vous aimez l'EPS ? ». Dans ce cas, l'apprentissage des gestes techniques doit se faire suivant un ordre qui correspond à l'utilité de leur maîtrise pour les fins du jeu.

En fonction de l'utilité des gestes techniques par rapport à l'apprentissage qu'elles sont intégrées dans l'approche structurale. Donc, c'est par cette méthodologie que 78,57% des élèves ont répondu motivés à assister l'EPS. Ce qui implique une interprétation dans la foulée de leur attitude comportementale face aux tâches motrices à réaliser.

5.3. Précision sur la motivation des élèves face aux tâches à faire

Notre approche structurale posait deux conditions :

- Les élèves fassent l'association des éléments proposés,
- Nous mettons tout en œuvre pour faciliter leur apprentissage.

C'est à ce moment précis qu'entrent en jeu le choix des moyens et l'interrelation enseignant-élèves. Déterminés par les objectifs spécifiques, la nature des moyens utilisés ne se différencierait peu d'une mise en exercice des éléments en question.

Si les éléments à étudier sont difficilement décomposables en plus petites unités, nous les présentons sous formes des :

- Exercices techniques,
- Exercices intégrés à des situations spécifiques,
- Situations spécifiques se rapprochant le plus possible des conditions de match.

Si les éléments à étudier sont complexes, ils peuvent être décomposables en plus petits éléments. Leur étude sera en tous points semblable aux éléments simples ci-dessus. Chacun de ces trois niveaux comporte à son tour sa progression pédagogique. Finalement, chacune des progressions pédagogiques est constituée d'une série plus ou moins longue d'exercices incluant des difficultés graduées. L'utilisation des progressions pédagogiques est conforme au but recherché par l'approche structurale que suggérerait la logique. Il en va de même pour l'assimilation du répertoire et de la syntaxe du JSC handball.

Dans tous les cas, la relation enseignant-élèves dépend des objectifs visés par les groupes. Si la logique justifie l'approche et les moyens, elle va aussi justifier la nature de la relation considérée. Ce qui implique que deux aspects sont privilégiés :

- Sur la qualité des moyens utilisés, nous validons les exercices et les situations spécifiques,
- Sur les procédés de transmission du contenu d'enseignement et d'intervention, nous nous adaptons en veillant que les élèves optent l'ensemble des éléments propres. L'attitude pédagogique qui en résulte sera compréhensive et ferme en même temps.

Toutefois, rien ne nous permet de dire que les élèves vont faire la synthèse de ces éléments et qu'ils les utiliseront à nouveau à bon escient en situation de jeu. Au contraire, ils n'utiliseront que ceux qu'ils maîtrisent le mieux. Ils oublieront à la longue ceux qu'ils n'utiliseront qu'occasionnellement.

Ensuite, la lacune vient de l'oubli de la nature même du jeu collectif. En effet, ce n'est pas la langue qui est la caractéristique essentielle mais la communication et la contre communication qui se réfèrent à la langue du jeu. Les élèves n'ont pas à maîtriser à priori les éléments de la langue du jeu mais à agir.

En conséquence, certains élèves pensent que la pratique physique est fatigante. Ce qui justifie leur non motivation à procéder aux tâches motrices proposées lors des séances d'EPS. Donc, deux questions leurs ont été posées :

- « Quand on vous donne des tâches à faire, et que ces tâches ne vous intéressent pas, est-ce que vous agissez : », 21,42% seulement ont la préférence de réagir vite,
- « Quand on vous donne des tâches à faire, et que ces tâches vous intéressent, est-ce que vous agissez : », 55,71% ont préféré de réagir rapidement.

Ces manifestations justifient que les contenus d'enseignement acceptés volontiers par certains élèves ne sont pas voulus par tous. Nous avons, donc, pour fonction de rendre l'activité significative pour eux et de susciter leur maturation. Ils ne peuvent échouer sur la maturation sans risquer de passer à côtés des objectifs recherchés. De ce fait, l'approche structurale correspond d'abord aux besoins des élèves dans la mesure où ils sont motivés. Elle est de plus adaptée à leurs possibilités et tient compte de la réalité du JSC handball en posant d'emblée le problème de la présence de l'adversaire.

Dans tous les cas, une activité physique effectuée avec un effort sollicite toujours de l'énergie. Donc, nous allons en dernier lieu voire l'attitude comportementale des élèves une fois qu'ils se sentent fatigués.

5.4. Interprétation des résultats des élèves vis-à-vis de leur fatigue

L'approche structurale responsabilise réellement les élèves de leur apprentissage car l'initiation palpable est fonction de la qualité de situation et de leur attitude à résoudre les problèmes posés. Ces sont eux-mêmes qui sont responsables de leur propre adaptation aux problèmes suscités par la situation. C'est encore eux qui doivent inciter l'orientation et la nature de leur apprentissage pour renforcer et étendre les qualités développées. Cette façon d'aborder l'apprentissage déterminera l'utilisation des moyens pédagogiques. Et le choix des moyens est encore dans le cadre de la situation et des modalités d'apprentissage. La situation ne prend de sens que s'il y a un mini-jeu ou un jeu total. La résolution des conflits produits par la situation est l'origine du contenu d'enseignement.

Cette situation n'est pas efficace que si les problèmes posés par le mini-jeu ou le jeu total sont accessibles par l'ensemble des élèves. Ils doivent être homogènes du fait que la situation doit éliminer l'ensemble des jeux préparatoires. Seul le JSC handball qui est adapté aux débutants peut servir de cadre aux situations créées. Nous n'assumons pas un rôle passif étant un guide pédagogique qui concourt juste pour sortir les élèves dans une impasse. Donc, l'approche structurale tire son intérêt principal dans son processus en tenant compte de la réalité de l'apprentissage. C'est ainsi que nous avons pu :

- Rendre les élèves responsables de leur action,
- Adapter la situation d'apprentissage à l'ensemble de leurs possibilités,
- Leur permettre de s'adapter aux problèmes posés par présence de l'adversaire,
- Rendre leur situation d'apprentissage significative.

