# L'orientation motivationnelle vers la tâche : étude du comportement des élèves du lycée dans la séance d'E.P.S, étude comparative entre l'apprentissage vers la compétition et l'apprentissage vers la tâche

Selma CHERIFI: Université "Alger3" Algérie

**Résumé:**

Dans une perspective d'innovation dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive au lycée, le chercheur a fait une étude expérimentale et descriptive de l'orientation de l'apprentissage vers la compétition et de l'apprentissage vers la tache. Les résultats obtenus à travers les tests physiques et techniques ainsi que ceux du questionnaire, ont permis de faire une comparaison très détaillée entre les deux méthodes et ont fait ressortir des conclusions pertinentes dans le but de donner aux enseignant des méthodes de travail compatible avec les attentes des élèves et répondant aux exigences des objectifs de l'apprentissage dans le cadre de l'enseignement scolaire au lycée.

**Summary:**

In a perspective of innovation in teaching physical education and sport at school, the researcher made a descriptive and experimental study of learning orientation towards competition and learning to spot. The results obtained through physical testing and technical as well as those of the questionnaire, have enabled every detailed comparison between the two methods and highlights relevant finding in order to give teachers working methods consistent with expectations students and meeting the demands of learning objectives in the context of school education in high school.

## Introduction

On s'est intéressé de tout temps au processus d'apprentissage et aux moyens d'agir sur celui-ci. A l'aube de l'époque moderne, Juan Louis vives (1492-1540) et Comenius (1592-1671) ont exprimé des idées influentes sur l'apprentissage et l'enseignement. Plus récemment, Johann Friedrich Herbart (1771-1841) et ses disciples peuvent être considérés comme les précurseurs de l'étude scientifique de l'apprentissage et de l'enseignement. Ils ont insistés notamment sur le rôle important des connaissances antérieures consistant en état mentaux ou idées. Selon eux, l'acquisition des

idées nouvelles se fait des connexions avec les états mentaux préexistants par un processus dit d'aperception. Cependant, c'est au début du XXe siècle que s'est véritablement amorcé l'étude scientifique de l'apprentissage.

L'étude scientifique de l'apprentissage a suscité de fortes attentes quant à son potentiel d'amélioration de la pratique pédagogique. Pourtant, la pratique et la recherche ont en réalité entretenu des relations difficiles et assez peu productibles tout au long du XXe siècle.

Les réformes ont un impact constant sur les structures superficielles et les paramètres institutionnels des écoles, mais il est beaucoup plus difficile d'agir sur les activités fondamentales et la dynamique des apprentissages de classe. Néanmoins, nous allons chercher les vrais raisons d'un tel besoin de changement de conteste éducationnel qui nécessitent de trouver une nouvelle formule d'apprentissage accessible à tous, dans la mesure où la quantité de connaissance des élèves n'est pas aussi importante que les ressources mises en jeu pour son aboutissement. C'est ce dernier point que l'éducation moderne cherche à concrétiser par le biais de la confirmation de la nécessité de l'obtention d'une certaine autonomie et d'une auto efficacité des élèves dans le but d'atteindre une meilleure performance perçu comme nécessaire pour réaliser les objectifs de l'enseignement suscités.

C'est pourquoi le chercheur a vu utile d'expérimenter deux méthodes d'apprentissages dans le domaine de l'éducation dans des lycées sur lés élèves de première année, l'une destinée vers la compétition souvent employés par les enseignants de l'éducation physique et sportive, et l'autre vers la maitrise de la tâche inconnue de l'éducation traditionnelle.

**Problématique**

Les grandes taxonomies d'objectifs nous ont longuement habitués au cloisonnement des domaines d'apprentissage, par exemple la séparation du cognitif, de l'affectif et du psychomoteur). Nombre de personnes ont déplorés de tort, le fait qu'on ne tienne pas compte de la motivation dans les examens à visée cognitive. Ce n'est pas uniquement une affaire de connaissances, en apparences sans doute mais c'est également le résultat d'un investissement personnel considérable de sorte que la performance observée est aussi un indicateur d'un certain degré de

motivation, voire de l'engagement de l'individu à l'égard du thème étudié. Le caractère multidimensionnel dépend de l'objet visé par la démarche d'appréciation et apparait clairement dans les capacités qu'on efforce de développer chez les élèves. La notion de capacité intègre des compétences, des savoirs, des attitudes, des dispositions, des valeurs, la perception de l'individu de lui-même (confiance en soi)…

