



جامعة بجاية  
Tasdawit n Bgayet  
Université de Béjaïa

*UNIVERSITÉ ABDERRAHMANE MIRA. BEJAIA*

*FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES*

*DÉPARTEMENT STAPS*

*Mémoire de fin de cycle :*

*En vue de l'obtention d'un diplôme de Master en Sciences et Techniques des  
Activités Physiques et Sportives*

*Filière : Activité Physique et Sportive Educative*

*Spécialité: Activités Physiques et Sportives Scolaire*

# *Thème*

***Satisfaction des besoins psychologiques  
fondamentaux et son rapport à la motivation  
à la pratique des APS scolaire  
(Tranche d'âge 16-20 ans)***

*Réalisé par :*

- *HAMDOUCHE Nabil*
- *ZERGUINI Mohand*

*Encadré par :*

*Dr .IKIOUANE Mourad*

*2017/2018*

## ***REMERCIEMENT***

*Nous remercions Dieu, le tout puissant de nous avoir accordé santé et courage pour accomplir ce travail.*

*Nous tenons à formuler l'expression de notre profonde reconnaissance à notre promoteur Dr IKIOUANE pour ses pertinents conseils et ses orientations ainsi que sa disponibilité tout au long de la réalisation de ce travail.*

*Nous remercions également tout le personnel du département STAPS pour leur sérieux, gentillesse et leurs collaborations.*

*Sans oublier de remercier les professeurs du lycée MAOUCHE Idris et ses élèves, particulièrement les deux classes 3<sup>ème</sup> ST01 et 2<sup>ème</sup> LPH02 pour leurs précieuses aides dans la réalisation de ce travail.*

*Enfin nous remercions tous ceux qui ont contribué de près ou de loin afin que notre travail puisse voir le jour.*

## ***DEDICACES***

*Je dédie ce travail :*

*A Mes chers parents qui m'ont toujours soutenu et qui ont veillé sur moi pour que rien ne manque durant tout mon parcours universitaire.*

*A mon cher frère SOUPOU.*

*A mes sœurs MERIEM, MILISSA et WAFI.*

*A toute ma famille de loin ou de près pour leurs soutiens et aides quelques soit la nature.*

*A mes amis et cousins et en particulier mon chers oncle YUCEF et sa famille, et tante FERDOU.*

*A mes chers collègues «ADEL, ISLAM, DJALLAL, FAROUK, BILAL, HAFOU, HASSANE, RIDHA, ZIZ, HAKOU, LOO, FATEH et MOUMOUH » sans oublier bien évidemment chère NAWEL.*

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

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

**HAMDOUCHE Nabil.**

## ***DEDICACES***

*Je dédie ce travail :*

*A Mes chers parents qui m'ont toujours soutenu et qui ont veillé sur moi pour que rien ne manque durant tout mon parcours universitaire.*

*A mes chers frères LOUNIS, IDIR et RIAD.*

*A ma grande mère.*

*A mon cher oncle Mouloud.*

*A toute ma famille de loin ou de près pour leurs soutiens et aides quelques soit la nature.*

*A mes amis et cousins et en particulier le petit AYANE.*

*A mes chers collègues «AMOON, FATEH, KADOUR, AISSA, AMINE, MASSI, ADEL, HAKO, RIDHA, HASSANE, SACI, JUBA, YACINE, SIHAM et SAMIRA ».*

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

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

**ZERGUINI MOHAND.**

# Sommaire

# Sommaire

Remerciements

Dédicaces

Index des tableaux et index des figures

Introduction

1. La problématique .....	13
2. Les hypothèses de la recherche .....	14
3. les tâches de recherche .....	14
4. Buts et objectifs de la recherche.....	14
5. L'importance de la recherche .....	15

Partie théorique

CHAPITRE I : revue de littérature

La motivation

1- Définition de la motivation .....	18
2- Les différentes théories de la motivation .....	18
2-1 La théorie autodéterminée .....	18
2-2 La théorie des buts d'accomplissement .....	19
2-3 Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque .....	19
3- Les stratégies motivationnelles .....	20
3-1 Le feed-back .....	20
3-1-1 Feed-back positif .....	21
3-1-2 Feed-back négatif .....	21
3-2La valorisation de tout acte .....	21
3-3La récompense .....	21
3-4 L'autorités .....	22
3-5 le groupement .....	22
3-6 Climats de maîtrise .....	22
4 -Influence des besoins psychologiques sur la motivation.....	22

<b>5 -Intérêt pratique de la motivation</b> .....	23
<b>6 -La motivation dans le milieu sportif</b> .....	24
<b>7 -La théorie des besoins psychologiques de base</b> .....	25
7-1 Le besoin de compétence .....	25
7-2 Le besoin d'autonomie .....	26
7-3 Le besoin d'appartenance .....	26
<b>8 -Présentation de la théorie de l'autodétermination</b> .....	27
<b>8-1 La théorie de l'évolution cognitive</b> .....	28
8-1-2 La théorie de l'intégration organismique (TIO) .....	28
8-1-3 La théorie des besoins fondamentaux (TBF) .....	28
<b>8-2 Motivation intrinsèque</b> .....	29
<b>8-3 La motivation extrinsèque</b> .....	29
<b>8-4 Amotivation</b> .....	31
<b>9 -Théories de l'autodétermination et EPS</b> .....	31
<b>10 - L'EPS à l'école</b> .....	32
10-1 Inciter à la pratique .....	32
10-2 Une éducation pour la santé .....	34
<b>11 -Les modèles théoriques de motivation en contexte scolaire</b> .....	34
11-1-Modèle de Wiener .....	35
11-2-Modèle de Pintrich .....	36
11-3-Modèle de McCombs .....	36
11-4-Modèle de Barbeau .....	37
11-5- Modèle de Viau .....	38
<b>12 - Orientation motivationnelle et plaisir</b> .....	39
<b>13 - Les profils motivationnels</b> .....	41
<b>14 - le climat motivationnel instauré par l'enseignant d'éducation physique et sportive</b> .....	42
14-1 Le climat motivationnel orienté vers l'ego .....	43

<b>14-2 le climat motivationnel orienté vers la tâche</b> .....	43
<b>15 - Les indicateurs de la motivation</b> .....	44
<b>15-1 L'indicateur de l'effort et de la persévérance</b> .....	44
<b>15-2 l'indicateur de confiance en soi et de l'ambition</b> .....	45
<b>15-3 L'indicateur de l'intérêt et le désir d'apprentissage</b> .....	45
<b>15-4 L'indicateur de l'organisation et de contrôle du processus d'apprentissage</b> .....	46
<b>15-5 l'indicateur du pourcentage de réussite ou d'échec lié à des facteurs internes</b> .....	46
<b>16 - les facteurs déterminant de la motivation</b> .....	46
<b>16-1 Perception de la valeur</b> .....	46
<b>16-2 Perception de la compétence</b> .....	47
<b>16-3 Perception de contrôle</b> .....	48

## **Partie pratique**

<b>1 -méthode</b> .....	52
<b>1.1-participants</b> .....	52
<b>1-2- procédure</b> .....	52
<b>2 - Matériel ou (outil de recherche)</b> .....	52
<b>2.1- échelle de motivation en sports</b> .....	52
<b>2-2 Echelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux : (adapté par la psychologue américaine Maryléne Gagné en 2003)</b> .....	54
<b>1- Outil statistique</b> .....	54
<b>1- Présentation des résultats liés à l'échelle de motivation à la pratique sportive (EMS)</b> .....	57
<b>1-1 présentation des résultats liés au profil motivationnel de notre échantillon</b> .....	57
<b>1-2 Présentation de l'indice d'autodétermination de notre échantillon d'étude</b> .....	58

2- Présentation des résultats de l'échelle de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (ESBPF).....	58
2-1 Présentation des résultats liés aux besoins psychologiques fondamentaux de l'ensemble de l'échantillon .....	58
3 -Présentation des résultats des corrélations entre l'indice motivationnel perçu et les besoins psychologiques fondamentaux (BPF).....	60
3-1 Corrélation entre l'indice motivationnel et le besoin psychologique fondamentale qui est l'appartenance sociale.....	60
3-2 Corrélation entre l'indice motivationnel et le besoin d'autonomie .....	60
3-3 Corrélation entre l'indice motivationnel et le besoin de compétence .....	61
3-4 Corrélation entre l'indice motivationnel et l'ensemble des besoins psychologiques fondamentaux .....	61
Discussion des résultats liés à la première hypothèse .....	64
Discussion des résultats liés à la deuxième hypothèse .....	65
Discussion des résultats liés à la troisième hypothèse .....	65
Conclusion	
Bibliographie.....	71
Annexes	

## ❖ Index des tableaux

<b>Tableau n°1</b> : moyenne des sous échelle de la motivation.....	57
<b>Tableau n°2</b> : présentation de l'indice d'autodétermination des élèves. ....	58
<b>Tableau n°3</b> : moyennes des types des besoins psychologiques fondamentaux des élèves. ..	58
<b>Tableau n°4</b> : corrélation entre l'indice d'autodétermination et le besoin d'appartenance Sociale.....	60
<b>Tableau n°5</b> : corrélation entre l'indice d'autodétermination et le besoin d'autonomie.....	60
<b>Tableau n°6</b> : corrélation entre l'indice d'autodétermination et le besoin de compétence.....	61
<b>Tableau n°7</b> : corrélation entre l'indice d'autodétermination et l'ensemble des besoins Psychologiques fondamentaux .....	61

## ❖ Index des figures

<b>Figure n°1</b> : Schématisation de la théorie de motivation Deci et Ryan (1985) .....	31
<b>Figure n°2</b> : le profil motivationnel de l'échantillon .....	57
<b>Figure n°3</b> : Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de l'échantillon .....	59

# Introduction

## INTRODUCTION

---

L'éducation physique et sportive est un champ disciplinaire difficile à enseigner en ce sens qu'elle nécessite une réflexion approfondie en matière de contenu disciplinaire, mais aussi en matière de réalisation : dispositif, gestion du groupe, norme de sécurité, contraintes liées aux matériels et aux infrastructures... nombre de professeurs des écoles avouent se sentir mal à l'aise quant à cette enseignement. Aussi cette discipline se trouve parfois reléguée au second plan ce prétexte qu'il n'est pas une discipline fondamentale au même titre que peut être la maîtrise de la langue ou les mathématiques. Alors qu'elle est une discipline à part entière et qu'elle nécessite une grande importance et considération, et c'est pour cette raison on a souhaité de traiter ce champ disciplinaire dans mon étude.

La théorie de l'autodétermination adopte le concept de la réalisation de soi comme critère d'existence de bien être mais, de plus, elle définit explicitement ce qui il faut entendre par la réalisation de soi et par quels processus elle est atteinte. Elle soutient spécifiquement en effet que les humains ont des besoins psychologiques fondamentaux et que leur satisfaction est essentielle à leur croissance, à leur intégrité, à leur bien-être. Quand ces besoins sont satisfaits, l'organisme connaît la vitalité (Ryan et Frederick, 1997), la congruence interne (Sheldon et Elliot, 1999) et l'intégration psychologique (Deci et Ryan, 1991). La satisfaction de ces besoins est ainsi vue comme un but naturel de la vie, et ces besoins fournissent une grande partie du sens et des intentions.

La plupart des études menées pour cerner l'évolution de la motivation des élèves observe une baisse de celle-ci à mesure que l'enfant grandit (voir, Wigfield, Eccles et Rodriguez, 1998 ; Gurtner, Gulfi, Monnard et Schomacher, 2006, pour une revue). Les baisses les plus dramatiques de la motivation pour le travail scolaire s'observent généralement autour de la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire.

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

## INTRODUCTION

---

psychologiques à savoir l'autonomie, d'apparence sociale, et de compétence (Solmon et Bryan, 2007).

De ce fait, on a cherché à connaître les grandes lignes de la motivation à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire, est ce qu'elle est autodéterminée, en tenant compte du caractère expressif et émotionnel du groupe.

A partir de cette réflexion, cette étude tentera de comprendre, d'expliquer les processus complexe de l'interaction pédagogique et psychologique entre l'enseignant d'EPS et un ou plusieurs de ses élèves en situation naturelle d'enseignement. Nous nous sommes interrogés, plus précisément, sur la manière de véhiculer le savoir pour qu'il soit accueilli par les élèves.

Sensibles à cette préoccupation sociale grandissante, les travaux en psychologie de l'éducation se sont multipliés sur le thème de la motivation. Dans ceux-ci, le rôle de l'enseignant est plus précisément du « climat motivationnel » qu'il met en place, sont particulièrement soulignés. De part les comportements qu'il met en œuvre, les activités d'apprentissage qu'il propose, la nature de ses interactions avec les élèves, le climat psychologique qu'il aménage, les feedbacks qu'il délivre, l'enseignant est susceptible de « faire la différence ».

Dans cette étude, à l'instar de certains auteurs, nous n'utiliserons dans une acception large celui de « la motivation sportive » pour faire explication à différentes théories motivationnelles et de manière plus spécifique celui de (l'autodétermination), pour faire référence aux comportements véritables des élèves et le « climat motivationnel » pour faire allusion à l'environnement psychologique de la classe qui oriente les buts et les motivations de l'élève.

Notre travail de recherche est donc réparti en deux parties distinctes, la première partie est consacrée à la revue de la littérature organisée en un seul chapitre consacré aux concepts et théories de la motivation, ainsi qu'au climat motivationnel dans le contexte d'EPS et les besoins psychologiques fondamentaux. La deuxième partie de cette étude est dédiée au côté pratique, structuré en deux grand axes : le premier concerne le cadre méthodologique de l'étude, tandis que le deuxième est consacré à la présentation et l'interprétation des résultats suivie d'une discussion pour répondre à la problématique énoncée. On a conclu ce modeste travail par une conclusion.

# Cadre général de la problématique

### 1- Problématique :

Depuis le début de la psychologie scientifique, les théoriciens de la motivation, travaillant dans le domaine du sport, se sont efforcés d'expliquer pourquoi les élèves, ou les pratiquants sportifs, diffèrent dans certains types de comportements qu'ils manifestent en cours d'EPS ou en club.

Ainsi la recherche du pourquoi s'intéresse à la fois à une grande variété de comportement « positifs », tels que l'ampleur de l'investissement dans une tâche, la préférence pour telle ou telle APS, la volonté de gagner, l'acharnement dont font preuve certains champions face à l'adversité, etc..., et à des comportements plus « négatifs » tels que l'abandon de la pratique sportive, le désengagement mental en cours de partie, l'absence en cours d'EPS, etc.

Afin de comprendre le pourquoi de ces différences dans les comportements, les psychologues de la motivation se sont intéressés aux raisons ou aux motifs susceptibles de les expliquer. Les premiers travaux n'ont pas réussi à apporter une réponse claire et satisfaisante. Ils ont permis néanmoins de montrer que la préférence des jeunes sportifs pour telle ou telle APS, le niveau d'effort énergétique et cognitif consenti, et la persévérance malgré les difficultés pouvaient provenir de raisons parfaitement différentes, et plus précisément de buts différents à atteindre. Quelques élèves, en cours d'EPS ou en club, apprennent pour le simple plaisir immédiat, d'autres pour obtenir des récompenses tangibles (ceux-là abandonneront d'ailleurs très vite l'activité dès que les récompenses ne sont plus disponibles).

Certains considèrent le cours d'EPS comme une compétition où l'on doit vaincre et ne s'investissent que lorsqu'ils jugent qu'ils peuvent prendre le meilleur sur les autres. D'autres enfin sont captivés et attirés par des tâches qui demandent de la créativité ou une présentation publique de soi. Bref, ces premiers travaux ont montré que la motivation est un phénomène complexe qui ne se laisse pas réduire à une cause simple et unique. De ce fait nous avons posé des questions suivantes :

- 1) Quel est le profil motivationnel des élèves à la pratique de l'activité physique et sportive en contexte scolaire ?
- 2) Quelle est la nature de la motivation à la pratique des APS en contexte scolaire ?
- 3) Quelle la nature de la relation entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et la motivation à la pratique des APS ?