Cependant, quand les élèves s'aperçoivent fatigués, les activités d'apprentissage sont bouleversées. A la question « Lorsque vous sentez fatiguer durant le cours d'EPS (avant la réalisation de la tâche) ? », 2,85% seulement des élèves ont dit de s'abstenir à la réalisation des tâches proposées si 55,71% ont répondu par « Réaliser seulement » et 41,42% préfèrent dire à l'enseignant qu'ils sont fatigués. Ce qui justifie que plus de la moitié ne sont pas motivés mais s'adapte à la situation d'apprentissage à l'ensemble de leurs possibilités.

Pour la deuxième question « Lorsque vous sentez fatiguer durant le cours d'EPS (pendant la réalisation des tâches) ? », 71,42% des élèves ne sont pas motivés à partir de leur réponse « Réaliser seulement ». , ce qui justifie que la motivation n'y est pas. Sur la question « Durant le cours d'EPS, si vous sentez mal à l'aise ou démotiver, est-ce que vous pensez que c'est à cause du : », si 60% ont répondu « Fatigué », 14,28% par contre ont répondu par « Enseignant ». Ce qui implique que 74,28% des facteurs de démotivation ou de non motivation des élèves échoient à l'enseignant. A la question « Lorsque vous sentez déconcentrer, non concentrer durant les cours d'EPS, qu'est-ce que vous faites ? », plus de la moitié ne font que « Réaliser les consignes de l'enseignant même non motivé ». Enfin, sur la question « Pendant la réalisation des tâches que l'enseignant propose de faire et que vous avez déjà senti mal à l'aise ou non motiver, pensez-vous que c'est à cause : », un peu plus du tiers des élèves, 38,57% sont non motivés par les perpétuelles répétitions des activités si 15,71% ont répondu que les exercices à réaliser sont trop difficiles. Quelles recommandations allons-nous proposer ?

CHAPITRE 6 : RECOMMANDATIONS

6.1. Sur l'organisation de la vie de groupe des élèves

L'autorité personnelle de l'enseignant est la condition première de motivation des élèves. Il érige leur maîtrise du corps et d'esprit. L'autorité et l'obéissance vont ensemble quand toutes deux perdent leur caractère formel. Ils se plient aux lois qu'ils ont acceptées et aux leaders qu'ils ont reconnus. Dans de telles conditions, la classe doit être divisée en sous-groupe. Chaque sous-groupe désigne leur capitaine et qui sont des leaders. Ils se révèlent et font rapidement l'apprentissage de la responsabilité.

En résultat, un esprit collectif véritable apparaît dans le groupe pour conquérir les natures désobéissantes. Et les nécessités nées de la vie du groupe leur conscientisent sur la division du travail, la solidarité, leur sens et leur valeur. Ils ont un sens social développé et supérieur à l'indifférence ou à l'esprit de rivalité. Il faut les mettre à l'obéissance de la raison et à la recherche de l'initiative et de la responsabilité. Peu à peu, leur esprit s'arrose du sentiment de dignité individuel et collective dans l'action commune et de coopération au sein des jeux ou du travail.

La manière dont a été élaborée une discipline, surtout, la part prise par les élèves dans ce travail d'organisation est très importante. C'est la véritable action éducative du fait que la progression suivie a plus de sens que la perfection du fonctionnement. La mise en place d'un système de discipline libéral est un travail d'ensemble portant sur la vie du groupe. En résultat, l'organisation de la classe porte sur l'ensemble de l'activité du groupe où il est indispensable d'avancer lentement, étape par étape, pour ménager les transitions. Il faut les préparer à un rôle dont ils ne soupçonnent pas à priori l'importance et importe de recommencer à chaque fois et qui sera, d'ailleurs, différent du précédent. Et tout intérêt éducatif de la tentative est dans la recherche des voies et moyens de son développement. C'est à cette condition seulement qu'on peut parler d'autonomie et leur participation pour établir la mode de vie de leur classe en demeure le critère décisif.

6.2. Sur l'amélioration des activités éducatives de l'EPS

Ce qui agit sur les élèves tend à les modifier dans leur totalité car ce qui se passe au corps affecte l'esprit et vice-versa. Dès lors, croissance physique, croissance mentale et constitution de la personnalité se conditionnent réciproquement. Et l'EP est au premier degré de l'action éducative intégrale qui vise le développement équilibré des élèves.

L'EP est une action fonctionnelle soutenant un développement harmonieux et un fixateur de l'équilibre physiologique par l'ajustement des fonctions cardiorespiratoire, de la souplesse articulaire et de la coordination nerveuse. Elle s'exprime aussi par une action structurale destinée à prévenir ou à corriger les écarts ou déficiences du développement. Dans ce dernier cas, elle tente de ramener l'organisme dans la ligne normale. Dans ce cas, l'EPS n'est pas une activité fatigante mais une activité stimulante utilisant les disciplines corporelles. La correction de l'attitude des élèves contribue efficacement à l'affirmation progressive de leur personnalité. Quand leur esprit est attentif, les exercices contrôlés et soignés permettent à l'éducateur de leur faire acquérir des attitudes correctes.

En résultat, nous suggérons les méthodes pédagogiques actives qui s'intègrent aux démarches de la pédagogie ludique par le dynamisme et l'émulation entre équipes. Elles s'incorporent par le dosage accentuant l'effort d'individualisation de l'enseignement par l'exploitation experte du milieu. Effectivement, les AP par les jeux sont un effort facile et spontané et peuvent être des moyens d'éveil du sens social. La pratique des jeux suit la progression logique des jeux collectifs aux développements normaux des intérêts aux jeux collectifs codifiés. Les élèves apprennent, d'abord, à suivre les règles qu'ils ont établies, et à respecter celles qui leur sont imposées par le jeu même. Quant à l'ES, les techniques sportives ne sont approchées que sous forme d'initiation. C'est une procédée à une étude méthodique et bienséante des techniques sportive avec le souci constant de limiter l'effort des élèves selon leur moyen physique.