Toutes les hiérarchies d'excellence fabriquées dans le cadre de l'enseignement ne sont pas des indicateurs de réussite ou d'échec scolaire. Les jugements de réussite dépendent en général de la synthèse de plusieurs hiérarchies d'excellence, opérée à des fins de bilan, souvent en vue de sélection ou de certification. Les intéressés peuvent accepter ou contester les critères de réussite adoptés par l'école, les trouver judicieux ou absurdes, équitables ou injustes. Ils peuvent considérer que la réussite ou l'échec, tels qu'ils sont décrétés par l'école, n'ont pas de sens ou ne sont pas aussi important qu'on le dit, alors que d'autres les prendront sans réserve à leur compte et les vivront comme des réussites ou des échecs personnels, sans le moindre doute de la légitimité du jugement de l'institution.

L'objet principal de la démarche d'évaluation doit rester la capacité de l'individu à mobiliser ses ressources c'est-à-dire, ça capacité qui est au cœur des définitions généralement acceptées de la compétence. Il faut que la méthodologie recherchée concerne de très prés les savoirs (savoir faire- savoir être) pour s'acquitter de la tâche d'évaluation, il ne suffit pas de déclarer qu'un élève possède telle ou telle compétence. On ne peut pas se contenter de juger de la qualité de la compétence d'un élève, on doit établir un bilan plus complet des ressources qu'il possède tout en évaluant sa capacité à les utiliser à bon escient (Rogiers, 2004).

Dans la perspective didactique qui commence à se dessiner où chaque élève serait aidé à trouver dans le cours d'éducation physique des occasions propres d'apprentissage et à prolonger de manière une compétence se présente d'abord comme une excellence virtuelle, autrement dit comme la capacité latente, intériorisée de faire certaines choses réputées difficiles. La compétence n'est en toute rigueur que la face cachée de la performance : elle est ce qui la rend possible (Perrenoud, 1998).

Il n'existe pas une façon unique d'évaluer les apprentissages en vue de leur régulation. Pour reconstituer les normes

d'excellence, les niveaux d'exigence et les procédures d'évaluation, il faut donc non seulement identifier les règles et la doctrine non écrite de l'organisation scolaire, mais tenir compte de la grande diversité des conceptions et des pratiques à chacun sa vérité.

Le choix et la mise en place de moyens d'adaptation individualisés dépondront de la capacité de l'enseignant à formuler des hypothèses diagnostiques pertinentes, à créer des situations d'apprentissage pour tester ses hypothèses et à reformuler ses hypothèses en fonction de nouvelles observations des conduites de l'élève.

C'est en ce sens que la question qui nous vient à l'esprit est comme suit : l'apprentissage vers la tâche dans le cadre d'une évaluation formative, peut-il combler les inconvénients de l'apprentissage vers la compétition dans le cadre de l'enseignement traditionnel en milieu scolaire ?

Plusieurs questions en découlent de cette problématique, elles sont formulées comme suit :

- Est-ce que les élèves du groupe témoin réalisent une nette progression dans le deuxième test physique par rapport au premier dans l'activité collective (technique et tactique) et individuelle (performance et capacités physiques) dans un cycle d'apprentissage de trois mois vers la compétition ?
- Est-ce que les élèves du groupe expérimentale réalisent une nette progression dans le deuxième test physique par rapport au premier dans l'activité collective (technique et tactique) et individuelle (performance et capacités physiques) dans un cycle d'apprentissage de trois mois vers la maitrise ?
- Est-ce qu'il existe une différence de résultats entre la progression dés élèves dans l'activité collective (technique et tactique) et individuelle (performance et capacités physiques) ?
- Est-ce que les enseignants préfèrent de manipuler l'apprentissage vers la compétition au lieu que vers la tâche ?
- Pour répondre à ces différentes questions, le chercheur a formulé les hypothèses suivantes :
- Les élèves du groupe témoin réalisent une nette progression dans le deuxième test physique par rapport au premier dans

l'activité collective (technique et tactique) et individuelle (performance et capacités physiques).

- Les élèves du groupe expérimental réalisent une nette progression dans le deuxième test physique par rapport au premier dans l'activité collective (technique et tactique) et individuelle (performance et capacités physiques).