### **2- Les hypothèses de la recherche :**

- 1- Le profil motivationnel des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination.
- 2- La nature de la motivation à la pratique des APS en contexte scolaire est autodéterminée.
- 3- La motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est positivement corrélée avec les trois besoins psychologiques fondamentaux.

### **3- les tâches de recherche :**

Pour mieux comprendre le phénomène d'engagement et de démobilitation motivationnel des élèves ainsi que leurs satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, il été nécessaire de faire une recherche bibliographique approfondie afin d'avoir un maximum d'information et de donnés sur cette thématique afin de mieux se situer par rapport à ce qui a été déjà réalisé et pour ainsi, exploiter au mieux les différents résultats des études ultérieures.

Il est aussi important d'approfondir nos informations concernant l'approche sociocognitive de la motivation et plus particulièrement sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) qui représente le champ théorique de l'étude de la motivation chez les élèves. Dans le but de réaliser la partie pratique. Il était important de choisir les outils adéquats qui répondront au mieux à nos attentes (échelle de la motivation en sports de Pelletier, 1995) et (échelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de Maryline Gagné, 2003), mais aussi choisir l'approche statistique qui permet de répondre aux questions posées dans la problématique (descriptive analytique).

### **4- Buts et objectifs de la recherche :**

Cette étude présente trois objectifs, le premier objectif de notre recherche est de déterminer le profil motivationnel (autodéterminé ou non autodéterminé), le second objectif de cette étude consiste à déterminer le degré de l'autodétermination de tout l'échantillon. En ce que concerne le troisième objectif de cette étude, consiste à démontrer le niveau de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de l'échantillon. Enfin, le dernier

objectif de notre étude consiste à démontrer la nature de la relation existante entre la motivation et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.

### **5- L'importance de la recherche :**

L'intérêt de cette étude consiste à démontrer donc, la nature de la motivation et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux pour la pratique sportive scolaire. Aussi, il sera utile d'arriver à expliquer l'importance de ces deux phénomènes psychologiques dans le domaine de l'enseignement et particulièrement dans l'activité physique afin de mieux comprendre leurs influences dans le domaine scolaire.

Ainsi, à partir de notre observation sur quelques élèves, on a constaté que certains élèves s'engagent plus fortement que d'autres dans les activités physiques, et présentent une grande valorisation de leur personne contrairement à d'autres, qui présentent une faible valorisation de leur estime, ce qui les amène à fournir moins d'efforts aux apprentissages lors de la séance d'éducation physique et sportive.

Ce constat nous a donc incité à étudier cette problématique afin d'illustrer l'idée que, les connaissances sur le domaine de la psychologie du sport et de l'adolescence est indispensable pour un éducateur sportif ou pour un enseignant d'EPS dans le but de satisfaire les besoins psychologiques des élèves. Enfin, cet objet d'étude sera considéré comme une source d'information et de connaissance pour les réflexions et perceptives futures.

**PARTIE  
THEORIQUE**

# Chapitre 1 :

# La motivation

## 1- Définition de la motivation

Désigne l'action de motiver, c'est-à-dire d'exposer les motifs d'une décision, d'une opinion, etc. ; une justification qui fournit un motif.

Sens 2 : motivation désigne un désir, une volonté.

Exemple : si je n'ai pas été pris dans cet institue, ce n'est pas à cause de mes notes, mais de mon manque évident de motivation.

Pour J. Nuttin (1980) « la motivation représente toute tension affective susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but. Et pour Viau (1997) il considère la motivation comme un concept qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »

VALLERAND et THILL 1997 : « le concept de motivation représente un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et externes produisant le déclenchement, la direction l'intensité et la persistance du comportement »

JEAN PIERRE FAMOUSE, 2001 : la motivation est l'ensemble des processus psychologique qui déterminent le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement dans des tâches ou dans des situations données.

## 2- Les différentes théories de la motivation :

### 2-1 La théorie autodéterminée :

Le modèle de Deci et Ryan,(1985,2002) cherche à expliquer les motifs motivationnel qui poussent l'individu à s'engager ou non dans une activité, ils supposent un individu comme étant un agent actif qui cherche de manière continuellement à progresser, à augmenter son potentiel humain, et satisfaire ses besoins psychologique à savoir l'autonomie, d'appartenance sociale et de compétence, Solmon et Bryan (2007), Deci et Ryan(2000).

## 2-2 La théorie des buts d'accomplissement :

Nicholls (1989) présente deux orientations motivationnelles qui permettent de diriger et d'orienter la motivation des élèves dans la réalisation des tâches proposées, il s'agit alors de question d'orientation vers la tâche et d'orientation vers l'ego.

L'orientation vers l'ego consiste à motiver les élèves en EPS par la recherche d'approbation sociale, de gains et d'une image positive de soi afin d'éviter les jugements négatifs, mal vue par le monde extérieur. Les progrès sont vus comme des moyens pour parvenir à une comparaison sociale positive.

L'orientation vers la tâche quant à elle, est liée à la recherche de l'amélioration des habilités, du plaisir et de la curiosité. L'élève est alors libéré de la peur des autres et des jugements des autres, ce qui lui permet de se centrer sur les processus d'effort et la recherche de progrès ainsi qu'aux façons de parvenir à la réussite.

## 2-3 Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque :

Vallerand (1997), dans son modèle, postule que la motivation extrinsèque et intrinsèque et l'amotivation existent à trois niveaux de généralité : globale, contextuel et situationnel. Les motivations situationnelles occupent une place très importante dans l'explication de la motivation, elle est liée au moment où l'élève pratique une activité physique ou sportive Vallerand et Grozet (2001). La motivation contextuelle fait recourir à une motivation du sujet dans un domaine précis : le sport, les études ou le travail. Selon le contexte, cette motivation peut être fluctuante, Vallerand et Ratelle (2002) estiment qu'il est nécessaire de différencier entre ces formes de motivation en fonction de leur contexte. Enfin la motivation globale est une orientation motivationnelle générale qui peut être perçue comme une caractéristique propre à l'élève.

Ce modèle hiérarchique explique la présence d'une relation dynamique entre la motivation et les trois niveaux de généralité. Vallerand (1997) considère qu'il existe un effet descendant de la motivation situationnelle. Par exemple : plus la motivation d'un élève envers la pratique de volley Ball (motivation contextuelle) est autodéterminée, plus cette motivation devrait être autodéterminée avec d'autres situations qui s'identifient avec cette discipline (compétition en volley Ball). Ainsi, Vallerand postule que la motivation au palier supérieur

dans la hiérarchie (niveau contextuelle). Des recherches faites dans le domaine du sport (Blanchard et Al, 2007 ; Gagné et Al, 2003) et de l'éducation physique (Ntoumanis et Blaymires ,2003) ont confirmées l'existence de cette dynamique motivationnelle proposée par Vallerand (1997).

### **3- Les stratégies motivationnelles :**

Le rôle de l'enseignant est déterminant dans la conception des tâches d'apprentissage afin d'obtenir le maximum d'engagement et de persistance de la part des élèves.

Or, une classe est constituée d'éléments différents les uns par rapport aux autres, et c'est bien là toute la difficulté de l'enseignant actuel : la gestion de l'hétérogénéité. Pour faire face à ce problème, l'enseignant doit anticiper les comportements de ses élèves et prévoir des remédiassions donc élaborer des stratégies. Elles peuvent porter sur la régulation de l'apprentissage en classe, la gestion des groupes, ou encore la constriction des situations d'apprentissage.

On peut citer 6 types de stratégies :

- Feed-back
- Valorisation de tout acte
- Récompense
- Autorité
- Groupement
- Choix des tâches et utilisation des variables.

#### **3-1 Le feed-back :**

Toute information qu'un système reçoit en retour sur son fonctionnement ou ses résultats (D.Delignères et P. Duret, 1995).

Pour C. George, 1993, cette information rétroactive permet d'apprécier l'adéquation de la conduite par rapport au but poursuivi, de juger de son efficacité, toute en suscitant un impact motivationnel. Par exemple : il est la plupart du temps oral, mais il peut aussi être moteur (démonstration) ou vécu par l'élève (proprioception) qui peut ajuster sa conduite sur le moment. Peut être donné par l'enseignant ou l'élève.

**3-1-1 Feed-back positif :** il permet d'évaluer positivement l'élève (renforcement de l'estime de soi) et donne aussi les informations sur la manière dont la performance a été atteinte.

**3-1-2 Feed-back négatif :** il renforce la détérioration de l'estime de soi, et peut amener certains élèves à abandonner la tâche en cours, il est préférable d'utiliser la forme positive. Par exemple : C.resultat (but) ou C.performance (moyen) « c'est bon », « c'est bien », « réussi ».

Selon le niveau de pratique cette CR ne suffit plus, la CP est nécessaire : « c'est bon, mais prend cet aspect là du mouvement »

### **3-2 La valorisation de tout acte :**

Pour renforcer le sentiment de compétence, il est important de valoriser toutes les formes de compétence de l'élève.

Selon Thille, 1989, cette compétence peut-être :

- Technique (réalisation motrice correcte).
- Cognitive (bonne compréhension de l'exercice, bonne réponse ou bonne stratégie, décision, par exemple)
- Emotionnelle (l'élève surmonte sa peur dans cette situation gymnique par exemple)
- Sociale (aide à ses camarades, range le matériel, ect.).

Par exemple : sport collectifs, hétérogénéité des élèves (compétence technique) : valorisation de l'élève peu habile qui récupère même une seule fois la balle pour mener une action positive (interception, passe décisive).

### **3-3 la récompense :**

- le Choix de la motivation extrinsèque, ludique (conflit et incertitude en terme de dissonance)
- implication d'Ego : permet à l'élève de s'engager dans la tâche et de s'y maintenir jusqu'à l'obtention de la note.
- évitement de la tâche : fuit la tâche car persuadé de prendre une mauvaise note ou réaliser la tâche avec le moindre effort (explication de la mauvaise note).

Implication de la tâche : double tranchant. Peut ne pas perturber le comportement si l'élève est sûr de réussir, à haute habileté perçue et accepte l'échec. Il peut aussi abandonner en invoquant le manque de temps pour progresser en cas d'évaluation répétitive. Par exemple : attribution de points, de notes, climat de compétition. Il faut donc jouer avec cet élément extrinsèque, sans trop en abuser, en sachant que l'utilisation de récompense peut renforcer le sentiment de compétence mais peut aussi de l'affaiblir en cas d'échec.

**3-4 l'autorité :** elle concerne la participation ou non de l'élève au choix didactique (contenus enseignés) de la situation. Mode démocratique. Par exemple : liberté des choix des tâches ; travail sur 1 code en gymnastique, situation défi en sport collectif, choix d'un contrat en athlétisme ou natation, etc...

**3-5 le groupement :** petits groupes permettent à chacun de s'exprimer sans trop subir la pression des autres (groupe de base : 4/5 selon Vayer, 93). Les groupes peuvent être homogènes ou hétérogènes, affiliation, de besoin, et enfermer les élèves dans des types de buts ou à contrario les varier. Par exemple : homogènes / hétérogènes : même niveau (ou différent) de pratique ou même buts. Faits par l'enseignant ou par les élèves (urgence). Affinités : les élèves font leurs propres groupes (compétence différente ou pas). Besoin : perf différente mais besoin identiques (maîtrise), ex contrats VMA.

**3-6 climats de maîtrise :** (exercice, progrès, succession de tâches d'apprentissage) favorise la poursuite des buts de maîtrise. L'élève est autonome dans son apprentissage. Ces situations peuvent être motivantes pour tous lorsque l'on joue sur « nouveauté » et « surprise » en termes de dissonance. Exemple de la course longue et VMA.

#### **4- Influence des besoins psychologiques sur la motivation**

En accord avec les précédentes études, l'autonomie et la compétence sont liées positivement à l'autodétermination, l'autonomie est liée négativement à la régulation externe et à l'amotivation. Cependant, la compétence est liée à certaines formes non autodéterminées de motivation (i.e., les régulations introjectées est externe). Selon la théorie de l'autodétermination, les trois besoins psychologiques peuvent être vus comme des nutriments qui permettent ou limitent la croissance sociocognitive individuelle. D'après Deci et Ryan (2000), la satisfaction des besoins psychologiques accroît la motivation intrinsèque et l'internalisation, alors que la non-satisfaction de ceux-ci diminue la motivation intrinsèque et accroît la motivation extrinsèque. Il est alors surprenant que la compétence soit positivement liée aux formes non autodéterminées de motivation. Cependant, des études récentes ont questionné la validité des items de l'EMS (e.g. Gillet et al. 2009 ; Lonsdale et al. 2008), elles soulignent

que la régulation externe dans l'EMS ne mesure pas les démentions les plus contrôlées des récompenses et punitions externes. Par conséquent, la régulation introjectée n'est pas plus autodéterminée que la régulation externe. Lonsdale et al, (2008) ont développé un nouvel outil de mesure de la motivation : le Behavioral Regulations in Sport Questionnaire (BRSQ), qui tend à dépasser les faiblesses de l'EMS. Dans cette étude, les auteurs ont confirmé que les régulations externes et introjectées sont moins contrôlées dans la version anglaise de l'EMS que dans le BRSQ. Cette explication pourrait expliquer pourquoi il existe un lien positif entre la compétence et les régulations externes et introjectées dans la présente étude. De plus, la mesure de la compétence pourrait également expliquer ces relations. En effet, la compétence est en partie évaluée par la façon dont les joueurs perçoivent qu'ils sont compétents en comparaison des autres joueurs. Il apparaît alors que celle-ci peut être liée à des formes non autodéterminées de motivation car elle fait en parti référence à un point de comparaison externe.

### **5- Intérêt pratique de la motivation :**

Bien qu'il soit encore difficile à l'heure actuelle de dire exactement ce que recouvre le « construit hypothétique » qu'est la motivation, il est clair que ces formes sont multiples. L'existence de ces différentes acceptions est liée à la particularité des phénomènes qu'elles veulent expliquer. Le premier intérêt de nombreuses théories motivationnelles est donc l'originalité d'approche qu'elles adoptent pour décrire des données autrement difficilement compréhensibles. L'objectif de toute science est de fournir une loi générale valide pour tout cas particulier. L'idéal serait donc d'avoir une seule théorie, valide en toutes circonstances. Le concept de motivation prend ses racines dans le langage courant. Le sens commun a donné lieu à une première approche d'un ensemble de phénomènes que la recherche en psychologie a repris à son compte en montrant qu'il existe plusieurs niveaux d'explication. Par voie de conséquence, il n'existe malheureusement pas de « recette » universelle de la motivation qu'il suffit d'appliquer à toutes les situations. Par exemple la formulation actuelle de la théorie bifactorielle d'Herzberg est difficilement applicable en dehors du monde de travail. Par contre, d'autres théories comme celle de l'auto-efficacité peuvent s'étendre à de nombreuses situations professionnelles, scolaires, familiales ou autres. Cependant pour que l'auto-efficacité soit appropriée, il faut que ces situations fassent appel aux compétences des individus contrairement à d'autres théories comme le niveau d'activation ou la réactance qui expliquent des faits ne nécessitent nullement de prendre en compte les capacités individuelles. Potentiellement le champ d'application de la motivation couvre donc l'ensemble des activités

humaines, mais, suivant l'activité considérée, certaines théories sont plus pertinentes que d'autres. Il sera intéressant de voir quelques applications motivationnelles dans différents secteurs d'activité avant de se pencher, plus particulièrement, sur les deux principaux terrains d'où sont issues de nombreuses théories motivationnelles contemporaines : le monde du travail et le monde scolaire.