6.3. Sur la qualité de la leçon d'EPS

Il est suggéré un programme réduit, précis, simple et comprenne une nomenclature restreinte d'exercices. Il donne à l'enseignement de l'EPS l'unité n'excluant l'originalité et le caractère local. Il permet un contrôle par les étapes qu'il fixe au cours de la scolarité. Il doit atteindre le développement normal des élèves pour leur donner l'automatisme, l'habitude des gestes naturels essentiels et leur produire l'habitude de vie orientées vers les loisirs sains, le gout de l'effort, le sport et les activités de plein air. La liberté d'action est laissée aux élèves par la constitution du groupe homogène et l'alternance des efforts tout en maintenant la continuité dans le travail.

Les jeux donnent à l'enseignement la contribution indispensable d'ordre physique et physiologique. Chaque leçon dispose un point sur lequel elle accentue particulièrement un but précis. Les qualités classiques des formes provoquent un effort aisément consenti par les élèves. Les contenus d'apprentissage doivent être attrayante, adaptée et variée aux conditions de travail et disciplinés. L'attrait provoque l'action par une grande application et déclenche un geste simple et complet. Ils doivent être variés car les élèves s'ennuient rapidement et leur attention devient évasive dès que leur effort se prolonge au-delà d'une certaine limite. Ils doivent être disciplinés du fait que la leçon vise un but sérieux par des moyens ordonnés. Il faut qu'une règle respectée préside à la succession des efforts.

6.4. Sur le déroulement des séances d'apprentissage

Il est très suggéré le travail par sous-groupe où chaque sous-groupe travaille dans un plateau de jeu propre à lui. Le plateau est un espace libre suggérée à une classe d'une quarantaine d'élève où un sous-groupe doit être composé de 10 élèves au maximum. Ces sous-groupes travaillent chacun dans un plateau tracé ou simplement piqué par des plots pour délimiter la surface. Les évolutions simples sont indispensables pour assurer à tout élève l'espace vital pour réaliser un exercice, la visibilité éducateur-élèves, la circulation et le débit des vagues et la discipline. Le choix de formation doit être fait selon la nature de l'exercice, de l'espace dont on dispose, du nombre d'élèves et des matériels.

6.5. Sur l'action pédagogique

Dans toute l'activité des élèves, la pensée et l'action sont inséparables et ont, l'une par l'autre, leur justification et leur raison d'être. L'éducation d'un élève est la résultante d'un système des forces et de nature d'origine et de nature différentes. L'élève lui-même est dans un contexte psycho-social aux multiples aspects. Il représente déjà, à lui seul, un réseau d'interactions d'une plus grande complexité. Et chaque élève doit avoir son niveau dans une classe, réuni à des élèves qui en savent juste autant que lui et n'en savent pas plus que lui. La somme des connaissances acquises sert de principe de groupement. A tout élève la possibilité de s'exprimer et de révéler ses caractéristiques individuelles pour construire la base solide d'un plan éducatif.

En tout cas, le travail individualisé n'est pas à faire exécuter individuellement le même travail à tous. Le travail individualisé s'adapte aux caractéristiques de tout élève. Le travail ainsi organisé se développera l'esprit de recherche et la réflexion personnelle. En conséquence, la véritable éducation ne connaît que des élèves et non des « classes » d'élèves. Chaque élève est traité à part, selon sa capacité de faire l'exercice proposé pour qu'il soit motivé pour la prochaine séance, d'où, le travail est individualisé en entier. De ce fait, nous ferons un appel au sentiment de la responsabilité des enseignants en donnant aux élèves une grande liberté. Mais, le contrôle de leurs activités sera accompli d'une façon régulière.

La technique principale est l'assignement où l'élève aménage son travail. Il doit, cependant, réaliser en un temps déterminé des tâches précises. Les consignes de travail à donner sont précises et détaillées. Et l'élève travaille pratiquement seul, à son rythme et sous sa responsabilité pour en jouir le sens de l'initiative individuelle. Dans ce cas, plus son temps réel d'apprentissage s'élève, plus sa motivation de rejoindre son groupe de travail augmente pour atteindre les objectifs communs du groupe.

L'organisation du travail individualisé en classe liée avec l'enseignement collectif créent l'union de deux techniques de travail qui acceptent l'individualisation progressive et le développement collectif de l'action. L'individualisation de l'enseignement introduit la souplesse à l'action éducative car le postulat individualiste ramène tout naturellement aux formes de travail socialisées.

6.6. Sur la stimulation motivationnelle des élèves

Orientée par la motivation, l'élève déploie une activité pour réaliser une activité différente de son voisin. Il n'y a plus de compétition à l'identique mais il y a, par contre, une coopération par la spécificité où l'unité est à hauteur du groupe. Le projet d'activité d'apprentissage organise la répartition des tâches et la poursuite des efforts de chacun car le jeu et les rites du groupe organisent la sécurisation du travail. En effet, les élèves (re)prennent goût au travail et aux activités individuelles de groupes. Les plateaux d'exercices deviennent un lieu de réunion où les élèves se retrouvent avec plaisir. Le sens de responsabilité individuelle et collective se développe et les efforts vers la logique, la justice et le raisonnement s'accroissent.

L'établissement de relations communautaires conduit à la conscience collective du groupe. Elle fait naître un esprit d'équipe par l'importance de l'autodiscipline, de la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et du travail collectif. Toutes communications et échanges entre l'éducateur et les élèves se trouvent multipliés et prennent un contenu positif quant à l'évolution des groupes et des individus du groupe.

La division du travail vers l'individualisation permet l'adaptation du travail aux possibilités individuelles de chaque membre du groupe. Mais la tâche parcellaire doit être présentée aux élèves comme une partie constitutive d'un tout. Responsable de son travail, un élève est en même temps responsable de l'ensemble. De ce fait, la pédagogie collective brise l'impersonnalité de la tâche éducative. Le travail collectif et le travail individualisé, en même temps, favorisent le développement de la personnalité et préparent les élèves à leur future existence sociale. De tout ce qui précède, quelle conclusion à donner ?

