

Université Abderrahmane Mira de Bejaia
Faculté des sciences humaines et sociales
Département de STAPS



MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE

En vue de l'obtention du diplôme de master
option : STAPS

THÈME

**La pratique des APS en contexte scolaire
en vue des théories des buts
d'accomplissement et l'autodétermination**

Présenter par :

- **kessoum Fateh**
- **Oubouchou Lounis**

Encadré par :

- **Pr Ikiouane mourad**

Année universitaire : 2023/2024

Remerciement

Tout d'abord, nous remercions Allah de nous avoir donné la volonté et le courage pour réaliser ce modeste travail.

On remercie nos chers parents pour leur soutien moral et matériel.

On adresse notre gratitude à notre encadreur de ce mémoire Mr. IKIOUAN ;
Pour sa patience, sa disponibilité et sur tous ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter notre réflexion.

Nous remercions tous les membres du département STAPS

Sans oublier Mr. Benabas qui nous a accompagnés durant le stage pratique

Par le biais de ce mémoire, on remercie toutes les personnes qui, de près ou de loin aidés dans ce travail.

Dédicaces

Avant tout je dédie ce travail

A mes chers parents qui se sont sacrifiés pour moi tout au long de mes études et qui m'ont soutenus et m'ont donné la foi pendant tout mon parcours et que je prie le dieu qu'ils les gardent pour moi

A notre Dr IKIOUANE MOURAD et Mr. Benabes Rabia

A mes chers amis Idir, Nabil, Tayeb, Lyamine, Ahmed, Menad, Maria, Sabrina, Lila

A mes chères frères et sœurs Lounes, laaziz, karim, Samira, Anissa

A tout le département de STAPS

Dédicaces

Je dédie ce mémoire à mes chers parents qui ont été toujours à mes cotés et m'ont toujours soutenu

tout au long de ces année d'études.

A toute ma famille

Et a toute mes amis

Et sur tout Lyam, Nabil

A tous les gens qui me connaissent et que je connais

Fateh

Sommaire

Introduction	1
Problématique	2
Hypothèses	2
Objectifs de l'étude	3
Chapitre 1 : Revue de la littérature	
Chapitre 1 : Théories et concepts de la motivation	5
1. Les théories générales de la motivation	5
1.1. L'approche behavioriste	5
1.2. L'approche anticipative	5
1.3. L'approche humaniste	6
1.4. L'approche cognitiviste	6
1.5. L'approche organismique	6
1.6. L'approche néo-behavioriste	7
1.7. L'approche sociale-cognitive	7
2. Les modes théoriques de motivation en contexte scolaire	8
2.1. Modèle de Wiener	8
2.2. Modèle de Pintrich	9
2.3. Modèle de McComb	10
2.4. Modèle de Barbeau	10
2.5. Modèle de Viau	12
Chapitre 2 : la théorie de l'autodétermination	
2.1. Définition	13
2.2. Le rôle médiateur du besoin psychologique	13
2.3. La théorie autodéterminée et la pratique sportive dans le contexte scolaire	16
2.4. La notion d'autodétermination	17
2.5. Les besoins psychologiques au cœur du modèle autodéterminé	18
2.5.1. Le besoin d'autonomie	18
2.5.2. Le besoin de compétence	19
2.5.3. Le besoin d'appartenance sociale	19
2.6. Créer un style soutenant l'autonomie des élèves	19
2.7. Le continuum de l'autodétermination	20
Chapitre 3 : Les théories de buts d'accomplissements	
Chapitre 3 : Les théories de buts d'accomplissements	22
3.1. Un réexamen des liens entre buts et motivation intrinsèque	24
3.2. Les limites des buts d'accomplissement	25

3.3. Fondements	25
3.4. La relation entre but le d'accomplissement et l'autodétermination	28

Méthodologie de la recherche

1. Méthodologie de la recherche	32
1.1. Echantillon de l'étude	32
1.2. Outils de recherche	32
1.2.1. Echelle de motivation en sport	32
1.2.2. Echelle de satisfaction des besoins psychologique fondamentaux ...	32
1.2.3. Echelle pour mesurer les buts d'accomplissements	33
1.3. Tache de la recherche	33
1.4. Procédure	34
1.5. Outils statistique	34
2. Présentation, interprétation et discussion des résultats	36
2.1. Présentation des résultats des échelles de la motivation en sport	36
2.1.1. Résultats liés au profil motivationnel de notre échantillon	36
2.1.2. Résultats liés l'indice d'autodétermination de notre échantillon	37
2.2 Présentation des résultats de corrélation	38
2.2.1. Corrélation de l'indice motivationnel et les besoins psychologique	38
2.2.2. Corrélation entre climat motivationnel et but d'accomplissement	39
2.2.3. Corrélation entre climat motivationnel et but d'accomplissement	39
Discussion	40
Conclusion	46
Annexe	47
Références bibliographiques	55
Résumé	