L'intérêt d'une théorie n'est pas seulement de pouvoir expliquer après coup un phénomène, il est surtout de pouvoir le prédire. Dans le secteur de la santé, la théorie de l'auto-efficacité de Bandura montre depuis plusieurs décennies qu'elle est capable de réduire de nombreux désordres psychologiques dont les troubles phobiques.

## **6- La motivation dans le milieu sportif**

Le sport est considéré comme un ensemble d'activité dans lesquelles les individus s'engagent par plaisir, sans y être obligés. Cependant, dans le milieu sportif, il existe une multitude de facteurs externes qui peuvent réguler le comportement des athlètes (e.g ; les récompenses liées aux victoires, les pressions sociales sur les jeunes sportifs de haut niveau ; Vallerand, Deci et Ryan, 1987). De plus, Cury (2004) a souligné que la plupart des situations sportives telles que l'entraînement et la compétition, sont considérées comme un contexte d'accomplissement qui est caractérisé par Heckhausen (1974) comme une situation dans laquelle l'image de la compétence personnelle est en jeu, l'individu est responsable des résultats, et où la réussite est incertaine et valorisée socialement.

Autant donné ce contexte particulier, les théories motivationnelles se sont depuis longtemps intéressées au champ sportif. Vallerand et Thill (1993) ont définie la motivation comme « le construit hypothétique utilisé à fin de décrire les forces internes et / ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance des comportements. De façon similaire, Elliot (1999) a définie la motivation d'accomplissement comme « la dynamisation et la direction des affects, des cognitions et des comportements basés sur la compétence ».

Dans le domaine sportif, deux champs théoriques ont majoritairement été utilisés pour étudier la motivation : la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) et la théorie de but d'accomplissement (Nicholls, 1984 ; et Elliot, 1997, 1999).

## 7- La théorie des besoins psychologiques de base :

Un besoin se définit en termes de « [...] *innate psychological nutriments that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being* » (Deci et Ryan, 2000). Les préceptes de la théorie des besoins psychologiques de base postulent l'existence de trois besoins que tout individu désire combler (Atkinson, 1957; Bandura, 1977) : la compétence, l'autonomie et l'appartenance. Pouvant varier dans leur façon de se manifester et dans leur intensité, ces trois besoins sont universels, c'est-à-dire qu'ils sont innés chez les individus de toutes les cultures et qu'ils sont présents à tout âge. Que ce soit de manière consciente ou non, chaque individu aspire à combler ces besoins et est attiré par les situations pouvant faciliter leur satisfaction (Ryan et Deci, 2002). Aujourd'hui, cette théorie s'inscrit dans le vaste champ de recherche de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000; Ryan et Deci, 2000) qui stipule qu'un environnement soutenant l'autonomie constitue un important levier pour répondre aux besoins psychologiques de base des individus. Il est à noter que les caractéristiques de ce type d'environnement sont similaires à celles du climat motivationnel de maîtrise de la TBA. L'étude des besoins psychologiques de base s'avère d'une grande importance parce qu'elle permet d'identifier les facteurs susceptibles de faciliter ou de nuire à la motivation, à l'engagement ainsi qu'au bien-être des individus. À cet égard, Deci, Ryan et Williams (1996) mentionnent que la satisfaction des besoins détermine l'engagement de l'individu dans une activité servant à atteindre un but.

### 7-1 Le besoin de compétence :

Le besoin de compétence de l'individu fait référence au besoin d'utiliser et de mettre en pratique ses habiletés. Il sera satisfait si l'individu vit des succès et des réussites attribuables à ses aptitudes et s'il a l'impression de rencontrer les attentes imposées par l'environnement social (Deci et Ryan, 1985; White, 1959). C'est en voulant combler son besoin de compétence que l'individu cherchera à relever des défis adaptés à ses capacités ainsi qu'à maintenir et développer ses habiletés. En ce sens, la compétence ne représente pas l'aptitude de l'individu à réaliser une activité, mais bien la confiance que ce dernier possède quant à ses chances de la mener à bien (Ryan et Deci, 2002). Comme déjà mentionné par plusieurs théoriciens de la TBA (Conroy *et al.*, 2007; Elliot et Dweck, 2005), le sentiment de compétence peut aussi être conceptualisé comme le degré de satisfaction du besoin de compétence dans un domaine précis tel que l'éducation physique. C'est d'ailleurs cette conceptualisation qui est privilégiée dans la présente étude. Dans le domaine du sport et de l'activité physique, les recherches incluant l'étude du concept de « compétence » ont été très

prolifiques. Fortement lié au fait d'être physiquement actif, ce besoin est sûrement celui qui a été le plus étudié par rapport aux deux autres (Weiss *et al.* 2012).

### 7-2 Le besoin d'autonomie :

La recherche d'autonomie reflète le besoin qu'a l'individu d'être personnellement responsable de ses actions et d'être lui-même à l'origine de son comportement. Le besoin d'autonomie de l'individu sera satisfait s'il prend lui-même ses décisions, s'il a de réelles opportunités de faire des choix ou de donner son opinion et s'il a l'impression d'agir selon ses propres intérêts et selon les valeurs auxquelles il adhère (deCharms, 1968; Deci et Ryan, 1985). Ce besoin peut être comblé même si une influence externe est présente en autant que l'individu choisisse de manière volontaire d'intégrer ou d'adhérer aux valeurs véhiculées par l'environnement (Ryan et Deci, 2002).

### 7-3 Le besoin d'appartenance :

Le besoin d'appartenance représente le besoin qu'a l'individu d'être en lien avec les personnes qui l'entourent, de sentir que celles-ci s'intéressent à son bien-être et d'avoir le désir de prendre soin d'elles. Ce besoin sera satisfait si l'individu a l'impression de faire partie du groupe à part entière et s'il s'y sent en sécurité et en communion (Baumeister et Leary, 1995; Ryan, 1995). Selon cette vision, l'individu ne recherche pas à satisfaire son besoin d'appartenance pour atteindre un objectif particulier ou un statut social (exemple : développer une relation amoureuse), mais plutôt pour sentir qu'il entretient des relations saines avec autrui dans une atmosphère d'union et d'entraide (Ryan et Deci, 2002).

Tel que pour les deux autres besoins, le sentiment d'appartenance correspond au degré de satisfaction du besoin d'appartenance dans un groupe spécifique (Chhuon et Wallace, 2012). À ce jour, le besoin d'appartenance est celui qui a suscité le moins d'intérêt chez les chercheurs issus du domaine du sport et de l'éducation physique (Dupont, Carlier, Gérard et Delens, 2009; Gibbons, 2014). Dans les autres matières scolaires, on fait le même constat : « *relatedness tends to be overlooked as a self-perception [...]* » (Skinner, Furrer, Marchand et Kindermann, 2008). Pourtant, la satisfaction du besoin d'appartenance est reconnue comme un antécédent des buts d'accomplissement adoptés par les élèves (Boyatzis, 1973; Elliot, 1999) favorisant leur engagement dans les activités sportives, notamment quand celles-ci ne suscitent pas d'emblée leur intérêt (Frederick-Recascino, 2002). D'autant plus que ce sont souvent des raisons « sociales » qui poussent les adolescents à s'engager dans des activités physiques et sportives (Weiss *et al.* 2012). Parmi ces raisons, on compte le fait d'être avec des amis ou de s'en faire des nouveaux, de se faire accepter par les jeunes de son âge et de sentir

qu'on fait partie prenante d'un groupe. Toutes ces raisons de s'engager s'apparentent, de près ou de loin, à la satisfaction du besoin d'appartenance des adolescents. Par ailleurs, les résultats d'une étude longitudinale réalisée auprès de 2 308 participants dans leur trentaine et provenant d'une cohorte de jumeaux (*FinnTwin16*) ont montré que les personnes physiquement actives (sur une période de 10 ans) se distinguaient des personnes inactives quant aux motifs expliquant leur pratique d'activités physiques. Un de ces motifs consistait justement à satisfaire leur besoin d'appartenance (Aaltonen, Rottensteiner, Kaprio et Kujala, 2013). La présente étude contribuera à combler ce manque en recherche concernant le rôle du besoin d'appartenance dans les cours d'éducation physique au secondaire (Cox et Williams, 2008; Marsh, Papaioannou, *et al.* 2006; Shen, McCaughy, Martin, Fahlman et Garn, 2012; Sun et Chen, 2010; Zhang, Solmon et Gu, 2012).

## **8- Présentation de la théorie de l'autodétermination :**

La théorie de l'autodétermination est une théorie cognitive et découle des postulats humanistes (Deci et Ryan, 1985). Selon cette théorie l'être humain est mû par trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale. Le besoin de compétence est le désir d'interagir efficacement avec l'environnement en ayant le contrôle sur les aspects qui amène l'achèvement d'une tâche qui constitue un défi pour l'élève (Deci 1975). Le besoin d'autonomie est le désir d'être responsable de son comportement et de percevoir la liberté de ses actions pour une tâche donnée (Reeve 2002). Selon cette approche, différents types de motivation peuvent être repérés et classés en fonction de leur degré d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000; 2002). Une motivation est dite « autodétermination » quand l'activité est effectuée par un libre choix. À l'inverse, la motivation est qualifiée de « non autodéterminé » quand une activité répond à une pression externe ou interne, et cette motivation cesse dès que la pression diminue. Le besoin d'appartenance sociale est le désir de se sentir en relation avec autrui et ce lien soit significatif pour soi (Deci et Ryan, 2000). Le besoin d'appartenance sociale est visé par l'établissement de relations authentiques avec les personnes qu'il estime (Reeve, Deci et Ryan, 2004).

La théorie de l'autodétermination tend à démontrer qu'une perception élevée de liberté de choix favoriserait la volonté de s'engager et de persévérer dans la conduite de l'action. Cette théorie constitue un modèle unique car elle permet d'articuler la notion d'ouverture ; telle que définie comme le degré de liberté de choix accordé à l'apprenant par le contexte

éducatif ; et le besoin d'autodétermination du sujet pour s'engager et persister dans sa formation et ses apprentissages (Jézégou, 2002, p.51).

### **8-1 La théorie de l'évolution cognitive :**

Cette théorie postule qu'il existe chez l'être humaine deux types de motivation : une motivation intrinsèque (MI) et une motivation extrinsèque (ME). « Il ya motivation intrinsèque quand l'individu réalise une activité pour la satisfaction qu'elle lui procure en elle-même et non pour une conséquence qui en découle. L'engagement est spontané, nourri par l'intérêt, la curiosité. La motivation extrinsèque correspond à tout engagement dans une activité dans le but d'atteindre un résultat quelconque qui lui est associé. Les chercheurs expliquent que cette vision dichotomique d'Al motivation fut longtemps prépondérante notamment en contexte d'apprentissage (Delas et al, 2013). Autrement dit , on pense que, sur un plan scolaire, un élève est motivé soit de façon intrinsèque ( il aime l'école, il est motivé pour apprendre et réaliser des taches scolaires pour elles-mêmes, pour le plaisir que ces activités lui procurent) soit par une motivation extrinsèque, associée à un sentiment de contrainte, d'obligation ou de recherche de récompense .

#### **8-1-1 La théorie de l'intégration organismique (TIO) :**

Cette théorie défend l'existence d'une intériorisation de la part de l'individu de ce qui est utile à son fonctionnement. Il produit alors des comportements peu satisfaisants en eux mêmes mais de façon autodétermination.

#### **8-1-2 La théorie des besoins fondamentaux (TBF) :**

L'idée est que tout être humain possède trois besoins fondamentaux directement reliés à son bien-être : si ces besoins sont satisfaits, alors il a tendance à poursuivre une motivation autodéterminée et à éprouver du bien-être. Au contraire, si ces besoins sont menacés, ils entraînent des conséquences négatives, délétères à son développement et à son bien-être. C'est l'environnement social qui est à l'origine de la menace ou de la satisfaction de ces besoins (Delas et al. 2013).

Deci et Rayan(2002) conçoivent trois grands types de motivation organisés selon un continuum : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

Chaque forme de motivation est associée à un niveau d'autodétermination plus ou moins élevé. Ce continuum théorique de la motivation autodéterminée a été confirmé par une

méta –analyse réalisée sur le sujet dans le contexte de l'activité physique, du sport et de l'éducation physique par Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith et Wang en 2003.

## 8-2 Motivation intrinsèque :

A une extrémité du continuum, nous trouvons la motivation intrinsèque qui est inhérente aux activités qui sont réalisées pour l'intérêt qu'elles présentent en elles-mêmes et pour la satisfaction et le plaisir qui en découlent. La motivation intrinsèque se caractérise par un locus perçu de la causalité interne (Rayan& Deci ,2000). Ce type de motivation implique que le sujet pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction (Deci& Rayan, 2002).

Selon *Vallerand al. (1997)*, la motivation intrinsèque se déclinerait en trois sous catégories:

- 1) la motivation intrinsèque à la connaissance : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses ».
- 2) la motivation intrinsèque à la stimulation : «je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à ressentir des sensations particulières ».
- 3) la motivation intrinsèque à l'accomplissement : «je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à me surpasser et à relever des défis ».

Le concept de motivation intrinsèque se rapproche du concept de flow (Biddle, Chatzisarantis&Hagger 2001).

Des chercheurs on définit le concept de flow comme état « un état d'activation optimale dans lequel le sujet est complètement immergé dans l'activité » (cité par Demontrond & Gaudreau, 2008).En d'autres termes, c'est le fait de s'engager dans une tâche en étant porté par l'activité, sans s'en rendre compte, sans avoir l'impression de faire des efforts.

## 8-3 La motivation extrinsèque :

Dans les champs de l'éducation physique et de l'activité physique et sportive, même si la motivation intrinsèque est abondamment présente, il existe aussi des raisons extrinsèques qui motivent la pratique (Rayan& Deci, 2007). En effet, de nombreuses personnes pratiquent une activité physique et /ou sportive pour des motifs tels que la santé, la condition physique,

la reconnaissance sociale ou encore pour gagner quelques euros ou des notes satisfaisantes. Par ailleurs, la pratique physique est souvent alimentée par des facteurs extérieurs proposés par le contexte, par l'entraîneur, par l'enseignant, par les parents ou encore par les pairs. S'intéresser à la motivation extrinsèque est donc essentiel si l'on veut comprendre la dynamique motivationnelle dans son ensemble.

Les motivations extrinsèques se réfèrent aux motivations habitées par un locus perçu de causalité qui tend à être plutôt externe, à savoir essentiellement dirigées par des facteurs externes (récompenses, obligations, pressions, etc.) (Biddle et al, 2001). Cette forme de motivation montre chez l'individu une intériorisation plus faible des facteurs qui influencent ses comportements et ses actions. Cette forme de motivation est dépendante de facteurs externes.

Ainsi, la première forme de motivation extrinsèque est la régulation intégrée ou le sujet choisit librement de s'engager dans une activité parce qu'il perçoit une relative concordance entre l'activité et les motifs externes (p. ex « je participe parce que c'est important pour moi ».L'importance accordée à l'activité va permettre à l'individu de s'y engager pleinement.

La deuxième forme est la motivation extrinsèque à régulation identifiée. Elle implique que « le sujet s'engage parce qu'il juge l'activité valable et qu'il a identifié l'importance de son engagement » (Ryan& Deci, 2000).