6.7. Sur l'amélioration du contenu d'enseignement

Sur l'amélioration du contenu d'enseignement, on a apporté des modifications sur quelques points qui visent à améliorer les caractéristiques de tâche et son contenu. Voici donc les points nécessaires où on doit apporter des modifications concernant la tâche : premièrement, les contenus doivent être sous la forme de Jeu pour attirer l'intention des élèves. Le jeu est la première activité que les élèves rencontrent souvent dans la société et c'est évident qu'ils vont tous intéresser si on parle des jeux ou bien le fait de jouer. Et deuxièmement, les contenus doivent être adapté au stade de développement de l'élève que ce soit : au niveau cognitif ou physique. Car certains contenus ne sont pas adaptés aux élèves cognitivement et physiquement, et cela peut causer la démotivation chez eux. Par exemple, sur un exercice : courir vite le long du terrain de Handball pendant 6 minutes, c'est vraiment très dur physiquement pour les élèves en classe de seconde. C'est comme un genre de punition pour eux et ils ne vont pas l'apprécier du tout.

On pense que le fait de transformer les contenus sous forme de jeu à marquer un grand trait au niveau des élèves, car au lieu de faire des travaux sérieux et le fait de jouer à des différents jeux leurs offertes beaucoup plus de plaisirs. Dans le jeu, les élèves sentent d'être libre, joyeux et trouve plus de plaisir en jouant. L'enfant joue : par plaisir, pour exprimer de l'agressivité car le jeu permet l'expression réprimée de la violence dans certains cas, pour maîtriser l'angoisse, pour accroître son expérience, et pour établir des contacts sociaux.

LES FONCTIONS DU JEU	et	SES EFFETS SUR L'ENFANT
Plaisir	→	Motivation à agir
Découverte	→	Stratégies d'action Capacité d'adaptation
Maîtrise	→	Initiative Estime de soi
Créativité	→	Solution de problèmes Humour
Expression	→	Communication des sentiments

Figure 5 : Les fonctions du Jeu et ses effets sur l'enfant (Winnicott, 1971)

De plus, dès ses jeunes âges, les élèves ne pensent qu'à jouer a des divers jeux, ils sont plus attirés par les jeux que des autres activités. C'est-à-dire ils sont plus confrontés à des divers jeux, et se met en jeu, mais pas en danger.

L'aire de jeu est un espace d'illusions, un nouvel espace pour l'enfant intermédiaire entre le dedans qu'est la réalité intérieure et le dehors qu'est le monde de la vie extérieur. L'espace jeu c'est cette aire d'illusions dans laquelle se meut l'enfant qui joue. Le jeu est les langages qui utilisent ses symboles pour établir des ponts entre le dedans et le dehors (Winnicott, 1971). Le fait de transformer les taches sous formes de jeu ne suffit pas à atteindre ces résultats car il se peut qu'on risque d'établir des jeux qui ne correspondent pas au stade de développement cognitive et physique de l'élève et qui peuvent provoquer la fatigue et les rendent les élèves frustrés car peut être que le jeu ne les intéresse pas ou dépasse leur condition physique qui peuvent provoquer la fatigue musculaire.

Donc le jeu n'est rien, et ne représentent aucun sens aux élèves si ce n'est pas intéressant (ne correspondent pas au développement physique des élèves), alors on doit adapter les jeux aux normes définie dans le stade de développement de l'enfant avant d'être proposé et met en œuvre dans le contenu d'enseignement (les tâches), et on doit les faire attention pour sa construction.

Le jeu participe à différentes étapes du développement intellectuel de l'enfant. Le jeu est une activité utile et indispensable au développement physique et psychique de tous les enfants (Piaget, 1963). Le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est ça vie (Kergomard, 2015). Jouer, jouer et jouer. Jouer pour nourrir le réservoir d'attachement de l'enfant, jouer pour l'aider à construire sa confiance en sa personne propre, jouer pour lui donner de la liberté, jouer pour l'écouter, jouer pour l'aider à dépasser les moments difficiles de sa vie, jouer pour partager du plaisir et du bonheur (I, Filliozat). L'enfant passe tout son temps à jouer et à s'amuser a des différentes situations dans enfance. Enfaite, ce qui s'apprend dans l'amusement, s'apprend beaucoup. Le jeu est aussi une activité sérieuse, éducative, pédagogique, qui contribue au développement affectif, sensori-moteur, cognitif, moral, intellectuel et social de l'enfant d'une part au développement des plus hautes manifestations de la culture d'autre part (Caillois, 1967).

La psychologie du développement appliquée au jeu pense justement le jeu comme une activité qui intègre la dimension sociale, interactive, raison de sa contribution au développement de l'enfant. La définition des activités ludiques et artistiques comme contribuant au développement de l'enfant se comprend dans le cadre plus large de l'investissement de la prime enfance comme objet pédagogique. Il s'agirait dès lors d'apprendre en se distrayant et de se distraire en apprenant : si l'école forme par le jeu, alors on peut aussi avoir à la maison des jeux formateurs, bref introduire l'école à la maison. La diffusion et la régression des « jeux éducatifs » vers les âges les plus jeunes C'est pourquoi l'on peut parler de « jouet éducatif », de « pédagogie du jeu » (Chamboredon, 1973) ou d'« éducation ludique » (Brougère, 1992).

CONCLUSION

Les problèmes d'organisation et d'action pédagogique incitent l'attention particulière sur les techniques de conduite d'apprentissage en EPS. Quelle que soit leur importance, nous ne saurons les fixer en éléments essentiels de l'action éducative. Liés de la méthode, elles dépendent aussi de l'éducateur et des élèves. De toute façon, toute une technique est un moyen qui exige une triple adaptation.

La pédagogie ne se réduit pas à une technique ou un ensemble de techniques car elle s'accote à la psychologie, sociologie, physiologie et médecine. Certes, elle suppose l'esprit d'observation et l'esprit critique, mais, elle doit, aussi, faire sa part à l'imprévu, au facteur proprement humain, collectif ou personnel, indéterminé et imprévisible. C'est dans cette large zone d'indétermination que s'élargisse l'influence d'un éducateur et que se joue sa personnalité. Il fait accoutumer ses élèves avec le groupement appliqué à un enrichissement de la compétence individuelle. Il stimule par une action complémentaire mais différentes envers les élèves leur motivation à travailler ensemble pour atteindre un but commun. Cette complémentarité efface l'attitude de rivalité patiente entre les membres d'un groupe.