Présentation générale de l'étude

1. Introduction et problématique :

L'éducation physique et sportive est un champ disciplinaire difficile à enseigner du fait qu'elle nécessite une réflexion approfondie en matière de contenu, mais aussi en matière de réalisation. Aussi cette discipline se trouve parfois reléguée au second plan sous prétexte qu'elle n'est pas fondamentale, alors qu'elle est une discipline à part entière qui nécessite une grande importance, de ce fait on a souhaité traiter ce champ disciplinaire. À l'adolescence, on observe un désengagement des adolescents face à l'activité physique, et l'éducation physique (Kino-Québec, 2012). Cette dernière est reconnue comme étant une des meilleures ressources de promotion de l'activité physique (WHO, 2004) puisqu'elle permet de créer des opportunités de faire de l'activité physique et donnent accès à des ressources humaines et physiques (Trost et Loprinzi, 2008). Cette réalité soulève des questionnements quant au rôle de l'enseignant d'éducation physique comme intervenant de première ligne d'autant plus que l'environnement dans lequel évoluent les élèves peut grandement influencer leur motivation et les buts qu'ils poursuivent.

Une pratique régulière est considérée comme l'un des déterminants importants de l'état de santé. Cet état est entendu dans l'ensemble de ses dénominations, comme un état de bien-être physique, mental et social. La promotion de l'activité physique est maintenant inscrite dans les recommandations des programmes de santé publique, avec pour objectifs la réduction de la prévalence de l'obésité chez l'enfant et l'adolescent. Sallis et al. (2012) proposent d'adhérer au message d'espoir voulant que l'éducation physique sert à promouvoir la santé physique en valorisant l'adoption d'un mode de vie sain et actif par les élèves sans exception au regard de leur niveau d'habileté physique et sportive.

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 et plus précisément par le climat motivationnel qu'il instaure qui oriente les buts d'accomplissement des élèves la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux. Par les comportements qu'il met en œuvre, la nature de ses interactions avec les élèves, le climat psychologique qu'il instaure, l'enseignant est susceptible de « faire la différence ». Pour se faire l'enseignant doit avoir une connaissance approfondie du processus motivationnelle et des caractéristiques personnelles et situationnelles, afin de pouvoir stimuler la motivation de l'élève notamment par la satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux. Cette réalité soulève des questionnements quant au rôle de l'enseignant

Présentation générale de l'étude

d'éducation physique comme intervenant de première ligne d'autant plus que l'environnement dans lequel évoluent les élèves peut grandement influencer leur motivation et les buts qu'ils poursuivent.

La théorie des buts d'accomplissement-TBA sert de cadre théorique, car elle permet d'étudier à la fois les buts adoptés par les élèves et le climat motivationnel instauré par l'enseignant (Elliot, 1999; Nicholls, 1989). La TBA s'inscrit dans l'approche sociocognitive en ce sens qu'elle reconnaît les influences réciproques des facteurs personnels et environnementaux sur le processus d'adoption des buts tout en considérant les perceptions des individus. La théorie des besoins psychologiques de base (Ryan et Deci, 2000; Ryan et Deci, 2002) complète le cadre théorique de cette recherche dans le but d'affiner notre compréhension de l'impact du climat motivationnel et de la satisfaction des besoins psychologiques de base des élèves (compétence, autonomie et appartenance) en éducation physique. La théorie de l'autodétermination (TAD) adopte le concept de la réalisation de soi comme critère d'existence et de bien-être. Elle soutient 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 (Deci et Ryan, 2002), la congruence interne (Sarazin et al 2001) et l'intégration psychologique (Deci et Ryan, 1991). La satisfaction de ces besoins est ainsi vue comme un but naturel de la vie. De ce fait il est important d'étudier la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire, vérifier la relation avec le climat motivationnel et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, vérifier le rapport entre le climat motivationnel et les buts d'accomplissement. Pour ce faire on va tenter de répondre aux questions suivantes :

- Quelle est la nature de la motivation à la pratique des APS en contexte scolaire ?
- Quelle la nature de la relation entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et la motivation à la pratique des APS ?
- Quelle la nature de la relation entre le climat motivationnel perçu et l'adoption des buts d'accomplissement ?
- Quelle la nature de la relation entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et l'adoption des buts d'accomplissement ?