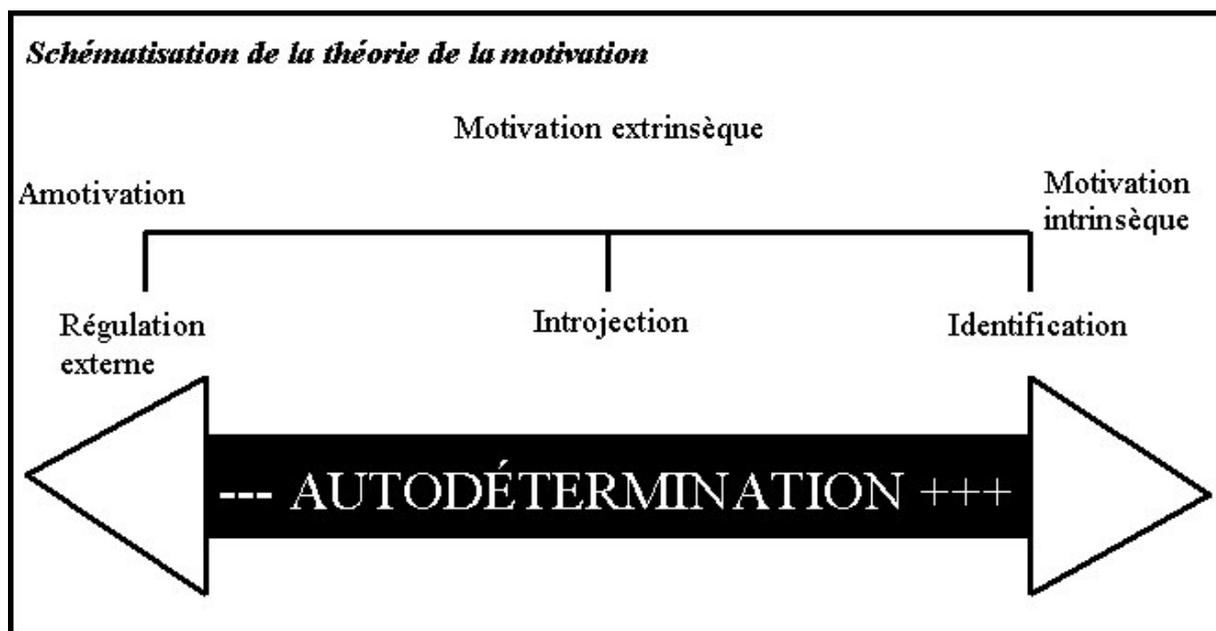
La troisième forme est la motivation à régulation introjectée qui implique que l'individu s'engage dans une activité « pour éviter des sentiments négatifs, tels que la culpabilité, ou pour chercher l'approbation des autres » (Biddle et al, 2001). Cette forme de motivation montre chez l'individu une intériorisation plus faible des facteurs externes (ex : « je participe parce que je me sentirais mal de ne pas y aller ») (Deci & Ryan, 2002).

La dernière forme, ou l'aspect autodéterminé de la motivation est totalement absent, est une motivation extrinsèque à régulation externe qui caractérise l'individu qui est motivé « par des éléments extérieurs l'activité comme des récompenses matérielles ou l'évitement de punition » (Ryan& Deci,2000)(p .ex :je participe parce que j'aurais des ennuis si je n'y allais pas »). Dans ce cas , l'engagement est complètement dépendant de la présence de ces facteurs externes, dès qu'ils disparaissent, la participation s'estompe (Ryan& Deci,2007) .

### 8-4 Amotivation :

Enfin, à l'autre extrémité du continuum, nous trouvons l'amotivation qui se définit comme « l'absence de toutes motivation chez l'individu » (Ryan & Deci, 2000). Celle-ci apparaît lorsque l'individu ne fait pas ou plus de lien entre l'action qu'il entreprend et le résultat de cette action.

Cette conception multidimensionnelle de la motivation s'accompagne d'une vision dynamique de la motivation en la présentant comme pouvant évoluer d'une extrémité à l'autre du continuum. Par ailleurs, la motivation est également composite, c'est-à-dire que les individus, lorsqu'ils s'engagent dans une activité, sont bien souvent animés simultanément par plusieurs formes de motivation avec des combinaisons de motivation intrinsèque et extrinsèque (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier & Chanal, 2008).



Figure°1 : Schématisation de la théorie de motivation Deci et Ryan (1985).

### 9- Théories de l'autodétermination et EPS :

En classe d'EPS, il est plutôt fréquent d'être confronté, en tant qu'enseignant, à la passivité de certains élèves. Ils sont là, les bras ballants, le regard dans le vide, ou ils discutent avec leurs camarades sans prendre part aux activités proposées. Ignorer ces comportements

serait une faute professionnelle. Il est de notre devoir de s'interroger sur la nature de cette non participation : Comment faire pour intéresser ces élèves ? Comment les motiver ? Il s'agit ici bien d'un problème de motivation.

« Dans la psychologie scientifique, cette notion est définie comme un comportement orienté vers un objectif et caractérisé par la persévérance investie dans la poursuite de cet objectif » (Rheinberg, 2000).

On ne peut parler d'engagement, de participation en classe d'EPS, sans parler de la motivation, car elle fait partie des facteurs déterminants de l'implication des élèves dans les cours ainsi que de leur adhésion à une pratique sportive. La littérature contemporaine sur le sujet de la motivation appliquée aux activités physiques et sportives est riche. La recherche dans ce domaine a notamment permis de mettre en doute la vision simpliste d'une motivation perçue comme un phénomène unitaire. En effet, une conception habituelle, défendue dans bon nombre de théories, tend à distinguer deux catégories de motivations : la motivation et l'amotivation. La psychologie de la motivation nous révèle une distinction plus nuancée. « (...) la motivation est rarement un phénomène unitaire. Les gens ont non seulement différentes quantités, mais également différents types de motivations » (Ryan & Deci, 2000).

## **10- L'EPS à l'école :**

### **10-1 Inciter à la pratique :**

Si l'on veut que l'EPS forme des citoyens physiquement actifs à l'âge adulte, il s'agit pour la discipline de faire acquérir aux élèves des connaissances quant à la gestion des loisirs physiques. Or ce n'est pas suffisant : il faut encore que les élèves aient envie, une fois adultes, de pratiquer une activité physique, même de loisir.

De nombreux travaux portant sur la santé, se sont penchés sur le problème de la motivation à la pratique. Il en ressort que, si dans un premier temps, les questions liées à la santé peuvent motiver les individus à s'impliquer dans une pratique physique, leur persévérance sur le long terme est liée aux sensations de plaisir et de bien-être qu'ils pourront en tirer (Biddle & Goudas, 1994 ; Delignières, 1994 Dishman, Sallis & Orenstein, 1985).

A ce sujet, Perrin (1993) a montré lors d'une étude sur les relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé, qu'il existe deux perspectives opposées : l'une hédonique et l'autre hygiéniste.

Pour les individus de la perspective hédonique, la santé est perçue de manière positive, et la pratique physique se fait sur un plan ludique, en quête de plaisir. A l'inverse, les individus de la perspective hygiéniste perçoivent négativement l'état de santé. Pour eux, la pratique des

APS est de nature utilitaire, elle est considérée comme un « devoir de santé » (Perrin, 1993). Pour ce type de personnes, il est intéressant de constater qu'ils ne pratiquent aucune activité physique, contrairement aux personnes à tendance hédoniste. Pour Perrin (1993), « tout se passe comme si les règles de l'éducation sanitaire étaient assimilées et vécues comme des impératifs, sans pour autant passer dans les conduites, entraînant de ce fait une culpabilisation».

Ces différentes observations, comme le disent Delignières et Garsault (1993), amènent à se demander si la meilleure formation que l'on puisse donner aux élèves – en vue de leur permettre d'avoir dans l'avenir une vie physique positive – ne serait pas de leur faire vivre le plaisir qui résulte de la pratique physique.

Mais alors, comment agir sur la motivation des élèves et sur leur plaisir ressenti durant la pratique ? Comment l'EPS doit s'y prendre pour faire découvrir le plaisir de la pratique aux élèves ?

Bien que le sujet soit intéressant, il n'existe que peu de travaux s'étant attardés de manière particulière sur la satisfaction que les élèves tirent des cours et de la pratique de l'EPS. De manière générale, il ressort l'idée que les élèves ont dans l'ensemble une bonne opinion de l'EPS, principalement par le fait que c'est une discipline différente des autres (Goudas & Biddle, 1993). Toutefois, ce n'est pas suffisant pour dire que les leçons d'EPS procurent du plaisir aux élèves, d'autant plus si l'on tient compte des « laissés pour compte » pour qui la discipline ne procure aucun sentiment de plaisir (Davoise & Louveau, 1991). En conséquence, on peut avancer que la relation entre l'EPS et le plaisir n'est pas donnée dès le départ, mais est bien une relation à construire au travers des pratiques enseignées.

Un certain nombre de recherches se sont penchées sur les facteurs pouvant affecter la satisfaction ressentie lors de la pratique sportive. Un important courant de recherches met en évidence un lien entre plaisir et sensations fortes générées par une pratique sportive (Goma & Freixanet, 1991 ; Kerr, 1991 ; Kirkcaldy & Furnham, 1991 ; Svebak & Kerr, 1989 ; Zuckerman, 1983). Ils ont mis en avant l'idée que le pratiquant recherche dans la pratique sportive un niveau optimal d'activation, procurant de la satisfaction dans la pratique.

Plusieurs études ont montré que le choix de l'activité sportive de haut risque était lié à l'importance des besoins de chacun en sensations (Goma & Freixanet, 1991 ; Kerr, 1991 ; Rossi & Cereatti, 1993). Toutefois, ceci semble être également vrai pour des pratiques moins dangereuses, plus banales. En effet, selon une étude menée par Kendzierski et DeCarlo (1991), il existe de grandes différences interindividuelles dans le plaisir que des individus tirent d'une

activité répétitive telle qu'un exercice de pédalage sur ergo cycle, et que ces différences sont expliquées par la sensibilité à l'ennui caractérisant chaque individu.

## 10-2 Une éducation pour la santé :

La santé est un thème récurrent de l'enseignement de l'EPS. Depuis ses origines, l'EPS n'a cessé de veiller au développement de l'équilibre des élèves et à l'amélioration de leur santé en exerçant un enseignement orienté vers cette finalité. Depuis les années 1990, l'EPS s'est vue progressivement assigner une tâche supplémentaire orientée vers l'avenir des élèves, désormais la discipline avait également pour objectif de perpétuer leur l'état de santé dans le futur. Ainsi, l'EPS s'est enrichie d'une nouvelle mission, celle d'offrir à chacun les connaissances nécessaires concernant l'entretien de ses potentialités physiques et l'organisation de sa vie de pratique physique à l'âge adulte.

Il ne s'agit pas, comme le dit Delignières et Garsault (1993) d'une *éducation à la santé* pure, mais fait partie des compétences requises dans une formation à la citoyenneté. Dès lors, il ne s'agit plus uniquement pour l'EPS d'agir sur le moment présent mais, au travers de l'acquisition de compétences de la part des élèves, d'agir sur le long terme de la capitale santé de l'individu. Bien évidemment, la position sanitaire prise et prônée par l'EPS s'inscrit alors dans une période durant laquelle l'explosion des coûts liés à la santé a été très marquée. De nombreux maux tels que l'athérosclérose, l'arthrose ou l'ostéoporose touchent des franges de plus en plus larges de la population, notamment à cause de l'évolution des modes de vie et de l'accroissement de la longévité, mais qui pourraient être prévenus par une pratique régulière d'activités physiques (Renault, 1990). D'autres pathologies, plus spécifiquement liées au travail comme les lombalgies, représentent également un coût important en termes d'invalidité. Un manque d'activité physique menant à une préparation physique insuffisante pourrait en être la cause (Chaouat, 1980).

L'école, et plus précisément l'EPS, joue un rôle important dans la préparation et la formation des plus jeunes pour répondre aux sollicitations de la vie passante. Mais avant de pouvoir former, encore faut-il connaître les conceptions que les parents et les enfants se font de la santé, et les attentes que chaque parti a de l'EPS.

## 11- Les modèles théoriques de motivation en contexte scolaire :

Après avoir considéré les approches théoriques générales de motivation, il est essentiel d'examiner quelques modèles de motivation en contexte scolaire tel que proposé par des chercheurs comme Weiner (1972, p. 474), Déci et Ryan (1985, p.371), Pintrich et de Groot

(1990), Barbeau (1994), Viau (2006, p. 240) et le modèle d'intervention CLASSE de Chouinard et coll., 2006 (*Appuie-Motivation*, 2010).

### 11-1- Modèle de Wiener :

Sa théorie repose sur le fait que l'individu évoque toujours des raisons pour expliquer les causes de ses succès ou de ses échecs. Ces causes ou attributions causales auront des répercussions sur les émotions, les attentes et les comportements de l'individu par rapport à l'activité proposée. Les perceptions attributionnelles sont les sources principales de la motivation et les émotions sont considérées comme une composante motivationnelle dans son modèle. *Weiner (1972)* a classifié les causes évoquées par les élèves selon trois dimensions :

- Le lieu de la cause : il fait référence aux causes internes à l'élève (ex. : talent, effort déployé) et externes (le degré de difficulté de la tâche d'apprentissage, la personnalité de l'intervenant).
- La stabilité de la cause: correspond à la temporalité de la cause. La cause est-elle stable (ex. : intelligence) ou modifiable (effort déployé).
- Le degré de contrôle de la cause : quand l'élève a du pouvoir sur la cause elle est dite contrôlable (ex: l'effort, les stratégies d'apprentissages), sinon elle est incontrôlable, c'est-à-dire que l'élève n'a aucun pouvoir sur elle (ex: maladie, chance). Les attributions causales faites par l'élève provoquent diverses émotions comme la honte, la confiance, la fierté, la joie, etc. Selon Wiener, l'élève qui fait le choix de s'engager cognitivement ou non et de persévérer ou non dans l'activité dépend des émotions qu'il ressent. Ce modèle permet de comprendre ce qu'est la dynamique motivationnelle. Toute dynamique débute par un événement quelconque peut-être perçu positivement par l'élève parce qu'il a réussi la tâche proposée ou négativement parce qu'il a échoué. Afin de comprendre cette dynamique motivationnelle, ce modèle propose un exemple qui pourrait survenir dans les cours d'éducation physique en milieu scolaire:

Un élève de secondaire suit des séances de volleyball, l'intervenant lui demande de réaliser, avec ses collègues, une attaque complète (smash) sur un ballon lancé par un partenaire.

Le sujet exécute son attaque, mais son ballon est frappé dans le filet. Pour lui c'est un échec, surtout qu'il a exécuté son attaque devant ses collègues de classe qui l'ont réussi. Un collègue ride lui alors le sujet se sent obligé de lui donner une explication : «J'ai manqué mon attaque parce que le ballon a été mal lancé! », le sujet attribue son échec à une cause externe à lui, incontrôlable et modifiable. Même si le sujet a manqué son attaque et qu'il a eu honte de lui (effets primaires) il décide toutefois de poursuivre la tâche d'apprentissage (conséquence).

Après une quinzaine d'essais, le sujet décide d'arrêter la tâche d'apprentissage parce qu'il ne performe pas.

### 11-2- Modèle de Pintrich :

Pintrich et De Groot (1990) ont réalisé plusieurs recherches auprès d'élèves américains.

Celles-ci ont permis de développer un modèle théorique qui spécifié l'interaction entre les composantes motivationnelles et les composantes cognitives de l'élève. Ces deux composantes permettent à l'élève de s'engager sa performance, mais une fois réalisée, la performance n'aura aucune influence sur les composantes motivationnelles et cognitives.

En effet, le modèle de Pintrich identifie certaines composantes, pour ce qui est des composantes motivationnelles, il en existe deux :

1) les attentes qui comprennent la perception de sa compétence. L'individu doit répondre à la question : est-ce que je peux réaliser cette tâche d'apprentissage ? Pintrich (1990) énonce que l'élève est capable de performer et réaliser une tâche d'apprentissage et qu'il est responsable de sa propre performance.