En conséquence, il met en exergue le capital commun géré par l'effort de tous pour que le groupe réussisse dans la réalisation de leur activité d'apprentissage. Il y a une affection née de rapports plus étroits et fréquents, un désir collectif d'amélioration et le sentiment de collaborer aux progrès communs, c'est la motivation. Il consiste donc à stimuler les élèves, les groupes à agir de manière plus rapide, fiable, concise et déterminer à exécuter les tâches. De ce fait, ils se sentent plus concentrer et se focalise tous qu'à réaliser les exercices sur les tâches et d'atteindre les objectifs et les buts qu'ils renferment.

Toutefois, les élèves n'étaient pas du tout motivés par la pratique éducative quand ils sont conscients que leur temps de pratique est insuffisant. Ils ne sont pas autodéterminés, aussi, quand les activités proposées n'ont pas expressément des objectifs clairs à atteindre. Dans tous les cas, leur autodétermination diminue quand les activités exposées ne varient guère. On a donc compris que c'est la motivation à réaliser les activités proposées, plus précisément son nature de pratique qui manque chez les élèves à bien suivre et à exécuter les tâches sur les activités éducatives.

Sur cette recherche on a vu que la nature des activités qu'on propose aux élèves ont bien une forte influence et une grande impacte au niveau de leurs réalisation et leurs motivations qui est l'une issue fondamentale de leur apprentissage. C'est pour cela qu'on a choisi de construire des activités physiques ludique, des activités sous forme d'amusement ou bien même des activités sous forme de Jeu, qui sont aujourd'hui une très grande passion aux yeux des élèves et sont plus admirer et accroître leur motivation à réaliser les pratiques ou bien les exercices qu'on propose durant le cours d'Educatons Physiques.

Même si les garçons sont plus autodéterminés que les filles, leur point commun dans une séance d'EPS est la graduation de compréhension. Ainsi, la compréhension des consignes donnée par l'éducateur suscite parfois une expectative de leur part pour être de même avis à la fin du cycle. Par les réponses qu'ils ont données, il est spécifique que le « Toujours » débute de bas vers le haut. La fréquence des réponses avancées par les deux sexes sont à presque égalité.

Pourtant, la majorité des élèves qui ont répondu « Jamais » ou « Rarement » sont toujours des filles. Ce qui explique leur évacion et incompréhension au début du cycle surtout sur le critère existence de rapport des activités proposées avec la vie sociale. Enfin, dans tous les cas, seule la variable « Jamais » disparaît après quatre séances. Ce qui présuppose que l'amélioration avancée par l'éducateur a impacté une motivation auprès des élèves même s'il y a toujours quelques-uns dans l'expectative. Et ces sont toujours les garçons qui sont les plus autodéterminés par rapport aux filles.

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier F (1988), *les savoirs à enseigner, Auxerre, Sciences humaines éditions*, p 14.
- Barbier « Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage : l'exemple d'une formation dite de base » *Savoirs* 2010/3 (n° 24), pages 59 à 77.
- Brehm (1989), *le concept de la motivation, Université de Genève, Guido H. Gendolla*.
- Brougère (1992), Chamboredons (1973), « le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité, *Le Carnet PSY* 2001/2 (n° 62), pages 22 à 29.
- Caillois, R (1958) *les jeux et les hommes, Folio essais (n°184), Gallimard*.
- Chevallard Y (1985), *la transposition didactique, Thèse de doctorat, Philippe de Carlos, p69*.
- Chouinard R (2006), *le soutien de la motivation, Québec, Education loisirs et sport, p12*
- Darveau R. P et R Viau (1997) *la motivation scolaire, De Boeck, 5^e édition*.
- Durand (1987) *l'enfant et le sport*, paris, PUF.
- Famose J.P (1990) *apprentissage moteur et motivation, INSEP*.
- Gendolla (1989) *motivation et apprentissage, Université de Genève, Guido H. Gendolla*
- Kergomard, P (2015) *l'éducation maternelle dans l'école*.
- Legras (2006) *notion de structuration*.
- Lieury, A (1996) *motivation et réussite scolaire*, Edition Dunod, A Lieury.
- Martens, R (1980) *la motivation intrinsèque à l'accomplissement*, Ibid, Lecomte p 07.
- Pellec L (1991) *la transposition didactique, Auxerre, Sciences humaines éditions* p.40.
- Piaget, J (1937) *le développement de l'enfant, Auxerre, Sciences humaines éditions*.
- Piaget, J (1963) *le jeu et le développement de l'enfant, Auxerre, Sciences humaines éditions*, p02.
- Rapport de jury CAPEPS (2003, 2006) *contenus d'enseignement*.
- Ryan et Deci, « la motivation autodéterminée des élèves en EP », *STAPS* 2010/2 n°88, pp 7-23
- Sigall et Kukla (1977) *l'intensité de la motivation*.
- Sillamy N (1983) *la motivation, Université de Bouake, Côte d'Ivoire, DEA 200 p 444*.
- Thomas K (1991) « *la motivation intrinsèque et extrinsèque* », Auxerre, Sciences humaines éditions p 34.
- Vallerand « *Théorie de la motivation et pratique sportive* » université de France, 2001.
- Viau R (1994) *la motivation en contexte scolaire, De Boeck, 5^e éditions*.
- Winnicott, D. W (1957) *le jeu, l'enfant, et l'EPS, Folio essais*, D, W, Winnicott.
- Winnicott, D.W (1971) *jeu et réalité, Folio essais*, D, W, Winnicott.
- Winnicott, D.W « le Jeu », *Enfances & Psy* 2001/3 (no15), p 41 à 45.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE.....	3
CHAPITRE I : CONCEPT DE MOTIVATION.....	3
1- 1 Définition de la motivation.....	3
1- 2 Type de motivation	4
1- 3 Evaluation de motivation.....	5
1- 5 Exigences psychologiques fondamentales.....	8
CHAPITRE II : CONCEPT D'ENSEIGNEMENT.....	10
2-1 Notion de conduite d'enseignement.....	10
2-2 Notion de situation d'enseignement.....	11
2-3 Notion des contenus d'enseignement.....	13
2-4 Notion de transposition didactique.....	14
2-5 Notion caractéristique des taches.....	16
DEUXIEME PARTIE : APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	18
CHAPITRE III : POPULATION EXPERIMENTALE.....	18
3-1 Objet de l'expérimentation.....	18
3-2 Population expérimentale.....	19
3-3 Jeu Sportive collectif.....	19
3-4 Démarche d'expérimentation	22