## 1-Discussion théorique

### 1-1-Théorie des buts d'accomplissement : l'orientation motivationnelle vers la tâche ou vers l'égo ?

L'orientation motivationnelle vers la tâche (la maitrise) est associée à la croyance selon laquelle la réussite dépend de l'effort et de la maitrise. Les personnes orientées vers la maitrise ressentent un fort sentiment de réussite lorsqu'elles perçoivent des progrès qu'elles attribuent aux efforts fournis. Elles éprouvent un sentiment d'accomplissement à travers l'apprentissage d'une tâche difficile. L'orientation motivationnelle vers l'égo (la compétition) est associée à la croyance selon laquelle la réussite dépend de la performance réalisée par rapport à autrui. L'habilité est indépendante de l'effort. Si un athlète réussit face à d'autres compétiteurs, sans produire beaucoup d'efforts, c'est la preuve d'une grande habilité et non grâce aux efforts fournis ou au progrès réalisés (Carpenter et Yates 1997, Fry et Duda 1997, Williams, 1998).Les recherches sur l'orientation motivationnelles ont révélé que des personnes pouvaient à la fois être fortement orientées vers la tâche et vers l'égo. La meilleure combinaison pour un jeune athlète est de présenter une forte motivation pour la tâche et vers l'égo. Il affichera alors le niveau de motivation et de compétence perçu le plus élevé. L'association la moins recommandée en termes de motivation et de compétence perçue est une faible orientation à la fois vers la tâche et vers l'égo (Fox, Gouda, biddle, Duda et Armstrong, 1994). Vlachopoulos et Biddle (1999) ont effectué une étude à grande échelle qui a permis de mesurer l'orientation motivationnelle chez plus d'un millier d'étudiants britanniques. Grâce aux résultats obtenus, les chercheurs ont conclus qu'il fallait privilégier l'orientation vers la tâche chez les étudiants en éducation physique et chez les athlètes même si nombres de travaux semblent indiquer que l'orientation vers l'égo est peu souhaitable.

### 1-2-Buts compétitifs et buts de maitrise

Ces deux perceptions de la compétence déterminent deux orientations motivationnelles différenciés. La première dite d'investissement sur l'égo, est caractérisée par une perception exo référée de la compétence. La deuxième dite d'investissement sur la tâche, est caractérisée par une perception endoréférée de la compétence.

Les buts compétitifs et de maitrise présentent des particularités. Les buts compétitifs sont peu contrôlables

Lorsqu'un élève procède ainsi des buts liés à l'apprentissage, la réalisation de la tâche est pour lui une fin en soi. Progresser, élargir son champs d'action est sa principale préoccupation, sa propre source de satisfaction.

La motivation étant une relation dynamique entre l'individu et son environnement, à ces buts d'apprentissage correspondent naturellement certains types de besoins qui furent qualifiés d'accomplissement personnel : besoin de se dépasser, de connaitre, de produire par soi même. On dira dans ce cas que l'élève a une motivation intrinsèque. Par contre, lorsque les buts que procède l'élève lui sont extérieurs et qu'il est mu plutôt par des besoins de valorisation sociale (besoins de se comparer, d'être gratifié, de s'identifier…), on parlera donc d'une motivation extrinsèque.

## 2- Méthodologie de recherche

### 2-1-Choix de l'échantillon

L'échantillon se compose de 37 enseignants d'éducation physique du secondaire, tous choisis selon un critère d'ancienneté entre 10 et 15 ans. Le choix de ce critère s'exprime par le fait que le chercheur a établi une liste de profils d'enseignants capables d'une part de s'adapter plus ou moins avec les conditions de travail souvent défavorables à la pratique physique et sportive, ayant acquis un éventail très large de choix varié de méthodes d'apprentissage sportif et d'exercices de réalisation, et d'une autre part, capables de s'adapter, manipuler une méthode nouvelle qui demande aux enseignants de fournir un très grand effort intellectuel afin d'obtenir une certaine autonomie et une auto efficacité de la part des élèves.

### 2-2-Protocoles de l'expérimentation

Il s'agit d'expérimenter la manipulation de l'apprentissage vers la tâche sur un groupe d'élèves expérimentale parallèlement à

un apprentissage vers la compétition dont fait l'objet le groupe témoin.

Pour ce qui est de la manipulation de l'apprentissage vers la compétition, il s'agit de confronter les élèves aux meilleurs. Durant l'exécution de la tâche sportive, l'enseignant ne fait pas de distinction dans la constitution des groupes d'élève pensant ainsi donner aux plus faibles la chance d'apprendre avec les meilleurs. Les plus faibles doivent donc rivaliser avec les plus forts.

Pour ce qui est de la manipulation de l'apprentissage vers la tâche, il s'agit de confronter les élèves à leur propre performance.