2) les valeurs comprennent les types de buts poursuivis par rapport à une activité ou une tâche et les croyances de l'élève par rapport à l'importance de l'activité et l'intérêt qu'il lui accorde. L'élève se posera la question suivante : pourquoi je devrais réaliser cette tâche ?

Les réactions émotionnelles et affectives de l'élève par rapport à la tâche l'élève se posera la question: comment je me sens quand je réalise cette tâche d'apprentissage?

Il existe plusieurs réactions qui peuvent survenir avant, pendant et après l'apprentissage (ex : la confiance, la colère, etc.). Mais celle qui a été étudiée en profondeur, par Pintrich est ces collègues, est l'anxiété. La deuxième série de composantes regarde les aspects cognitifs qui regroupent les connaissances que possède l'élève, les stratégies d'apprentissages qu'il utilise pour réaliser l'activité (ex. : mémorisation) et les stratégies de pensée qui font référence aux aptitudes que possède l'élève pour résoudre des problèmes spécifiques.

### 11-3- Modèle de McCombs :

McCombs (2001, p.67-123) explique la motivation selon une approche phénoménologique de la motivation, elle voit « l'élève comme un agent actif, c'est-à-dire capable de comprendre l'interaction entre ses capacités intellectuelles, ses croyances, ses émotions et sa motivation et, de ce fait, en mesure de s'autoréguler (Viau, 1994, p. 102). Son

modèle (propose que les administrateurs, les enseignants et les parents aient une grande importance dans la dynamique motivationnelle de l'élève. Dans ce modèle, il y a trois composantes : le vouloir, le pouvoir et le support social. La composante vouloir correspond aux perceptions qu'a l'élève de lui-même. «Le concept de perception de soi comprend les connaissances que l'on a de soi, mais également des processus par lesquels ces connaissances que se transforment et se modifient avec les événements» (Viau, 1994, p. 103). La composante pouvoir est représentée par l'autocontrôle qui correspond aux stratégies d'apprentissages (ex: faire des tableaux, des schémas, mémoriser, prendre des notes), les stratégies d'autorégulation (ex : adopter des stratégies pour se motiver, se fixer du temps pour faire ses devoirs et leçons) et les stratégies métacognitives (ex: planifier ses apprentissages, s'auto-évaluer). La dernière composante est le support social qui est donné par les différents intervenants du milieu. Pour McCombs, les parents, les administrateurs et les enseignants ont aussi une dynamique motivationnelle qui est influencée par les trois composantes : le vouloir, le pouvoir et le support social qui sont toutes trois en relation les unes avec les autres. Leur dynamique ressemble à celle des élèves.

#### **11-4- Modèle de Barbeau :**

Barbeau (1994, p. 20-27) a développé un modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire. L'objectif principal de Barbeau (1994) était de comprendre la dynamique motivationnelle des élèves afin d'améliorer la qualité de ses interventions pédagogiques. Son modèle est basé sur l'approche sociocognitive de la motivation. «Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Wiener, 1984).

L'auteure propose dans son modèle des déterminants et des indicateurs de la motivation en contexte scolaire. Les déterminants (sources de la motivation) correspondent aux systèmes de conception et de perception de l'élève. Les systèmes de conception se réfèrent :

- a) aux conceptions qu'à l'élève des buts poursuivis à l'école, qu'ils soient axés vers l'apprentissage ou la performance.
- b) à sa conception de l'intelligence. L'élève serait en mesure de faire la relation entre l'effort, les habiletés qu'il possède et les résultats qu'il obtient. Les systèmes de perception du

modèle correspondant à la théorie des attributions causales de Weiner (1984), à la perception de la compétence de l'élève et la perception de la tâche. La perception de la compétence est la capacité de l'élève à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà, de façon à apprendre de nouvelles habiletés cognitives (Schunk, 1994, p. 75-99).

La perception de l'importance de la tâche est directement liée aux perceptions des parents, amis(es) et professeurs par rapport à l'école et aux apprentissages qu'on y ait faits. Les indicateurs, quant à eux, se rapportent à l'engagement cognitif de l'élève, à sa participation et la persistance par rapport à la tâche proposée. L'engagement cognitif est considéré comme l'effort et la qualité de l'effort déployé par un élève lorsqu'il réalise une tâche d'apprentissage.

L'élève qui est engagé cognitivement utilisera diverses formes de stratégies, qu'elles soient métacognitives (ex: l'élève planifie ses apprentissages), affectives (ex: l'élève qui s'encourage, se récompense) ou de gestion (ex.: l'élève qui demande de l'aide à son professeur). La participation perceptible lorsque l'élève s'implique dans la réalisation dans la tâche d'apprentissage. Plus un élève participe, plus il est engagé cognitivement dans les tâches et plus il a recours à diverses stratégies. La persistance est évaluée en fonction du temps que l'élève consacre pour réaliser la tâche d'apprentissage. Finalement des variables comme l'âge, le sexe, l'origine ethnique, le programme et autres doivent être considérées parce qu'elles interviennent dans la motivation de l'élève.

### **11-5- Modèle de Viau :**

Le modèle de motivation en contexte scolaire adapté de Viau (1994, p. 73) illustre bien les relations qui existent entre les composantes qui se rapportent à l'élève (déterminants) et celles qui ont une influence sur lui (les indicateurs). Ce modèle est dit «écologique» puisque toutes les variables qui y sont présentées sont en interaction dans l'environnement et peuvent toutes s'influencer. « Le paradigme écologique a pour objet l'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les situations de la classe, et la manière dont les individus y répondent».

Selon Viau (1996, p. 38), «la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y en engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but».

Ce modèle de motivation tient compte de facteur beaucoup plus rapproché des pratiques en milieu scolaire tel que :

- a) l'obligation de l'élève de suivre des cours d'éducation physique prévus dans sa grille horaire.
- b) l'imposition des choix d'activités physiques réalisées dans les cours d'éducation physique.
- c) l'obligation de l'élève de coopérer en tout temps avec l'intervenant et les autres élèves de sa classe même s'il n'éprouve aucune affinité avec eux.

Le modèle de Viau (1994) a été développé selon une approche sociocognitive de la motivation. Il permet d'identifier une composante reliée au contexte (ex. : les activités et les tâches d'apprentissage) et sept composantes motivationnelles. Elles sont regroupées dans des déterminants et des indicateurs qui rendent possible l'évaluation du degré de motivation de l'élève.

La dynamique motivationnelle de l'élève est donc la résultante des multiples relations qui existent entre les déterminants (source de la motivation) et les indicateurs (conséquences de cette motivation).

Les facteurs internes de l'élève La perception de la valeur de l'activité La perception de la valeur d'une activité « est un jugement qu'un élève porte sur l'utilité d'une activité en vue d'atteindre les buts que l'élève poursuit; donc l'utilité d'une activité et le type de but qu'un élève se fixe» (Viau, 1994). L'élève se posera la question suivante : pourquoi devrais-je réaliser les activités et les tâches proposées par l'intervenant? Les résultats de recherche (mes, 1992, p. 261) révèlent que l'élève doit se fixe que des buts de performance est celui qui risque de se démotiver le plus facilement. Plus un élève croit que l'activité ou la tâche présentée par l'intervenant est significative pour son avenir, plus il sera en mesure de la considérer et de reconnaître son importance.

## 12- Orientation motivationnelle et plaisir :

De récents travaux ont montré qu'un des facteurs clé du plaisir, dans la pratique des activités physiques et sportives, réside dans la nature des buts motivationnels retenus par le sujet (Delignières & Perez, 1998 ; Goudas & Biddle, 1994).

Il existe deux grands types d'orientations motivationnelles (Cury et Sarrazin, 2001) :

- l'orientation de maîtrise (*investissement sur la tâche*), caractérisée par la recherche de progrès, de dépassement de standards personnels,

- l'orientation compétitive (*investissement sur l'égo*), au niveau de laquelle le sujet cherche avant tout à montrer sa supériorité par rapport à autrui.

L'orientation motivationnelle, dans une situation donnée, est déterminée d'une part par une tendance dispositionnelle du sujet à opter pour l'un ou l'autre des buts, et d'autre part par le climat motivationnel (de maîtrise ou de compétition) instauré par l'enseignant.

Un certain nombre de travaux ont montré une corrélation entre plaisir et buts de maîtrise (Delignières & Perez, 1998 ; Goudas & Biddle, 1994 ; Goudas, Biddle & Fox, 1994) : Le plaisir ressenti par les élèves en cours d'EPS est d'autant plus important que leur orientation de maîtrise est prononcée (Figure 6.) et qu'ils perçoivent le climat de classe comme orienté vers la maîtrise.

De plus, Seifriz, Duda et Chi (1992) montrent que si l'orientation de maîtrise constitue le principal déterminant du plaisir, le climat motivationnel instauré par l'enseignant est une variable modulatrice importante.

Pour appuyer ce propos, Delignières (1994) explique que les buts de maîtrise présentent des caractéristiques susceptibles d'éclairer le constat précédant qu'il explique comme suit :

Premièrement, les buts de maîtrise induisent chez le sujet un sentiment de contrôle plus élevé.

Alors que dans un cadre compétitif les résultats sont dépendants de facteurs extérieurs au sujet (force de l'adversaire, décisions de l'arbitre, la chance), dans un contexte de maîtrise la performance demeure sous le contrôle du sujet et dépend de son habileté et des efforts qu'il consent à investir.

Deuxièmement, les buts de maîtrise se révèlent particulièrement flexibles, le sujet pouvant à loisir les faire évoluer en fonction de son état de forme et de l'évolution de la situation. A l'inverse, les buts compétitifs ne se prêtent pas à ce type d'ajustement. Ces caractéristiques permettent aux buts de maîtrise de préserver le sentiment de compétence des sujets, et de réduire l'anxiété et la peur de l'échec.

Une étude menée par Burton (1989) a montré que des sportifs qui étaient incités à opter pour des buts de maîtrise présentent une satisfaction plus élevée vis-à-vis de leur pratique, mais également un sentiment de compétence plus élevé, une meilleure confiance en soi, un niveau d'anxiété plus bas et une meilleure concentration. Toutefois, comme le relève très justement Delignières, bien que cette hypothèse liant climat motivationnel et plaisir semble attractive et offre une entrée au problème du plaisir en EPS, de plus amples études de terrain doivent être menées en vue de la valider et de l'optimiser.

Au final, c'est parce que l'élève aura appris et qu'il aura atteint un niveau de compétence dont il est fier, qu'il sera en mesure de forger une relation de plaisir avec les activités sportives, et, par la suite, de persister dans la pratique tout au long de sa vie.

### **13- Les profils motivationnels :**

De nombreuses recherches dans le domaine sportif étudier les relations existant entre la motivation et les conséquences qui sont associées à l'aide de l'index d'autodétermination Vallerand (1992) cet index permet de regrouper les différentes formes de la motivation proposées par Deci et Ryan (1985) à en seul variable reflétant le niveau de motivation autodéterminée d'un élève. Ainsi, (Ntomanis, 2002 ; Pelletier, 2001). Estiment qu'il est préférable de prendre en considération les différents facteurs de régulation comportementale plutôt de se limiter à l'index d'autodétermination car c'est un moyen pour mieux comprendre les conséquences de la motivation.

Aussi, de nombreuses recherches réalisées dans le contexte sportif Harwood et All (2004) s'appuyant sur le modèle de l'autodétermination de (Deci et Ryan, 1985) et de la théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1984, 1989), ont fait recourir à l'analyse en cluster afin d'identifier les profils motivationnels pour les mettre en relation avec les conséquences de motivation, ce modèle d'analyse permis à Vlachopoulos (2000) de démontrer deux profils motivationnels, le premier profile se caractérise par des niveaux de faible motivation autodéterminée, le cas de la motivation extrinsèque à la régulation introjectée et externe. Le seconde profile, se caractérise par des niveaux élevés de motivation autodéterminée ; exemple des sportifs à faible motivation qui ressentent moins de plaisir et de satisfaction et fournissent moins d'effort. Ces résultats ne sont pas complètement en accord avec la théorie de l'autodétermination dans la mesure où le profil motivationnel est caractérisé par des degrés élevés d'autodétermination et non autodéterminée qui est liée aux conséquences positives.

Ratelle et All (2007) ont illustrés trois profils motivationnels, le premier profil est caractérisé par des niveaux de faible motivation autodéterminée et non autodéterminée, le second profil se caractérise par des niveaux élevés de motivation autodéterminée et non autodéterminée et le dernier profil se définit par des niveaux élevés de motivation autodéterminée.

## **14- le climat motivationnel instauré par l'enseignant d'éducation physique et sportive :**

Outre le sentiment de compétence de l'élève, l'environnement dans lequel ce dernier évolue influence aussi le type de but qu'il adopte (par sa façon d'enseigner, ses rétroactions et ses pratiques pédagogiques), l'enseignant de l'éducation peut valoriser l'adoption de certains buts chez ses élèves. La théorie des buts d'accomplissement utilise les concepts de « climat motivationnel » pour parler du climat qui règne dans les cours d'éducation physique. Généralement, les élèves tendent à adopter le type de but qui est mis de l'avant par l'enseignant.

En se basant sur le modèle tridimensionnel (Elliot et Church, 1997), des chercheurs soutiennent que les enseignants d'éducation physique peuvent mettre en place trois types de climat motivationnel (Erturan-ilker et Demirhan, 2012 ; Morris et Kavussanu, 2008 ; Papaioannou et al, 2017 ; Wang et al, 2010). Premièrement, si l'enseignant valorise l'effort, la persévérance et la recherche du progrès personnel, alors les élèves risquent de percevoir que leur enseignant met en place un climat motivationnel de maîtrise (Ames, 1992a).

Deuxièmement, si l'enseignant valorise surtout la compétition entre les élèves, la compétence normative et le résultat obtenu, en insistant sur l'obtention des résultats positifs, alors les élèves percevront que leur enseignant met de l'avant un climat de performance-approche (Ames, 1992). Par exemple, un enseignant insistant sur l'importance de gagner le tournoi ou accordant une meilleure note aux élèves qui arrivent premier favoriserait l'installation dans tel climat.

Troisièmement, l'élève percevra un climat motivationnel de performance évitement si l'enseignant valorisant la compétition et le résultat obtenu insiste sur l'importance d'éviter l'obtention des résultats négatifs par rapport aux autres élèves. Par exemple, un enseignant rappelant sans cesse aux élèves qu'ils doivent accélérer le rythme pour ne pas terminer derniers lors de la course favoriserait l'installation d'un climat motivationnel de performance-évitement. Ce dernier type de climat s'avèrerait d'ailleurs plus néfaste pour les élèves, car il est associé à une forte anxiété (Cury, Da Fonséca, Rufo, Pares et Sarrazin, 2003), à une moindre valeur accordée à la réussite de la tâche, à une baisse de la capacité à gérer lui-même ses comportements, à faible sentiment de compétence et aux attitudes les plus négatives à l'endroit des cours d'éducation physique (Erturan-Ilker et Demirhan, 2012).

### **14-1 Le climat motivationnel orienté vers l'ego :**

Dans un climat de type ego, le succès d'un élève est évalué en temps de comparaison social et de renforcement basé sur la victoire (Bannon. J.2012). un climat motivationnel orienté vers l'ego existe quand l'individu adopte une conception différenciée de l'habilité. Il ce traduit par des préoccupations relatives a son positionnement dans une norme, et des questions du type : « suis-je bon ? », « où est-ce que je me situe par rapport aux autres, ou par rapport au barème ? », « suis-je ridicule ? ». Dans un climat motivationnel orienté vers l'ego, l'apprentissage ou la maîtrise d'une activité n'est pas une fin en soi. Ce n'est qu'un moyen éventuel d'atteindre une autre finalité : prouver sa supériorité. En d'autres termes, quand l'individu poursuit un but d'implication de l'ego, l'apprentissage et le progrès ne sont pas des sources suffisantes de satisfaction : il peut avoir appris quelque chose, et ne pas ce sentir compétent, parce qu'il s'estime toujours plus mauvais que les autres, ou plus mauvais qu'une norme. (Sarazin. P.2001).