CHAPITRE IV : RESULTAT DE L'EXPERIMENTATION.....	26
4-1 Attitude comportementale des élèves sur le handball.....	26
4-2 Attitude comportementale des élèves vis-à-vis de la matière EPS	27
4-3 Attitude comportementale des élèves vis-à-vis des taches à réaliser	28
4-4 Attitude comportementale des élèves vis-à-vis de leur fatigue	29
4-5 Attitude comportementale des élèves vis-à-vis de la démotivation	30
4-5 Analyse factorielle des résultats de l'attitude motivationnelle.....	31
TROISIEME PARTIE : DISCUSSION ET RECOMMANDATION.....	35
CHAPITRE V : DISCUSSION.....	35
5-1 Précision des résultats de la motivation des élèves vis-à-vis handball	35
5-2 Interprétation des résultats sur la motivation des élèves face à l'EPS	37
5-3 Précision sur la motivation des élèves face aux tâches à faire	38
5-4 Interprétation des résultats des élèves vis-à-vis de leur fatigue.....	41
CHAPITRE VI : RECOMMANDATIONS.....	43
6-1 Sur l'organisation de la vie de groupe des élèves.....	43
6-2 Sur l'amélioration des activités éducatives de l'EPS.....	43
6-3 Sur la qualité de la leçon d'EPS.....	44
6-4 Sur le déroulement des séances d'apprentissage.....	45
6-5 Sur l'action pédagogique.....	45
6-6 Sur la stimulation motivationnelle des élèves.....	46
6-7 Sur l'amélioration du contenu d'enseignement.....	47
CONCLUSION.....	50
BIBLIOGRAPHIE.....	52

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'observation.

	Prise en main	Mise en train	Contenu d'enseignement (les tâches)			Reprise en main	Bilan
			1	2	3		
Réalisation							
Taux de participation des élèves							

	Tache 1	Tache 2	Tache 3	Tache 4
Réalisation				
Vitesse d'exécution				
Ordre des élèves				
Participation des élèves				
Joie des élèves				

Annexe 2 : Questionnaires en Malgache

Antony: Natao ireto fanontaniana ireto mba ho fanatsarana ny fampianarana ny taranja EPS, koa manasa anao hamaly tsara azy ireto.

1) Tianao ve ny taranja EPS?

ENY na TSIA, fa nahoana?

2) Ianao ve rehefa miala any an-trano oe iatrika fampianarana EPS dia ahoana ny fahahatsapanao azy:

- mahatsapa fahavitrihana ve ianao,
- mahatsapa hakamoana ve ianao,
- mety misy antony hafa. Mariho tsara?

3) Rehefa misy fotoana ianao mahatsapa tsy fahavitrihana, fahasorenana, tsy fifantohana,... manoloana ny fampianarana EPS dia mety inona no antony mahatonga izany, mety avy tamin'ny:

- mpampianatra,
- namanao ,
- olana manokana ,
- asa atao,
- arerahana,
- antony hafa, Mariho tsara?

4) Inona ary no ataonao rehefa mahatsapa tsy fifantohana, na hakamoana ary ianao mandritra ny fampianarana EPS:

- manakorontana ny hafa,
- miresaka @mpampianatra dia manontany oe “afaka tsy manao,
- mangataka vahaolana @mpampianatra manoloana ilay olana,
- mijanona ts manao ninon'inona
- manao izay ampanaovin'ny mpampianatra iany na dia kamo aza
- antony hafa, Mariho tsara?

5) Rehefa manome asa atao ny mpampianatra mandritra ny fampianarana EPS dia ahoana ny fomba fanantanterahanao azy?

➤ Raha tsy mahaliana ilay asa atao: -aingana be

- tara be

- tsy mananteraka ilay asa

- miandry ny namana

➤ Raha mahaliana ilay asa atao: - aingana be

- tara be

- miandry ny namana

- mieritreritra kely aloha

7) Eo ampanatanterahana asa atao izay omen'ny mpampianatra dia efa mba nahatsapa hakamoana na tsy fahavitrihana ve ianao teo ampanatanterahana ilay asa, ary mety misy @ireto ve no mety antony: -lava loatra ilay asa

-matetika miverina loatra ilay asa ka mankaleo

-mora tanterahana loatra ilay asa

-sarotra tanterahana loatra ilay asa

-mafy loatra ny mpifanina(adversaire)

-antony hafa? Mariho tsara.

8) Rehefa mahatsapa reraka ary ianao mandritra ny fampianarana EPS dia inona no ataonao manoloana ireo asa izay atao?

➤ Raha reraka mialoha ny asa atao: -tonga dia tsy manao

-manatanteraka ilay asa iany

-mitaraina any amin'ny mpampianatra

➤ Raha reraka mandritra ny asa atao: -mijanona tsy manao ninon'inona

-manatanteraka ilay asa iany na dia reraka aza.

-manao zavatra hafa

-mitaraina any amin'ny mpampianatra.