Il faut savoir que chaque enseignant choisit au hasard deux classes, l'une fera objet du groupe témoin et l'autre du groupe expérimental et ce choix s'étalera tout le long d'un cycle d'apprentissage sur une durée de trois mois.

**2-3-Elaboration du questionnaire**

Le chercheur a vu utile de prendre acte des différents points de vue des enseignants de l'échantillon concerné censés être à la fois responsable des groupes témoins et des groupes expérimentaux concernant la manipulation de l'apprentissage vers la compétition et la manipulation de l'apprentissage vers la tâche. De ce fait, s'est dégagé deux items. La manipulation de l'apprentissage vers la compétition.

- La manipulation de l'apprentissage la tâche.

Après échange de points de vue avec le personnel éducatif concerné (enseignants du lycée et de l'institut de sport Delly-Ibrahim) ainsi que des enseignants d'université ayant connaissances de l'utilisation de l'évaluation formative, (en ce qui nous concerne, la manipulation de l'apprentissage vers la tâche), sont apparues des déclarations pour chaque item concerné, chacune sur une échelle de cinq degrés de 1 à 5 (non, un peu, moyennement, beaucoup, énormément) et qui montrent avec précision la force de l'attrait ou du refus de chaque déclaration par rapport à l'item général.

Les déclarations retenues sont comme suit :

**2-3-1-Concernant l'item portant sur La manipulation de l'apprentissage vers la compétition**

Les bons élèves sont toujours sûrs de réussir les premiers. Les élèves faibles savent à l'avance qu'ils finiront derniers. Les

élèves faibles perdent confiance en eux et ne fournissent pas de gros efforts. Les bons élèves aiment montrer leur supériorité par rapport aux autres. Les élèves faibles se sentent humiliés quand ils sont confrontés aux meilleurs .Les élèves forts s'approprient la tâche et ne donnent pas l'occasion aux faibles pour participer.

**2-3-2-Concernant l'item portant sur La manipulation de l'apprentissage vers la maitrise**

- Les élèves faibles participent à la tâche avec joie. Les élèves fournissent un plus grand effort sachant que leur performance est plus ou moins identique que leur camarade de même niveau. Les élèves faibles ne font plus de comparaison avec les meilleurs mais plutôt entre eux. Les élèves sont plus persévérants sachant qu'ils seront notés selon la progression de leur performance de départ.
- Les élèves acceptent leur niveau de performance et sa progression. La concurrence est très soutenue dans chaque niveau de performance.

**3-Résultats de la première hypothèse**

**3-1-Analyse des résultats de la première hypothèse**

Concernant la première hypothèse qui stipule que les élèves du groupe témoin réalisent une nette progression dans le deuxième test physique par rapport au premier dans l'activité collective (technique et tactique) et individuelle (performance et capacité physique):

- Concernant l'activité collective, les enseignants de l'échantillon concerné ont enregistré des résultats dans le deuxième test légèrement supérieurs à ceux du premier test concernant la technique. Néanmoins, la tactique de jeu s'est nettement améliorée. Concernant l'activité individuelle, les enseignants de l'échantillon concerné ont enregistré des résultats dans le deuxième test nettement supérieurs à ceux du premier test concernant la performance réalisée et aussi des qualités physiques concernées.

**3-2-Discussion des résultats de la première hypothèse**

- Concernant l'activité collective, les résultats du deuxième test sont légèrement supérieurs à ceux du premier concernant la technique, cela correspond au fait que les meilleurs élèves