Quand les individus sont orientés vers un climat motivationnel de type égo leurs but est d'apparaître meilleurs que la norme et d'évité de démontrer une faible habilité. Dès lors, ils seront motivés uniquement s'ils estiment que leurs tentatives permettront d'établir une habilité supérieure à celle des autres. Idéalement, ils chercheront à faire mieux que les autres, en faisant le moins d'effort possible, car avec se type de but il est possible de démontrer une plus grande habilité quand on réussit avec peu d'effort. Mais symétriquement, avec un but d'implication de l'ego, il est très « inconfortable » de faire beaucoup d'efforts, pour uniquement échouer. Souvent dans ces conditions, c'est un manque de compétence qui est démontré. Par conséquent, avec ce type de but, l'effort peut être une « épée à double tranchant » :il est nécessaire pour réussir, mais échouer quand l'investissement est maximal révèle encore plus son incompetence (Covington, 1992 ; covington et Omelich, 1979 ; Dweck, 1999). Le corollaire, c'est qu'il est possible d'éviter de décentrer son incompetence, quand l'échec que l'on subit est attribuable à un faible investissement.

### **14-2 le climat motivationnel orienté vers la tâche :**

Un climat motivationnel est orienté vers la tâche existe lorsque l'individu adopte une conception indifférenciée de l'habileté et effort Co-varient, quand l'effort est appliqué, la compétence augmente (Nichills,1989), si bien que souvent, l'impression d'un investissement maximum dans une tâche est en soit gratifiant. En générale, se but se traduit par des

préoccupations du type : « ai-je progressé ? » ou « ai-je appris ? ». L'individu est donc d'avantage absorbé par la tâche et le processus d'amélioration personnel que par le souci de prouver sa compétence aux autres (Dweck, 1986).

Quand l'individu est orienté vers un climat motivationnel de type maîtrise, son objectif est d'apprendre quelque chose ou de maîtriser la tâche ou l'activité proposée. Sa motivation repose sur son estimation des chances qu'il a d'apprendre quelque chose ou de progresser. Elle devrait être faible quand l'individu estime que la tâche est trop facile pour lui, ou au contraire, si difficile que toute velléité serait veine. Par contre, les tâches qui nécessitent des efforts pour réussir, et pour lesquelles ni le succès ni l'échec ne sont certains, sont particulièrement attractives. En définitive, avec un but d'implication dans la tâche, il est prédit que la motivation est maximale quand la difficulté de la tâche est « intermédiaire » pour l'individu, ou quand ses probabilités subjectives de réussir sont « moyennes » : il s'agit de tâches de « des défis » personnel. L'habileté perçue n'est pas présumée à influencer la motivation des individus impliqués dans la tâche (Nicholls, 1989 ; Roberts, 1992, d'ailleurs, ils ne se posent même pas la question de leur positionnement dans une hiérarchie. Cependant, l'habileté perçue affecte la difficulté perçue des tâches qui, elle, peut affecter les préférences individuelles (Nicholls, 1989). Comme les individus impliqués dans la tâche n'ont pas tous la même perception du niveau de difficulté pour lequel ils s'attendent à gagner en maîtrise, ceux qui s'estiment relativement compétent dans une activité, estimeront que les tâches difficiles leur posent des défis, alors que ceux qui se perçoivent relativement incompetent dans une activité verront dans les tâches faciles, la présence d'un défi personnel, il est prévu que plus le niveau d'habileté perçue augmente, plus le niveau de difficulté de la tâche susceptible de poser un défi s'élève.

## **15- Les indicateurs de la motivation :**

### **15-1 L'indicateur de l'effort et de la persévérance :**

La somme des efforts fournis par l'élève pour réaliser une tâche ou un exercice en éducation physique et le résultat d'une ou plusieurs motivations sollicitées pour un apprentissage rentable et efficace, malgré les difficultés rencontrées pour certains apprentissages. Carlos (1993) définit la motivation en éducation physique grâce à ce critère qui est caractérisé par la somme de temps donnée ou consacrée à la réalisation d'une tâche, dans laquelle l'élève dispose d'une durée nécessaire pour trouver les solutions appropriées au

problème posé, par exemple : pour réaliser un smatch en volley Ball, on constate que les élèves qui ont un niveau de motivation faible ne déploient pas des effort nécessaire pour réaliser la tâche proposée par l'enseignant, et ils se sentent vaincus par la difficulté, par contre, les élèves qui ont une motivation très élevée, maintiennent l'effort et surpassent leurs camarades. Dans ce type de tâche, la somme de temps consacré à l'apprentissage est la meilleure indication d'une présence d'une quelconque motivation.

### **15-2 l'indicateur de confiance en soi et de l'ambition :**

La confiance en soi se désigne un sentiment de capacité à réaliser un exploit ou un exercice difficile, plusieurs psychologues et chercheurs présentent des concepts qui renvoient à ce temps tel que l'efficacité personnelle, l'habilité personnelle et le sentiment de compétence...etc. Pour désigner cette notion.

Bandura (1989) postule que la connaissance d'un individu de ses propres capacités personnel, détermine son niveau d'aspiration et la façon dont il réalise son exercice. Pour Zernick et Chiarellott (1990) les aspirations elles-mêmes sont des objectifs personnels, et chaque sujet choisi une profession ou une activité dans lesquelles s'inscrit référence à certaines compétences efficace et personnel de chacun.

L'efficacité personnelle peut être déployée à l'effort dans les cas ou l'activité ou la tâche et difficile sur tout après avoir un certain degré de fatigue. Les élèves qui ont un degré élevé d'efficacité personnelle ne fournissent pas d'effort lors des situations qui assurent un pourcentage de réussite acceptable Mc Clelland, (1986). Enfin les élèves à faible niveau d'efficacité personnelle essayent de franchir les obstacles sont répéter leurs tentatives.

### **15-3 L'indicateur de l'intérêt et le désir d'apprentissage :**

L'amour de l'élève pour la matière de l'éducation physique et sportive est l'une des motivations les plus utiles pour apprendre et progresser, cet amour grandi à travers le temps grâce a l'intérêt porté sur la recherche des savoirs et des connaissances, cet intérêt se manifeste dans les comportements appelés « comportement d'approche » Mager, (1986). Par exemple : le désir pour apprendre dans la séance d'EPS pousse l'élève à être présent dans la séance et d'éviter de s'absenter même pour des raisons de santé. Ainsi, la volonté est l'un des éléments très important qui permettent aux élèves d'exécuter les différents exercices, dont le but est de rechercher des savoirs et des connaissances sur la matière d'EPS.

#### **15-4 L'indicateur de l'organisation et de contrôle du processus d'apprentissage :**

Des études montrent que les élèves qui ont un niveau de motivation élevé utilisent ce qu'on appelle les méthodes d'apprentissage approfondies avec un niveau de compréhension plus au moins élevé, alors que les élèves qui présentent un degré de motivation faible, utilisent des méthodes d'apprentissages superficiels Marton (1975). En éducation physique et sportive les élèves qui présentent une forte motivation sont plus attentifs aux explications et aux corrections de l'enseignant. Par contre les élèves à faible motivation nécessitent souvent l'intervention de l'enseignant pour assimiler l'information ou la connaissance.

#### **15-5 l'indicateur du pourcentage de réussite ou d'échec lié à des facteurs internes :**

Cet indicateur exprime les facteurs déterminants de la réussite ou de l'échec et qu'on ne peut pas les séparer de la motivation. L'élève remet en cause ses facteurs personnels pour justifier ses succès et ses échecs ou ses efforts ou ses capacités, dans ces cas on dit de l'élève qu'il a un contrôle motivationnel interne, contrairement lorsque l'élève remet en cause le hasard ou la chance ou la difficulté de la tâche, ici il présente un contrôle motivationnel externe.

Les études de Lamb, Mc Forlund et al (1972) montrent que les élèves qui ont un contrôle motivationnel interne se caractérisent par une compréhension de leurs succès et de leurs échecs.

#### **16- les facteurs déterminant de la motivation :**

La matière dont l'individu se perçoit et perçoit le contexte le contexte dans lequel il se trouve déterminera sa motivation. Au plan sportif par exemple : la motivation d'une personne serait influencée par trois types de perception : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception du contrôle qu'il possède sur son déroulement et ses conséquences.

##### **16-1 Perception de la valeur :**

La valeur que l'on accorde à une activité influence de façon directe notre désir de s'y adonner. L'individu développera sa propre perception de la valeur d'une activité à partir de

deux éléments : l'utilité de l'activité et le type de but visé. L'utilité d'une activité. Une personne n'est pas motivée à s'engager dans un quelconque projet si le juge inutile et non pertinent. Un individu qui ne voit pas le lien entre ce qu'il fait et le but fixé auparavant, ne sera pas intéresser pour un investissement de temps et d'énergie. On s'engage rarement dans une activité pour un simple plaisir de le faire. On finit toujours par se demander qu'est-ce que ça peut nous rapporter. Le type de but fixé. Habituellement, une personne tente d'atteindre plusieurs buts avoués. On classe souvent ces buts en deux grandes catégories : premièrement les buts sociaux, en pratiquant une activité bien précise certains individus peuvent avoir comme objectif de s'identifier et d'adhérer à un groupe ou à une classe sociale. Il est possible que la pratique sportive sous toutes ses formes contribue permet de développer son sentiment d'appartenance sociale et un sentiment de dépendance positive à un groupe. Les buts de compétence ; ces buts ont souvent trait à l'apprentissage, l'acquisition des connaissances, au plaisir d'apprendre, à la recherche des sensations positives, et à l'accomplissement de soi. On qualifie ces buts d'intrinsèques. Ils peuvent également parfois avoir trait à la performance, à l'obtention de l'estime, de la reconnaissance des autres, de récompenses et félicitation ainsi qu'à l'atteinte d'un résultat prédéterminé, on qualifie ces buts d'extrinsèque au profit des buts de nature intrinsèque. Il ne faut pas opposer ces deux types de but mais plutôt en voir la complémentarité. Les buts de performance procurent une motivation à plus long terme alors que les buts d'apprentissage influencent la motivation à long terme. Les buts de performance n'ont rien de préhensible mais il est préférable de poursuivre les deux types de but.

### **16-2 Perception de la compétence :**

Il s'agit de l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité de réussir et de sa perception de soi. Plus la perception sera positive, plus grande sera la motivation. Cette perception est basée sur nos expériences antérieures. Les résultats obtenus dans des compétitions antérieures affectent profondément la motivation du fait de leur influence sur la confiance en soi (C. Le Scanff, 2004, p 43). Les succès répétés augmentent les attentes de succès. C'est la manière dont un individu interprète les résultats qui influencent la motivation. Les recherches sur l'attribution causale illustrent bien cette idée, selon (Weiner 1996), les causes évoquées par un sportif ou par un élève dans l'explication d'un échec ou d'une réussite peuvent être nombreuses et variées. Ces explications ont une signification psychologique profonde en raison de leur référence. Cependant, il faut souligner que cette évaluation n'est pas toujours juste et que plusieurs interprètent de façon erronée leurs

expériences passées, on tendance a nous souvenir davantage de nos échec que de nos réussites.

### **16-3 Perception de contrôle :**

Il s'agit ici de la perception du degré de maitrise que l'individu possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité pour laquelle on lui demande de s'engager. Plus se sentiment est élevé, meilleure est la motivation. Par exemple : si vous avez une bonne idée sur l'adversaire sur ses points forts et ses points faibles, et qu'on une stratégie précise, on va aborder plus sérieusement cette compétition. Deux facteurs influence cette perception. Il s'agit, dans un premier temps, des perceptions que vous avez de votre compétence. Plus vous vous jugerez compétent, plus vous vous sentiez en confiance et en contrôle et moins vous aurez tendance à reporter à plus tard l'étude que vous avez à faire. Dans un deuxièmes temps les causes que vous associerez à ce qui vous arrive influenceront votre sentiment de contrôle. Ainsi, un individu qui attribue ses succès à ses efforts et a ses attitudes (attribution interne) se sentira plus sur de lui et sera plus motivé que celui qui les attribue à la chance ou à d'autres facteurs externe non contrôlables (attribution externe).

# PARTIE PRATIQUE

# Chapitre 1 : La méthodologie de la recherche

## **1- méthode :**

### **1-1- participants :**

Dans le but de réaliser la partie pratique de notre sujet de recherche nous avons pris un échantillon d'une manière aléatoire simple au niveau de deux classes d'un établissement scolaire de niveau secondaire du lycée « MAOUCHE Idris » situé au niveau de la commune de bordj Mira wilaya de Bejaia, à savoir une classe de 2<sup>ème</sup> as et une autre de 3<sup>ème</sup> as âgé de (16 à 20ans).

### **1-2- procédure :**

A la fin de la séance d'EPS. On a procédé à la distribution des formulaires contenant, l'échelle de motivation en sports (EMS) et de l'échelle des besoins psychologiques fondamentaux, tout en prenant le soin de disposer aux participants, le temps nécessaire pour leur expliquer clairement l'objectif de ce test et l'intérêt de notre étude afin de voir leur totale collaboration. On a insisté sur le fait que les résultats du test seront anonymes et ne feront objet d'aucune autre utilisation. On fait surtout savoir aux élèves qu'il est important de répondre honnêtement au questionnaire tout en choisissant le niveau qui correspond le mieux pour chaque item en couchant sur une seule proposition sur l'échelle. A noter aussi que la récupération des formulaires s'est faite juste après que tous les élèves ont fini de répondre.

## **2- Matériel ou (outil de recherche) :**

**2-1- échelle de motivation en sports :** (L'EMS est composé de 28 items pour chaque item il faut noter dans quelle mesure chacun des énoncés correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous pratiquez un sport. Il permet de déterminer plusieurs types de motivations).

Afin de pouvoir traiter le thème de notre étude il était important de procéder à la mesure de la motivation des élèves pour la pratique sportive dans le contexte scolaire, et cela à l'aide de l'échelle de motivation sportive (EMS) (Brière et all 1995). Cette échelle mesure la motivation intrinsèque et extrinsèque que les gens peuvent avoir pour la pratique des activités physique et sportive. Il permet aussi de mesurer les sept formes motivationnelles suivantes : la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA) ex : (parce que je ressens beaucoup de

satisfaction personnel pendant que je maîtrise certaine technique d'entraînement difficile), la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC) ex : ( pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement), et la motivation intrinsèque et la stimulation (MIS) ex : (parce que j'adore les moment amusant que je vis lorsque je fait du sport). Comme il permet aussi de mesurer les construits motivationnels extrinsèques selon le continuum de la motivation, comme l'a expliqué dans théorie de l'autodétermination de (Deci et Ryan 1985). Dans ce contexte on trouve la motivation extrinsèque, la motivation extrinsèque identifiée (MEID) ex : (parce que c'est l'une des meilleures façons de rencontrer et de connaître les gens). La motivation extrinsèque introjectée (MEINT) ex : (parce que il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme), et enfin la motivation extrinsèque à régulation externe (MEREX) ex : (parce que ça me permet d'être bien vue par les gens que je connais). On trouve dans l'extrémité de ce même continuum une dernière dimension appelée amotivation (AM) qui signifie une faible motivation ou l'absence totale de la motivation ou le sujet n'arrive plus à concevoir l'intérêt de persévérer dans cette pratique ex : (je ne le sais pas : j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport). L'échelle (EMS) est composé en tout de 28 items, soit 4 énoncés pour chacune des sept sous échelles et mesurés sur une échelle de likert de 1 à 7 points.