Annexes 3 : Liste des élèves de la classe 1T1

LYCEE TECHNIQUE PROFESSIONNEL								
AMPEFILOHA - ANTANANARIVO								
FORMATION TECHNOLOGIE GENERALE (F.T.G)								
ANNEE SCOLAIRE :2017-2018								
CLASSE: 1T1								
SALLE: 302								
NOM DE PROF:				MATIERE:				
N°	NOMS	PRENOMS	SEXE	DS1	DS2	DS3	EXAM	OBSERV
1	ANDRIAMIHASINIRINA	Nahemia	M					
2	ANDRIANANTENAINA	Herinavalona Fitiavana	M					
3	ANDRIANARISOA	Aina Tia Sylvain	M					
4	ANDRIANASOLO	Nandrianina Hasina Tsitohaina	M					
5	ANDRIANIRINA	Njara Fanantenana Elia	M					
6	ANDRIANTSHENO	Sohary Navalona	F					
7	ANJARASOA	Kanto Tommy	M					
8	ARIMIHAJAMANANA	Manoa (SE)	F					
9	FAZAR	Mihobinantenaina Christinah (SE)	F					
10	FIDERANTSOA	Léonard de Vincie	M					
11	HARIHAJA	Rojoniaina Ravaka (SE)	F					
12	NOMENJANAHARY	Juliette	F					
13	RABEMANANA	Aro Andriamiantsa	F					
14	RABENJAMINA	Valisoa Mamitiana (SE)	F					
15	RAFALINOMENJANAHARY	Fihanta Ny Fitia (SE)	F					
16	RAJAONARISOA	Harimino Liantsoa	F					
17	RAKOTOARIMALALA	Rovantsoa Tsiorinantenaina	M					
18	RAKOTOARIMANANA	TOLOJANAHARY André	M					
19	RAKOTOARISOA	Joachim	M					
20	RAKOTOARISOA	Tokiniana Sadera (SE)	M					
21	RAKOTOMALALA	Nomena Tiavina (SE)	M					
22	RAKOTOMALALA	Rasoarivelo Hanitriniaina	F					
23	RAKOTONINDRINA	Andrianarisoa Mick (SE)	M					
24	RAKOTONIRINA	Ny Avotra (SE)	M					
25	RAKOTONJANAHARY	Joseph (SE)	M					
26	RAMAHANDRY	Heriniaina Dylan	M					
27	RAMANITRA	Lantoniaina Fandresana Sariaka	M					
28	RAMAROVAHOAKA	Rinah Fridin	M					
29	RANARIVELO	Ramarison Rija Mickaël	M					
30	RANDRIAMANANTENA	Mamy Fanantenana	M					
31	RANDRIAMIALISOA	Malalatiana Salohy	M					
32	RANDRIAMITSIRY	Lalaina Mireille	F					
33	RANDRIANAIVORAVELONA	Lala Herijaona	M					
34	RANDRIANANTENAINA	Tanjona Steve	M					
35	RANDRIANANTENAINA	Tojonirina Angelot	M					
36	RANDRIANASOLO	Sahobisoa	F					
37	RATSIMBAZAFY	Miarivola Christa (SE)	F					
38	RAZANAPIDY	Lalaina Fidelas	F					
39	SOANIRINA	Hajatiana	M					

Annexe 4 : Listes des élèves de la classe 3G10

LYCEE TECHNIQUE PROFESSIONNEL AMPEFILOHA - ANTANANARIVO FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE(F.P.I.) ANNEE SCOLAIRE :2017-2018 CLASSE: 3G10									SEMESTRE:
NOM DE PROF:				SALLE: LAB3					
MATIERE:									
N°	NOMS	PRENOMS	SEXE	DS1	DS2	DS3	EXAM	OBSERV	
1	ANDRIAMAMONJY	Harimalala Nathalie	F					Nathalie	
2	ANDRIANANTENAINA	Zo Lalaina	F					RED	
3	ANDRIANIAINA	Onitsoa Laurence	F					Onitsoa	
4	EROSIAH	Aki Joudie	F					EROSIAH	
5	HARINIVO	Sylvia	F					Sylvia	
6	HOLIMAMONJY	Natacha	F					Natacha	
7	MALALATIANA	Noely odile	F					Noely	
8	MAMINIAINA	HARIVONY Herifanantenana Alicia	F					Alicia	
9	MAMONJY	JAONA Fanilo	F					Fanilo	
10	RAHANITRINIAINA	Chanulya	F					Chanulya	
11	RAHANTAMALALA	Haingotiana Aimée Olivia	F					Aimée	
12	RAHARIMINO	Fanantenana Dorea	F					Dorea	
13	RAKOTOARIVONONA	Anjatiana Nadia	F					Nadia	
14	RAKOTONDRAHANTA	Liantsoa Aurélie	F					Liantsoa	
15	RAMANANTENASOA	Heriniaina Philbertine	F					Philbertine	
16	RANDRIAMILAMINA	Hanitriniaina Ursulla	F					Ursulla	
17	RANDRIAMITANTSOA	Tsiory Gracia	F					RED	
18	RAOLINIRINA	Hélène Georgia	F					Georgia	
19	RARIVOSOA	Harilanto Miora Fitiavana	F					Miora	
20	RASOANANDRASANA	Anatolie Bruchia	F					Anatolie	
21	RASOANANDRASANA	Onjaniaina Potine	F					Potine	
22	RASOANATOLONJANAHARY	Felanalalaina Jessica	F					Jessica	
23	RASOARIVELO	Mamitiana Hasina	F					Hasina	
24	RATSIMANANDOKA	Andriamahery Shaminah	F					Shaminah	
25	RAVAKINIAINA	Navalotiavina Patricia	F					Patricia	
26	RAVAOMANANTENASOA	Rinasoa Aline	F					Aline	
27	RAVELOARISOA	Mampionona Navalona Lina	F					Lina	
28	RAZAFIARISOA	Evelyne Sarah	F					Sarah	
29	RAZAFINDRAKOTO	Soanaly Magalie	F					Magalie	
30	RAZAIHARISOA	Marie Hasina Nantenaina	F					Hasina	
31	RAZANADRASOA	Ravakianiaina Fanomezantsoa Sant	F					Fanomezantsoa	
32	SAFIDIARISON	Nirina Mirandah Patricia	F					Patricia	
33	SOLOFONIAINA	Kantoarilala Jessica	F					Jessica	