1. Hypothèses

- La nature de la motivation à la pratique des activités physiques et sportive en contexte scolaire est autodéterminée.
- La motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est positivement corrélée à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.
- La perception d'un climat motivationnel de maîtrise entretiendra une relation positive avec l'adoption de buts de maîtrise.
- La perception d'un climat de performance entretiendra une relation positive avec l'adoption de buts de performance (approche et évitement) et une relation négative avec l'adoption de buts de maîtrise.
- Le sentiment de compétence entretiendra une relation positive avec l'adoption de buts de maîtrise et de performance-approche, mais négative avec l'adoption de buts de performance- évitement
- Les sentiments d'autonomie et d'appartenance entretiendront des relations positives avec l'adoption de buts de maîtrise.

2. Objectifs de l'étude :

Quatre objectifs spécifiques permettront de vérifier les hypothèses énoncées :

- Vérifier la nature et le profil motivationnel à la pratique des APS en contexte scolaire.
- Examiner la relation entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et la motivation à la pratique des APS
- Examiner les relations entre la perception du climat motivationnel (maîtrise et performance) et les buts d'accomplissement (maîtrise, performance-approche et performance-évitement) adoptés par les élèves.
- Examiner les relations entre les perceptions des élèves quant à la satisfaction de leurs besoins (sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance) et les buts d'accomplissement qu'ils poursuivent.

Partie I
Revue de la littérature

Chapitre 1 : Théories et concepts de la motivation :

1. Les théories générales de la motivation :

Depuis plusieurs années, un bon nombre de psychologues ont étudié la motivation des individus. Leurs recherches ont permis de développer plusieurs théories qui ont été regroupées sous forme d'approches. Quelles soient behavioriste, anticipative, humaniste, cognitive, organismique, néo béhavioriste ou sociocognitive, ces approches ont été développées pour étudier la nature même de la motivation.

1.1. L'approche behavioriste :

Est une approche où les psychologues ont surtout mis l'accent sur le lien qui existe entre le stimulus et la réponse. Cette approche vise à inciter l'individu à émettre des comportements à la suite de l'application d'un stimulus qu'il peut percevoir comme agréable ou généralement pas le comportement attendu.

1.2. L'approche anticipative :

Quant à elle, regroupe, deux théories importantes : la théorie du champ de force de Lewin (1951, p. 346) et la théorie de l'accomplissement d'Atkinson (1958) « Pour Kurt Lewin (1951), l'objet-but est l'activité que la personne perçoit comme moyen de se libérer d'une tension créée par un besoin. Lorsque l'activité réduit la tension, elle devient désirable ; elle est dite alors à Valence positive. Si l'activité est perçue comme augmentant la tension, elle sera dite à valence négative, et générera des forces de répulsion ou d'évitement » (tel que cité dans Legendre, 1988, p.882). Atkinson (1958) a précisé une relation mathématique entre les diverses composantes de sa théorie. Ses recherches ont mis l'accent sur le rôle des différences individuelles pour tâcher de comprendre les divers processus motivationnels qui amènent l'individu à accomplir des tâches. En tentant d'isoler les déterminants du comportement humain, il a développé le postulat que l'individu a tendance à rechercher le succès et à éviter l'échec.

1.3. L'approche humaniste :

C'est développé particulièrement suite aux travaux de Maslow (1970 et al. p. 339) et Nuttin (1980. p. 383). Maslow (1970) est un chercheur associé au courant humaniste en psychologie. Il a grandement contribué à une meilleure compréhension de la motivation de l'être humain en suggérant une théorie hiérarchique des besoins. Cette théorie tenait

compte des composantes tant biologiques que sociales des motivations. Sa théorie spécifie que les individus ont plusieurs besoins à satisfaire et que ceux-ci sont organisés hiérarchiquement. Les individus doivent absolument satisfaire leurs besoins de base, c'est-à-dire les besoins physiologiques, avant de pouvoir satisfaire d'autres besoins supérieurs (ex-besoins d'actualisation). Les individus progressent vers le haut de la pyramide quand leurs besoins inférieurs sont satisfaits. Lorsqu'un individu satisfait un besoin, il serait en mesure d'en activer d'autres, mais à un niveau supérieur de la pyramide. Cependant, il peut régresser vers le niveau le plus bas de la pyramide si ses besoins ne sont plus satisfaits.