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

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

- **La clé de codification de (L'EMS)**

Motivation intrinsèque a la connaissance (MIC)	# 1, 11, 17, 24
Motivation intrinsèque a l'accomplissement (MIAC)	# 5, 10, 15, 22
Motivation intrinsèque a la stimulation (MIS)	# 7, 12, 19, 26
Motivation extrinsèque-identifiée (MEIDEN)	# 3, 9, 18, 25
Motivation extrinsèque-introjectée (MEINT)	#6, 13, 21, 27
Motivation extrinsèque régulation externe (MEREX)	# 2, 8, 16, 23
Amotivation (AM)	# 4, 14, 20, 28

**2-2- Echelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux : (adapté par la psychologue américaine Marylène Gagné en 2003) :**

Cette échelle mesure la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves pendant la pratique des activités sportives. Cette échelle mesure les trois construits des besoins psychologiques fondamentaux suivant : le besoin d'appartenance sociale (ex : j'aime vraiment les gens avec qui je suis en contact). Et le besoin d'autonomie (ex : je sens que je suis libre de décider moi-même comment vivre ma vie). Et le besoin de compétence (ex : j'ai pu acquérir de nouvelles compétences intéressantes récemment). l'échelle est composée en tout de 21 items, soit 10 énoncés pour le besoin d'appartenance sociale, et 6 énoncés pour le besoin d'autonomie, et 5 énoncés pour le besoin de compétence, ce test et mesurer sur une échelle de 1 à 7 points.

**La clé de codification du (ESBPF) :**

Le besoin d'appartenance sociale : 2, 5, 6, 7, 9, 12, 14, 16, 18, 21.

Le besoin d'autonomie : 1, 4, 8, 11, 17, 20.

Le besoin de compétence : 3, 10, 13, 15, 19.

**1- Outil statistique :**

Notre approche statistique en partie descriptive, pour ce qui est de l'EMS l'attribution de notes pour les différentes réponses varie de 1 à 7 points sur l'échelle de Likert pour chaque construit, on a contrôlés par la suite la distribution par rapport à la médiane. Après, on a calculés la moyenne de chaque item, d'une seule échelle et de sept-sous échelles qui nous on donnés la moyenne générale. Ainsi on a calculés l'indice de l'autodétermination de tout l'échantillon.

Comme on a calculés aussi l'écart type indispensable à la corrélation et à la signification des résultats. Pour ce qui est de l'échelle de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, il s'agit aussi de l'attribution de notes sur les différents items qui varient de 1 à 7. Sur une échelle de Likert, on a calculés la moyenne de chaque item et la moyenne de chaque construit des besoins psychologiques fondamentaux on a obtenu la moyenne générale pour chaque type de besoin psychologique.

En seconde partie, on a procédé au traitement des différentes données obtenus grâce aux statistiques analytiques, à savoir le test Pearson ( $r$ ), entre les données de la motivation et celles des besoins psychologiques fondamentaux.

# Chapitre 2: Présentation des résultats

### 1- Présentation des résultats liés à l'échelle de motivation à la pratique sportive (EMS) :

1-1 présentation des résultats liés au profil motivationnel de notre échantillon : le tableau ci-dessous montre les résultats de l'échelle (EMS).

Type de motivation	Item1	Item2	Item3	Item4	Moyenne du construit
MIC	5,5	5,92	5,06	5,39	5,47
MIAC	5,12	4,3	4,5	4,98	4,73
MIS	5,96	4,29	5,63	4,73	5,15
MEID	3,12	4,94	5,17	4,08	4,33
MEINT	4,19	5,08	4,33	5,31	4,73
MEREX	2,85	4,29	3,75	2,82	3,44
AM	2,1	1,88	2,48	3,85	2,68

Tableau 1 : moyenne des sous échelle de la motivation

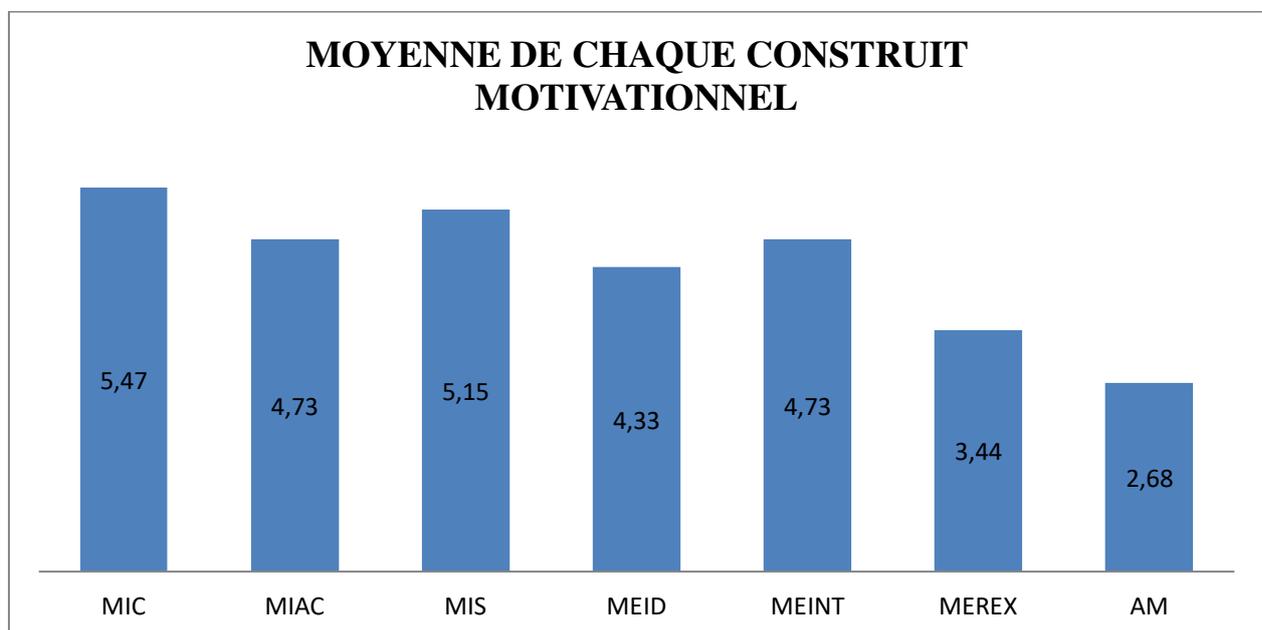


Figure 2 : le profil motivationnel de l'échantillon.

Le tableau 1 montre que notre échantillon exprime des scores importants dans les construits autodéterminés qui varient de (5,47) pour la motivation intrinsèque à la connaissance, et (4,73) pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement et c'est la même

valeur pour la motivation extrinsèque introjectée, et (5,15) pour la motivation intrinsèque à la stimulation, aussi (4,33) pour la motivation extrinsèque identifiée, ces valeurs sont supérieures à la médiane qui est 4. Par contre on a enregistré des valeurs inférieures à la médiane pour le construit motivationnels caractérisé par un faible niveau d'autodétermination à savoir la motivation extrinsèque-régulation externe avec un score de (3,44), et l'amotivation avec un score de (2,68).

### 1-2 Présentation de l'indice d'autodétermination de notre échantillon d'étude :

<b>Indice d'autodétermination de l'échantillon</b>	<b>5,11</b>
--	-------------

**Tableau 2 : présentation de l'indice d'autodétermination des élèves.**

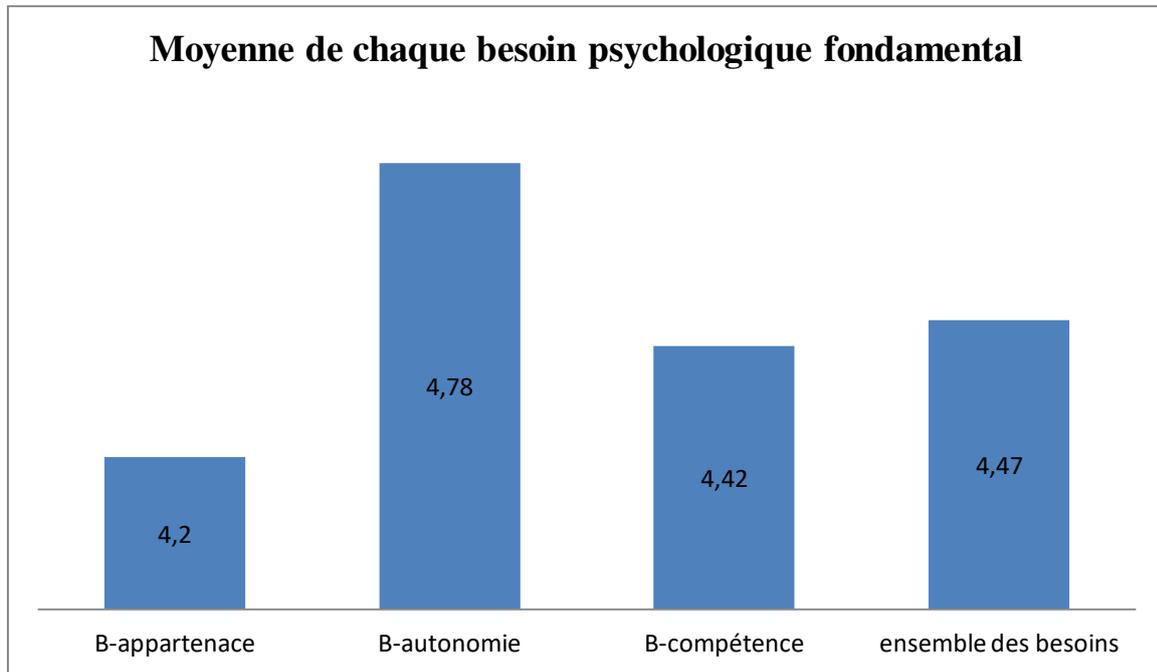
L'indice de l'autodétermination de l'échantillon est de (5,11). On remarque que c'est une valeur positive qui témoigne un niveau d'autodétermination élevé chez les élèves. On peut supposer que cet indice est le résultat d'un climat de travail et de situations d'apprentissage variées et non répétitives. Ainsi, la séance d'EPS se caractérise par l'ambiance, liberté d'expression, de plaisir, les élèves sont à l'origine de leurs propres comportements.

### 2- Présentation des résultats de l'échelle de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (ESBPF) :

#### 2-1 Présentation des résultats liés aux besoins psychologiques fondamentaux de l'ensemble de l'échantillon :

Type de besoin	Moyenne
<b>Besoin de l'appartenance sociale</b>	<b>4,2</b>
<b>Besoin d'autonomie</b>	<b>4,78</b>
<b>Besoin de la compétence</b>	<b>4,42</b>
<b>Ensemble des besoins</b>	<b>4,47</b>

**Tableau 3 : moyennes des types des besoins psychologiques fondamentaux des élèves.**



**Figure3: Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de l'échantillon**

Le tableau 3 indique que les participants de l'échantillon ont obtenu étroitement rapproché sur l'échelle des satisfactions des besoins psychologiques fondamentaux. On a enregistré une moyenne de (4,2) pour le besoin d'appartenance sociale, et une moyenne de (4,78) pour le besoin d'autonomie, et une moyenne de (4,42) pour le besoin de compétence, et une moyenne de (4,47) pour l'ensemble des besoins psychologiques. Ces résultats qui sont supérieur à la médiane qui est de (4,08) montrent que l'enseignant d'EPS a tendance à satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux des élèves.

### 3- Présentation des résultats des corrélations entre l'indice motivationnel perçu et les besoins psychologiques fondamentaux (BPF) :

#### 3-1 Corrélation entre l'indice motivationnel et le besoin psychologique fondamentale qui est l'appartenance sociale :

Le tableau ci-dessous représente les moyennes et les écart-types ainsi que l'indice de corrélation de Person (R) pour les membres de notre échantillon.

Corrélation	Moyennes	Ecart-type	R	Seuil de signification
Besoin d'appartenance sociale	4,2	0,63	0,002	Alpha=0.05
Indice d'autodétermination	5,11	2,79	Non S	

**Tableau 4 : corrélation entre l'indice d'autodétermination et le besoin d'appartenance sociale.**

Le tableau 4 montre que la corrélation entre l'indice d'autodétermination et le besoin d'appartenance sociale est positive très faible (R= 0,0017).

#### 3-2 Corrélation entre l'indice motivationnel et le besoin d'autonomie :

corrélation	Moyennes	Ecart-type	R	Seuil de signification
Besoin d'autonomie	4,78	0,69	0,217	Alpha=0,05
Indice d'autodétermination	5,11	2,79	Non S	

**Tableau 5 : corrélation entre l'indice d'autodétermination et le besoin d'autonomie.**

Le tableau 5 montre que la corrélation entre l'indice d'autodétermination et le besoin d'autonomie est positive très faible ( $R= 0,217$ ).

### 3-3 Corrélation entre l'indice motivationnel et le besoin de compétence :

Corrélation	Moyennes	Ecart-type	R	Seuil de signification
Besoin de compétence	4,42	0,885	0,015 Non S	Alpha= 0,05
Indice d'autodétermination	5,11	2,799		

**Tableau 6 : corrélation entre l'indice d'autodétermination et le besoin de compétence.**

Le tableau 6 montre que la corrélation entre l'indice d'autodétermination et le besoin de compétence est positive très faible ( $R= 0,015$ ).

### 3-4 Corrélation entre l'indice motivationnel et l'ensemble des besoins psychologiques fondamentaux :

Corrélation	Moyennes	Ecart-type	R	Seuil de signification
L'ensemble des besoins	4,47	0,465	0,116 Non S	Alpha= 0,05
Indice d'autodétermination	5,11	2,799		

**Tableau 7 : corrélation entre l'indice d'autodétermination et l'ensemble des besoins psychologiques fondamentaux.**

Le tableau 7 montre que la corrélation entre l'indice d'autodétermination et l'ensemble des besoins psychologiques fondamentaux est positive très faible ( $R= 0,116$ ).

# Chapitre 3 : Discussion des résultats

**Discussion des résultats liés à la première hypothèse :** la première hypothèse de notre étude stipule que le profil motivationnel des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination. Les résultats de notre recherche indique des niveaux élevés pour les quatre construits motivationnels les plus caractérisés par un haut niveau d'autodétermination à savoir : (5,47) pour la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC), et (4,73) pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC), et (5,15) pour la motivation intrinsèque à la stimulation (MIS), et (4,33) pour la motivation extrinsèque identifiée (MEID).

Ces résultats peuvent s'expliquer par les motifs autodéterminés liés aux facteurs tels que la compétence et l'amusement (Ryan, Frédérik, Lepes, Rubio et Sheldon), Vlachopoulos et al (2000), considère que l'élève autodéterminé ressent plus de plaisir et de satisfaction et fournis plus d'effort, alors que Pelletier et Vallerand (1993) mettent l'accent sur le désir de découvrir de nouvelles connaissances et techniques d'entraînement.

On a noté aussi une valeur de (4,74) pour le profil motivationnel qui est caractérisé par un niveau moyen d'autodétermination à savoir la motivation extrinsèque introjectée (MEINT). Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'enseignant utilise des apprentissages coopératifs qui développent chez l'enfant une satisfaction élevée du sentiment d'appartenance sociale et manifeste une motivation autodéterminée. On a aussi enregistré deux valeurs inférieures à la médiane (3,44) pour la motivation extrinsèque régulation externe, et (2,68) pour le profil motivationnel le moins autodéterminé qui est l'amotivation. Les résultats de notre recherche indiquent donc que le profil motivationnel de notre échantillon est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination, ces résultats peuvent s'expliquer d'une manière générale par le fait que les justifications et les consignes de l'enseignant sur l'importance de faire ou réaliser les tâches pendant l'apprentissage favorisent une motivation autodéterminée. Aussi, l'enseignant qui organise de type faire preuve d'empathie à leur égard (Assor, 2002) et à être chaleureux (Ryan, 1986) sont des comportements qui facilitent la motivation autodéterminée.