CURRICULUM VITAE

Nom : RABESON

Prénom : Botomarosimbola Falinirina

Date et lieu de naissance : 08 Novembre 1994 à Mananjary

CIN : 209 011 034 627

Adresse : CU Ambohipo Bloc 100 B2

Contact : 034 50 034 58

E-mail : rabeson_falinirina@yahoo.fr



FORMATIONS ACADEMIQUES

- ❖ 2018 : Diplômé de : Master en sciences de l'éducation, après avoir suivie la FRHE (Formation des Ressources Humaines de l'Education) spécialisé en APSA (Activité Physique, Sportives et Artistiques) à l'Ecole Normale Supérieure (ENS). Nb : EN ATTENTE DE L'OBTENTION DU DIPLOME MASTER PROFESSIONNEL M2.
- ❖ Juillet 2017 : Diplôme certifiant la participation aux formations théoriques et pratiques du forum International « FISU Volunteer Leaders Academy 2017 ».
- ❖ 2016 : Diplômé de : Licence en sciences de l'éducation, après avoir suivie la FRHE (Formation des Ressources Humaines de l'Education) spécialisé en APSA (Activité Physique, Sportives et Artistiques) à l'Ecole Normale Supérieure (ENS).
- ❖ Novembre 2016 : obtient l'attestation de participation pour entraineur de Basket-ball, après avoir participé au II journées de formation pour entraineurs de Basket-ball : les contenus de l'entrainement, organisé par la fondation Real Madrid.
- ❖ 2012 : Diplôme : obtient le Baccalauréat série D, au Collège Immaculée Conception à Mananjary.
- ❖ 2009 : obtient le Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC) au Collège Immaculée Conception à Mananjary.
- ❖ 2005 : obtient le CEPE au Collège Immaculée Conception à Mananjary

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

- ❖ 2015 : Travailleur en tant qu'enseignant-éducateur et entraineur de Basket-ball au sein de l'association SEPA (Sports et Education Pour l'Avenir).
- ❖ 2015 : Réussir le test du 1^{er} soin de secours, durant notre formation secourisme au sein de l'Ecole Normale Supérieure parcours Activités Physiques, Sportives et Artistiques.
- ❖ 2015 : Réussir le test sauvetage en Natation au sein de l'Ecole Normale Supérieure parcours Activités Physiques, Sportives et Artistiques.
- ❖ 2016 : Apte à être un maitre nageur - un maitre nageur sauveteur et un enseignant de Natation juste après l'obtention du diplôme Licence en sciences de l'éducation, après

avoir suivie la FRHE (Formation des Ressources Humaines de l'Education) spécialisé en APSA (Activité Physique, Sportives et Artistiques) à l'Ecole Normale Supérieure (ENS).

- ❖ 2016 : Réaliser un stage d'immersion (en tant qu'enseignant d'EPS) auprès du (Lycée Technique Professionnel) LTP à Ampefiloha.
- ❖ 2017 : Réaliser un stage d'observation, en tant observateur pour recueillir des informations sur l'enseignement de l'Education Physique et Sportive.
- ❖ 2017 : Réaliser deux stages d'imprégnation (en tant qu'enseignant d'EPS) dont l'une auprès du CEG (Collège d'Enseignement Général) à Nanisana et l'autre auprès du LTP (Lycée Technique Professionnel) à Ampefiloha.
- ❖ 2017 : Bénéficie un cursus de formation académique étrangère sur le cours théorique et pratique concernant l'organisation des evenements et jeux universitaires au sein du Fédération International des Sports Universitaires (FISU).
- ❖ 2018 : désigner sur les jeux d'hiver, discipline sportive Golf à Philippines en tant qu'organisateur bénévole, volontaire officiel de la FISU.
- ❖ 2018 : Réaliser un stage en responsabilité (en tant qu'enseignant d'EPS professionnel) au LTP (Lycée Technique Professionnel) à Ampefiloha.

CONNAISSANCES LINGUISTIQUES

- ❖ Malgache : langue maternelle
- ❖ Anglais : bon : parlé, écrit et compréhension oral. (English Public Communication Training Level II)
- ❖ Français: courant

CENTRE D'INTERETS

Sports : passionnés de toutes les disciplines sportives. (Quasiment normal chez les enseignants d'EPS)

Spécialités : Tennis et Natation pour les activités individuelles, Basketball, Football et Handball pour les sports collectifs.

QUALITES PERSONNELLES

Capacités : Sérieux, ponctuel, ont des notions pédagogiques et d'éthique.

Attitudes : Sociable, à l'aise en travail d'équipe.

Autres qualités : motivateur, organisateur et éducateurs.

Je déclare que toutes ces informations sont exactes.

Université d'Antananarivo

Ecole Normale Supérieure

DOMAINE : « SCIENCES DE L'EDUCATION »

MENTION : Formation des ressources humaines de l'éducation

SPECIALITE : Activités physiques sportives et artistiques

PARCOURS : Sciences de l'éducation physiques et sportives

Résumé du Mémoire de Master Professionnel

Titre : Contribution à l'amélioration du contenu d'enseignement des activités du domaine quatre par la motivation des élèves durant le cours d'EPS

Cet ouvrage incite la contribution et la sollicitation des enseignants d'EPS à l'amélioration du contenu d'enseignement, plus précisément sur l'adaptation des tâches aux élèves et à l'utilisation de la notion de jeu pour avoir des tâches d'apprentissage sous forme de jeu. Pour qu'on puisse motiver les élèves sur la réalisation de toutes les tâches à faire durant le cours d'EPS. Après avoir constaté les besoins des élèves en EPS et le choix de l'AP qu'intéresse, on a choisi le jeu comme outils éducatifs pour attirer les élèves à participer et de les motiver à réaliser les tâches qu'on leur propose.

Title: Contribution to the improvement of the teaching content of field four activities through student motivation during the EPS course

This book introduces the contribution and the solicitation of the teachers of EPS to the improvement of the teaching content, more precisely on the adaptation of the tasks to the pupils and to the use of the notion of game to have spots of learning in the form of a game. So that we can motivate students on the realization of all the tasks to be done during the EPS course. After identifying the needs of students on EPS and choosing the physical activity they are interested in, the game was chosen as an educational tool to attract students to participate and motivate them to perform the tasks that they are offered.

Nombres de page : 52

Nombres de figures : 05

Nombres de tableaux : 12

Auteurs : RABESON Botomaroasimbola Falinirina

Coordonnées : Cité Universitaire Ambohipo Bloc 100 B2, rabeson_falinirina@yahoo.fr,

Directeur de mémoire : Dr RATSIMBAZAFY Ernest