s'approprient la tâche à chaque fois qu'ils ont l'occasion de le faire pénalisant ainsi les moins bons et les plus faibles de ne pas participer à l'action durant les jeux pré sportifs. Se trouvant libres d'organiser leurs propres actions, les plus forts n'éprouvent pas le besoin de se surpasser, ce qui donne lieu à un apprentissage sans grand intérêt. Quant aux moins bons et aux plus faibles, ils n'éprouvent pas le besoin de mettre en application ce qu'ils ont appris pendant la réalisation des différents exercices car souvent, ils sont dans l'incapacité de rivaliser avec les plus forts. Cependant les résultats des élèves dans le deuxième test concernant la tactique de jeu se sont nettement améliorés du fait que chaque joueur s'est résilié à réaliser ce que les exigences et contraintes de la prédominance des plus forts offraient comme possibilité de jeux et d'actions. Donc une certaine entente s'est instaurée dans les esprits et a fait que chacun occupait un poste bien défini qui est dicté par la suprématie de la rapidité et de la vitesse d'exécution des plus forts dans une ambiance de force majeure. Concernant l'activité individuelle, les résultats du deuxième test sont nettement supérieurs à ceux du premier concernant la performance réalisée et aussi des qualités physiques concernées, ceci est dû au fait que le nombre de répétitions de tâche sportive est plus ou moins égale chez tous les élèves ce qui donne lieu à plusieurs possibilités d'action contrairement à l'activité collective. Les plus forts n'interfèrent pas dans l'exécution des autres car l'enseignant est seul maître de la situation. Il s'agit ici d'une action personnelle où chacun est responsable de ce qu'il fait et nul ne peut intervenir. Un autre point qui n'est pas sans aucune importance concerne le fait que les interventions de l'enseignant sont beaucoup plus nombreuses chez les plus faibles, nombreuses chez les moins forts et très peu chez les plus forts, bien sûr, parce que le souci majeur de l'enseignant est d'une part, de réduire l'écart important entre ses élèves, et d'une autre part, corriger les défaillances gestuelles et techniques les plus observable.

## 4-Résultats de la deuxième hypothèse.

### 4-1-Analyse des résultats de la deuxième hypothèse

Concernant la deuxième hypothèse qui stipule que les élèves du groupe témoin réalisent une nette progression dans le deuxième

test physique par rapport au premier dans l'activité collective (technique et tactique) et individuelle (performance et capacité physique): Concernant l'activité collective, les enseignants de l'échantillon concerné ont enregistré des résultats dans le deuxième test nettement supérieurs à ceux du premier test concernant la technique ainsi que la tactique de jeu. Concernant l'activité individuelle, les enseignants de l'échantillon concerné ont enregistré des résultats dans le deuxième test nettement supérieurs à ceux du premier concernant la performance réalisée et aussi des qualités physiques concernées.

**4-2-Discussion des résultats de la deuxième hypothèse**

Concernant l'activité collective, les résultats du deuxième test sont nettement supérieurs à ceux du premier concernant la technique, cela correspond au fait que les élèves de chaque niveau ont tous autant de possibilités d'action, le niveau étant plus ou moins identique, nul ne s'approprient à lui seul l'action. Tous les élèves participent activement à l'action et chacun a sa part de réalisation des tâches. Le temps d'exécution est d'autant plus important, chacun réalise une panoplie de mouvements sportifs surtout que l'écart de niveau n'est pas très important ce qui donne naissance à une concurrence loyale est motivante. Les élèves cherchent à se surpasser et à démontrer ce dont ils sont capables de faire. Cependant, les résultats des élèves dans le deuxième test concernant la tactique de jeu se sont légèrement améliorés du fait que d'une part, chaque joueur veuille imposer son choix du poste qu'il occupe, et d'une autre part, de la combinaison de jeu préférée. Ceci donne lieu à des disputes verbales ou à des refus d'obtempérer observables à travers des discontinuités d'actions ou à des efforts très intensifs mais mal coordonnées. Concernant l'activité individuelle, les enseignants de l'échantillon concerné ont enregistré des résultats dans le deuxième test nettement supérieurs à ceux du premier test concernant la performance réalisée et aussi des qualités physiques concernées. Cela est dû au fait que l'environnement d'apprentissage par niveau favorise la réalisation de tâches suscitées car elle a été adaptée au niveau de chaque groupe. La liberté d'action est telle, qu'une ambiance d'entre aide et de collaboration s'installe au sein de chaque groupe d'élève ce qui amène à penser que l'apprentissage sera fructueux et donnera lieu à des résultats considérables.

## 5-Résultats de la troisième hypothèse

### 5-1-Analyse des résultats de la troisième hypothèse

Concernant la troisième hypothèse qui stipule qu'il existe une nette différence entre la progression dés élèves dans l'activité collective (technique et tactique) et individuelle (performance et capacités physiques) en faveur du groupe expérimental :Concernant l'activité collective, les résultats du deuxième test sont légèrement supérieurs à ceux du premier test par rapport à la technique en faveur du groupe expérimentale et par rapport à la tactique en faveur du groupe témoin. Concernant l'activité individuelle, les résultats du deuxième test sont nettement supérieurs à ceux du premier test par rapport à la performance et aux capacités physiques en faveur du groupe expérimental.