Ajouter à cela le style de l'enseignant qu'on peut décrire comme quelqu'un qui écoute beaucoup, très organisé, offre des possibilités aux élèves de faire des choix et prendre des responsabilités, favorise l'autonomie des élèves, les encourager, ne leur donne pas la solution aux situation-problèmes rencontrés. Ces différentes attitudes sont vérifiées dans différentes

études psychologiques qui traitent la motivation dans le contexte scolaire (Deci et Ryan, 2004). La première hypothèse de notre étude est donc confirmée.

**Discussion des résultats liés à la deuxième hypothèse :** la deuxième hypothèse de cette étude stipule que la nature de la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est autodéterminée. On remarque que l'indice d'autodétermination des élèves en contexte scolaire est de (5,11), cette valeur positive témoigne que la nature de la motivation à la pratique sportive est autodéterminée. On peut expliquer ces résultats par le fait que l'enseignant soutient ses élèves à surmonter les difficultés et les tâches proposées dans les situations d'apprentissage. Ces résultats sont en accord avec la littérature scientifique dans le domaine de la motivation (Deci et Ryan, 1987 ; Vallerand et Pelletier, 1991).

Les recherches dans le contexte de l'éducation physique mettent en évidence qu'une motivation autodéterminée est corrélée positivement avec la sensation de prendre du plaisir, et avec des affects positifs (Moratidis et al., 2008). Ces résultats peuvent s'expliquer aussi par le fait que les stratégies de l'enseignant d'EPS jouent souvent sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves, de nombreuses études ont démontré que les élèves dont les enseignants soutiennent l'autonomie manifeste une plus grande motivation autodéterminée (Chirkov et Ryan, 2001). Ces résultats confirment la deuxième hypothèse de notre étude.

**Discussion des résultats liés à la troisième hypothèse :** la troisième hypothèse de notre étude stipule que la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est positivement corrélée avec les trois besoins psychologiques fondamentaux.

Les résultats enregistrés de cette étude ont révélés une très faible corrélation positive entre l'indice d'autodétermination des élèves à la pratique sportive et les trois besoins psychologiques fondamentaux. Ces résultats sont avec les données de la littérature scientifique, au cours du dernier siècle plusieurs théories décrivant les besoins humains fondamentaux ont été développées par les psychologues américains Edward Deci et Richard Ryan, définit les besoins psychologiques fondamentaux comme étant innés (issus de l'évolution plutôt qu'appris), universels à travers les cultures et essentiels pour le bien être. Les recherches mettent ainsi en évidence la satisfaction de ces besoins a un impact important sur la motivation.

Elle favorise la motivation intrinsèque qui consiste à s'engager dans des activités pour l'intérêt et le plaisir inhérents à ces dernières (par l'opposition à la motivation extrinsèque qui consiste à être engagé dans des activités pour des bénéfices externes à ces dernières tels que le salaire. La troisième hypothèse de notre étude est donc à confirmée.

# Conclusion

## Conclusion

---

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

L'activité physique participe au bien être physique et psychologique, elle joue un rôle de plus en plus important dans la prévention des risques de maladies et troubles de santé comme le surpoids et l'obésité. L'OMS apporte une définition de la santé comme étant « un état de bien-être physique, mental, et sociale complet, et non pas simplement l'absence de maladie ».

La théorie de l'autodétermination décrit les processus psychologiques qui facilitent la santé et le fonctionnement optimal. C'est le concept des besoins psychologiques fondamentaux qui sert à décrire la croissance normale de la personne humaine vers la différenciation et l'intégration de même qu'à préciser les contextes dans lesquels le fonctionnement psychologique sain a le plus de chances d'apparaître. En effet, les milieux qui supportent la satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation interpersonnelle contribuent à instaurer une santé psychologique faite d'une plus grande vitalité, d'une meilleure intégration et d'une meilleure congruence avec le soi. Si un de ces besoins est négligé ou s'il est en conflit avec un autre, il s'ensuit une chute de bien-être ou, dans les conditions extrêmes.

Les résultats de cette étude :

- Le profil motivationnel des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination.
- La nature de la motivation à la pratique sportive en milieu scolaire est intrinsèque et quelle est caractérisée par un niveau élevé d'autodétermination.
- La corrélation entre la motivation à la pratique sportive et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est très faible ( $R= 0,116$ ). Ces résultats sont en contradiction avec la littérature scientifique en la matière qui souligne le plus souvent des relations positives entre ces deux composantes psychologiques.

## Conclusion

---

Cette étude nous a permis de trouver des résultats intéressantes pour mieux comprendre la motivation de l'élève à la pratique des activités physiques et sportives en milieu scolaire, et de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au cours de cette activité.

Cette étude présente des limites pour cela il est préférable d'approfondir avec un échantillon beaucoup plus vaste. Plusieurs réflexions sont donc à prévoir afin de rendre ce phénomène plus clair et tenté de comprendre les causes de l'abondant de la pratique sportive.

# Bibliographie

## Bibliographie

---

### ❖ **Ouvrages**

- ✓ J.LA RUE et Hubert Ripoll, manuel de psychologie du sport, édition revue EPS 11, A
- ✓ Jean-Pierre Famose : la motivation en éducation physique et en sport, Edition Armand colin/vuef. Paris, 2001
- ✓ Philippe carré et Fabien Fenouillet, trait de psychologie de la motivation, Édition Dunod, paris, 2009.
- ✓ Rolland Viau : La motivation en contexte scolaire de Boeck 1994.
- ✓ R.Vallerand et E.Thill : Introduction a la psychologie de la motivation, Ed. Etudes vivantes, Laval (Québec), 1993.
- ✓ Yvan Paquet et Reberata Antonini philippe, Psychologie du sport, Edition Dunod, Paris, 2009. Venue de Tremblay, paris avril 2004.

### ❖ **Revue**

- ✓ Revue Damien Tessier et David Trouilloud, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, 2006.
- ✓ Revue française de la pédagogie. Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, Philip Sarazin, Damien Tessier et David trouilloud, octobre- décembre 2006.
- ✓ Revue, la théorie autodéterminée des élèves en éducation physique : état des questions, staps 2012, N 88.
- ✓ Revue phenEPS/ PHEnex journal : climat motivationnel et buts de maitrise en éducation physique rôle modérateur du sexe et du sentiment compétence. Vol, no1.2015.
- ✓ Revue psychologie français, N. Gillet, S. Berjot et B. Paty, profil motivationnel et performance sportive(54), 2009.
- ✓ Revue-science et motricité-2009-1-htm
- ✓ Revue-STAPS-2010.htm

## Bibliographie

---

### ❖ Mémoire

- ✓ Bourchouche DJ et Taguelmint H : étude de la motivation autodéterminée à la pratique sportive en contexte scolaire et estime de soi. Université de bejaia, 2015.
- ✓ Bouzelata Redouane : étude des conditions favorisant la motivation pour pratique du volley Ball dans les cours d'éducation, physique au secondaire, université du Québec à Montréal 2013.
- ✓ Héloïse Drique : Style motivationnel instauré par l'enseignant et motivation des élèves. Académie de Lille, 2015.
- ✓ Joelle Bannon : la perception du climat motivationnel instauré par l'entraîneur et la propension au burnout chez des nageurs québécois de haut niveau université Laval, Québec, 2012.
- ✓ Mathilde Lawniczak : l'impact de la pratique enseignante sur la motivation des élèves de cycle 3. Académie de Lille, 2014.
- Nassima Djezzar, motivation des élèves a la p.p.s en milieu scolaire, universite d'Alger, 2002.

### ❖ Site internet

- ✓ [www.échelle de motivation en sport.com](http://www.échelle de motivation en sport.com).
- ✓ [www.les définition de motivation.com](http://www.les définition de motivation.com).

# Annexes

# Les annexes

## Annexe (1)

Destinée aux élèves du niveau secondaire.

### ➤ Echelle de motivation sportive (EMS)

Ne correspond pas du tout

correspond moyennement

correspond très fortement

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

### ➤ En Générale le Pourquoi pratiques-tu le sport ?

1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
2. Parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais.	1	2	3	4	5	6	7
3. Parce que, c'est l'une des meilleures façons de rencontrer et de connaître des gens.	1	2	3	4	5	6	7
4. Je ne le sais pas : j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport.	1	2	3	4	5	6	7
5. Parce que je sens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaine technique d'entraînement difficile.	1	2	3	4	5	6	7
6. Parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme.	1	2	3	4	5	6	7
7. Parce que j'adore les moments amusants, que je vis lorsque je fais du sport.	1	2	3	4	5	6	7
8. Pour le prestige d'être un athlète.	1	2	3	4	5	6	7
9. Parce que, c'est un des bons moyens que j'ai choisi afin de développer d'autres aspects de ma personne.	1	2	3	4	5	6	7
10. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'améliore certaines de mes points faibles.	1	2	3	4	5	6	7
11. Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différents méthodes d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
12. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment	1	2	3	4	5	6	7

## Les annexes

embarqué dans l'activité.							
<b>13.</b> Il faut absolument que je fasse du sport pour sentir bien dans ma peau.	1	2	3	4	5	6	7
<b>14.</b> Je n'arrive pas à voir pourquoi je fais du sport : plus j'y pensé. Plus j'ai le gout de lâcher le milieu sportif.	1	2	3	4	5	6	7
<b>15.</b> Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je perfectionnée mes habilités.	1	2	3	4	5	6	7
<b>16.</b> Parce que c'est bien vu des gens autour de moi d'être en forme.	1	2	3	4	5	6	7
<b>17.</b> Parce que pour moi, c'est très plaisant de découvrir de nouvelles méthodes d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
<b>18.</b> Parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent m'être utile dans d'autres domaines de ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
<b>19.</b> Pour les émotions intenses que je ressens à faire le sport que j'aime.	1	2	3	4	5	6	7
<b>20.</b> Je ne crois pas clairement : de plus je ne crois pas être vraiment difficile.	1	2	3	4	5	6	7
<b>21.</b> Parce que je me sentirais mal si je ne prenais pas le temps d'en faire.	1	2	3	4	5	6	7
<b>22.</b> Pour le plaisir que je ressens lorsque j'exécute certains mouvements difficiles.	1	2	3	4	5	6	7
<b>23.</b> Pour montrer aux autres à quels points je suis bon dans mon sport.	1	2	3	4	5	6	7
<b>24.</b> Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques d'entraînement que je n'avais jamais essayées.	1	2	3	4	5	6	7
<b>25.</b> Parce que c'est une des meilleures façons d'entretenir de bonnes relations avec mes amis-es.	1	2	3	4	5	6	7
<b>26.</b> Parce que j'aime le « feeling » de ne sentir « plongé » dans l'activité.	1	2	3	4	5	6	7
<b>27.</b> Parce que qu'il faut que je fasse du sport régulièrement.	1	2	3	4	5	6	7
<b>28.</b> Je me demande bien : je n'arrive pas à atteindre les objectifs que je me fixe.	1	2	3	4	5	6	7

## Les annexes

### Annexe (2)

➤ **Echelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (SBPF)**

1	2	3	4	5	6	7
Absolument faux	faux	Plutôt faux	Ni vrai, ni faux	Plutôt vrai	Vrai	Très vrai

Pour chacun des 21 énoncés qui suivront ces quelques questions, indiquez à quel point est vrai pour vous.

<b>1.</b> Je sens que je suis libre de décider moi-même comment vivre ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
<b>2.</b> J'aime vraiment les gens avec qui je suis en contact.	1	2	3	4	5	6	7
<b>3.</b> Souvent, je ne me sens pas très compétent(e).	1	2	3	4	5	6	7
<b>4.</b> Je me sens contraint(e) dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
<b>5.</b> Les gens que je connais me disent que je suis bon(ne) dans ce que je fais.	1	2	3	4	5	6	7
<b>6.</b> Je m'entends bien avec les gens avec qui j'entre en contacte.	1	2	3	4	5	6	7
<b>7.</b> Je me tiens pas mal à l'écart et je n'ai pas beaucoup de contacts sociaux.	1	2	3	4	5	6	7
<b>8.</b> Je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et opinions.	1	2	3	4	5	6	7
<b>9.</b> Je considère les gens que je rencontre régulièrement comme des amis.	1	2	3	4	5	6	7
<b>10.</b> J'ai pu acquérir de nouvelles compétences intéressantes récemment.	1	2	3	4	5	6	7
<b>11.</b> Dans ma vie quotidienne, je dois souvent faire ce qu'on me dit.	1	2	3	4	5	6	7
<b>12.</b> Les gens dans ma vie se soucient de moi.	1	2	3	4	5	6	7
<b>13.</b> La plupart des jours, ce que je fais me donne un sentiment d'accomplissement.	1	2	3	4	5	6	7
<b>14.</b> Les gens avec qui j'interagis sur une base quotidienne ont tendance à prendre mes sentiments en considération.	1	2	3	4	5	6	7

## Les annexes

---

<b>15.</b> Dans ma vie, je n'ai pas beaucoup la chance de montrer ce dont je suis capable.	1	2	3	4	5	6	7
<b>16.</b> Il n'y a pas beaucoup de gens avec qui je suis proche.	1	2	3	4	5	6	7
<b>17.</b> Je sens que je peux être moi-même dans mes situations quotidiennes.	1	2	3	4	5	6	7
<b>18.</b> Les gens avec qui j'interagis régulièrement ne semblent pas m'aimer beaucoup.	1	2	3	4	5	6	7
<b>19.</b> Je me sens souvent pas très capable.	1	2	3	4	5	6	7
<b>20.</b> Il n'y a pas beaucoup d'opportunités pour moi de décider moi-même comment faire les choses dans ma vie quotidienne.	1	2	3	4	5	6	7
<b>21.</b> Les gens sont généralement assez chaleureux envers moi.	1	2	3	4	5	6	7

## Résumé

---

L'objectif de cette étude est de : déterminer le profil et la nature de la motivation des élèves à la pratique des APS en contexte scolaire, et estimer le niveau de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux ; et en dernier lieu étudier la nature de la relation entre la motivation à la pratique sportive et le niveau de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.

Les données ont été recueillies à l'aide de l'échelle de motivation dans le sport (EMS) et l'échelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de Marylène Gagné (SBPF) auprès de 48 élèves âgés entre 16 et 20 ans ; les résultats obtenus dans cette étude montrent que, la nature de la motivation à la pratique sportive en milieu scolaire est intrinsèque et quelle est caractérisée par un niveau élevé d'autodétermination. La corrélation entre la motivation à la pratique sportive et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est très faible ( $R=0,116$ ).

**Mots clés :** motivation ; les besoins psychologiques fondamentaux ; EPS.

The purpose of this study is to: determine the profile and nature of students' motivation to practice PSA in school settings, and thus estimate the level of satisfaction of basic psychological needs; and finally, to study the nature of the relationship between motivation for sport and the level of satisfaction of basic psychological needs. The data was collected using Marylène Gagné's Sport Motivation Scale (EMS) and Marylène Gagné's Basic Psychological Needs Scale (SBPF) from 48 grade 16- to 20-year-old students. The results obtained in this study show that the nature of the motivation to practice sports in schools is intrinsic and characterized by a high level of self-determination. The correlation between motivation to play sports and satisfaction of basic psychological needs is very low ( $R = 0.116$ ).

**Key words:** motivation; basic psychological needs; EPS.