1.4. L'approche cognitive :

Est surtout connue grâce à la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1959) et la théorie du comportement intentionnel d'Irwin (1971, p. 201). Festinger, qui a été un élève de Kurt Lewin, a développé une théorie novatrice pour expliquer le fonctionnement cognitif. Elle tient compte des cognitions des individus, c'est-à-dire des éléments de la connaissance. Les relations entre deux cognitions sont analysées par l'implication psychologique. « Cette implication, qui ne traduit aucune nécessité logique, renvoie simplement à l'idée d'un lien que l'individu se présente comme optimal entre deux cognitions prises isolément, la présence de l'une appelant en quelque sorte la présence de l'autre (tel que cité dans Vallerand, 1993, p. 405) ». Selon Irwin, il existe deux types de relations entre cognitions :

- 1) Les relations de consonance, lorsque deux cognitions correspondent à la réalité, il y a consonance, parce qu'une cognition peut être obtenue par l'implication psychologique de l'autre. Voici un exemple de consonance : « j'aime le volley-ball » et « je reviens de m'acheter un ballon de volleyball » ;
- 2) Les relations de dissonance, quand les deux cognitions ne correspondent pas à la réalité. Dans le cas où la seconde cognition est l'opposé du premier, par exemple, si un individu dit : « je ne m'intéresse pas au volleyball » et « je viens de m'acheter un ballon de volleyball » il y a dissonance cognitive.

1.5. L'approche organismique :

Est présenté par Edward L. Deci et Richard M. Ryan (1985, p. 371). Ils ont développé la théorie de l'autodétermination, supposant la présence de plusieurs types de

motivations. Cette théorie a été élaborée pour donner suite à des recherches réalisées en contexte naturel.

1.6. L'approche néo behavioriste :

L'un des principaux auteurs de l'approche néo behavioriste est Hull (1943, p. 422). Il a développé la théorie pulsionnelle (drive) qui est de type S-R (stimulus-réponse). Quand l'individu est dans un état de tension, d'excitation ou d'activation (drive ou pulsion), il est motivé à adopter certains comportements qui permettront de satisfaire sa pulsion en vue de réduire, voire même d'éliminer un besoin... La pulsion est donc produite de façon interne par les besoins. Quant aux comportements, ils joueraient un rôle homéostatique, c'est-à-dire qu'il permettrait de rééquilibrer l'organisme. Par exemple, si un individu a faim (la faim représente la pulsion) parce qu'il n'a pas mangé pendant plusieurs heures, il éprouvera quelques inconforts (étourdissements, maux de ventre, etc.). Ces inconforts, qui représentent une tension interne, vont motiver l'individu à se procurer de la nourriture. Quand il va manger, l'individu va retrouver son équilibre physiologique d'avant parce qu'il a réduit sa pulsion (drive), mais au fur et à mesure que le temps passe, il est en mesure d'en acquérir de plus en plus. Cette théorie a été beaucoup utilisée dans des épreuves expérimentales et a suscité plusieurs travaux de recherche dans les domaines de l'apprentissage de la motivation.

1.7. L'approche sociale-cognitive :

Nous retrouvons dans l'approche sociocognitive trois théories importantes : la théorie des buts de Dweck (1986, p. 1040) la théorie de l'auto-efficacité Bandura (2001, p. 1-26) et l'attribution causale de Bénard Weiner (1992, p. 229-269). La théorie des buts de Dweck (1986) stipule que les élèves, lorsqu'ils réalisent des activités d'apprentissage, tendent à poursuivre deux types de buts les buts d'apprentissage et les buts de performance. Les buts d'apprentissage correspondent à l'élève qui décide de poursuivre l'activité afin d'améliorer sa compétence tout en acquérant de nouvelles connaissances et habiletés. Ce type de but fait appel à la motivation intrinsèque.

L'élève cherche une connaissance sociale. Ce type de but se rapproche du concept de motivation extrinsèque. Théorie de l'auto-efficacité Bandura et Cervone (1983, P. 1017) stipule que la perception des individus sur leur habileté à exercer un contrôle adéquat sur leurs actions affecte la somme d'efforts dépensés dans une situation d'apprentissage. Bandura (1983) pense que l'établissement de buts et l'auto-évaluation peuvent être une

importante source cognitive de motivation » (Legendre, 1988. p. 884). Finalement, la théorie de l'attribution causale de Wiener Bernard (1992) propose 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.