### 5-2-Discussion des résultats de la troisième hypothèse

Concernant l'activité collective, comme mentionné plus haut, dans le groupe témoin, l'appropriation des tâches sportives par les plus forts dans le groupe témoin, ne sert ni ces derniers parce que l'utilisation de grands efforts de leur part restent insignifiant comfrontés à ceux déployés par les plus faibles, ce qui donne suite à une réalisation connue d'amblé. Par ailleurs, l'équilibre de niveau instauré par l'enseignant dans chaque groupe donne lieu à une multitude de mécontentements de ne pouvoir occuper le même poste, faute de quoi, la concurrence sur ce dernier constitue un obstacle au jeu et à l'expression libre et spontanée. C'est ce qui donne lieu de penser que pour une meilleure résolution de problèmes concernant la tactique, il est utile de faire appel à l'apprentissage vers la compétition. Tandis que une meilleure résolution de problèmes concernant la technique, il est utile de faire appel à l'apprentissage vers la tâche. Concernant l'activité individuelle, comme mentionné plus haut, les élèves du groupe témoins dans des situations de compétition où ils sont confrontés aux plus forts ne fournissent pas de grands efforts sachant d'avance celui qui va gagner, contrairement aux élèves du groupe expérimental qui travaillent par niveau, ce qui offre plusieurs choix dans l'exécution des tâches prescrites. C'est ce qui donne lieu de penser que pour une meilleure résolution de problèmes concernant la performance ainsi que les qualités physique concernées, il est utile de faire appel à l'apprentissage vers la tâche.

## Conclusion.

Cette recherche a permis d'établir un constat selon lequel la manipulation de l'apprentissage vers la tâche en milieu scolaire dans la séance d'E.P.S principalement au lycée est plus bénéfique pour les élèves au profit des résultats du deuxième test de fin de cycle concernant les activités collectives (technique) et individuelles (performance et qualités physiques). Néanmoins, dans l'activité collective, les données enregistrées concernant la tactique étaient légèrement en faveur du groupe témoin représentant l'apprentissage vers la compétition. Ceci nous amène à conclure que l'apprentissage vers la compétition doit être sollicité plus que l'apprentissage vers la tâche lorsqu'il est question pour les élèves d'élaborer une tactique de jeu qui permet une certaine distribution des tâches sportives et une cohésion de l'équipe. Mais en général, les résultats de progression dans un apprentissage vers la tâche sont supérieurs à ceux enregistrés dans un apprentissage vers la compétition. Cependant, il revient aux enseignants d'expérimenter les deux méthodes et de comparer les résultats des élèves, ceci afin de choisir la méthode la plus appropriée quant aux diverses possibilités et choix de sa mise en application.

## Bibliographie

Alderman R. (1983). Manuel de psychologie, Vigot.

Allal L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative, Ed De Boeck Supérieur.

Atkinson J-W. (1983). Personality, motivation and action, New York.

Aurel S-Y. (1982). Psychologie de l'apprentissage, P.U.Q.

Backer F-C, Whiting H-T-A & Vander Brug H. (1992). Psychologie des pratiques sportives, Vigot.

Billon C. (2005). psychologie du sport, Ed De boeck, Bruxelles.

Caja J, Mouraret A, & bernet A. (1988). Guide de préparation au brevet d'état de l'éducateur sportif, Vigot.

Czerniack A & Chiarlot L. (1990). Teacher education for effective science instruction, journal of teacher education.

Dechavane N & Paris B. (1982). Education physique de l'adulte, Vigot.

Dornhoff H-M. (1993). L'éducation physique et sportive, O.P.U Alger.

Florence J, Brunelle J & Carlier G. (1998). enseigner l'éducation physique au secondaire : motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative, De Boeck, Bruxelles.

Maslow. A. (1970). Motivation and personality, Harper, New York.

Montessori M & Pierre. A. (1983). Le savoir du corps, P.U.L.

Osterrieth P. (1981). Faire des adultes, Ed Mardaga, Bruxelles.

Perrenoud P. (1998). l'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, De Boeck, Bruxelles.

Piéron M & Chiffers J. (1982). La relation entre les instructions spécifiques des motivations de l'enseignement et le gain de la capacité physique et cognitive par l'engagement moteur, P.U.L.

Reboul O. (1971). La philosophie de l'éducation, P.U.F.

Rogiers X. (2004). L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves, De Boeck, Bruxelles.

Scalon G. (1988). L'évaluation formative des apprentissages, Ed Presses Universitaire Laval.

Seve C. (2009). Préparation au diplôme d'éducateur sportif, vol.3, Ed Amphora,.

Thomas R. (1981). Sport et science, Vigot.