2. 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).

2.1. 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 rit de 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.

2.2. 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 spécifie 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'apprentissages ? 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.

2.3. 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.

2.4. 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 :

- ✓ Aux conceptions qu'à l'élève des buts poursuivis à l'école, qu'ils soient axés vers l'apprentissage ou la performance.
- ✓ 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.

2.5. 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 :

- 1) L'obligation de l'élève de suivre des cours d'éducation physique prévus dans sa grille horaire.
- 2) L'imposition des choix d'activités physiques réalisées dans les cours d'éducation physique.
- 3) 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).

Chapitre 2 : La théorie de l'autodétermination :

2.1. Définition :

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. 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, 2002). Une motivation est dite autodéterminée » quand l'activité est effectuée par un libre choix. À l'inverse, la motivation est qualifiée de « non autodéterminée 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.

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).

2.2. Le rôle médiateur des besoins psychologiques fondamentaux :

Le concept de besoin revêt en effet une importance capitale dans la TAD dans la mesure où, pour parvenir aux formes les plus autonomes de la motivation, il est nécessaire que certains besoins psychologiques soient satisfaits. Si cette notion de besoin revêt un caractère organisateur dans de nombreuses théories motivationnelles et désigne généralement « le dynamisme fondamental inhérent au fonctionnement comportemental des êtres vivants » (Nuttin, 1984, p. 14), ce concept que l'on peut définir comme un principe fonctionnel qui contrôle l'action et le développement (Ryan, 1995) semble toutefois renvoyer à des réalités très hétérogènes. Il apparaît alors important de préciser

que le concept de besoin psychologique, dont il va être question à présent, possède au sein de notre cadre d'analyse une signification théorique bien spécifique et qu'il ne peut en aucun cas être confondu avec le concept de besoin tel qu'il est employé dans le langage quotidien.

Ainsi, bien que la pertinence des besoins physiologiques (Hull, 1943) soit incontestable pour comprendre certains comportements cycliques (ex. manger, boire etc....) apparaissant sous l'effet d'un déséquilibre physiologique, les besoins psychologiques (Murray, 1938) permettent de rendre compte d'un ensemble de comportements persistants qui ne sont, a priori, dus par aucun déficit (ex. comportement d'exploration, de jeux etc....). Néanmoins, dans leur acception originelle, les besoins psychologiques renvoient davantage à un vaste ensemble de forces motivationnelles incluant les désirs, les buts, les volontés et les valeurs (Ryan, 1995) socialement acquis (ex. réussite, pouvoir, puissance, etc....) qu'à des besoins psychologiques dits fondamentaux ».

En effet, au sein de la TAD, de tels besoins ont une acception bien particulière qui permet de les distinguer de l'ensemble des autres besoins sociaux. Tout d'abord, ils sont considérés comme innés et universels. Ensuite, ils sont définis comme une nécessité organismique qui conditionne la tendance à l'intégration (Ryan, 1995). Ainsi, si Deci et Ryan les définissent comme « les nutriments psychologiques innés qui sont essentiels à la croissance psychologique, à l'intégrité et au bien-être » (2000, p. 229), deux critères doivent être retenus de cette acception : le caractère essentiel et nécessaire au développement psychologique de l'individu. Autrement dit, ne peuvent être inclus dans cette catégorie que les besoins considérés comme les prérequis pour un fonctionnement optimal du processus d'intégration organismique (Ryan, 1995).

L'acception du concept de « besoin psychologique de base » qui devient dès lors beaucoup plus restrictive a ainsi permis d'isoler les besoins d'autonomie (Charms, 1968 ; Deci, 1975), de compétence (Harter, 1978 ; White, 1963) et d'affiliation (Baumeister & Leary, 1995 ; Reis, 1994), comme les seuls besoins répondant à ces deux critères. En effet, il n'existe selon Ryan (1995) aucun autre besoin qui s'ajuste à une telle définition.

De manière plus approfondie, l'autonomie se conçoit comme le degré avec lequel l'individu croit avoir le contrôle sur ses comportements (Charms, 1968), se sentir à l'origine de ses actions (Deci, 1975) et faire l'expérience d'un choix qui est concordant

avec ses intérêts et valeurs intrinsèques (Deci & Ryan, 1985, 1991 ; Kasser & Ryan, 1996) en l'absence de tout sentiment de pression.

La compétence relève quant à elle de l'expérience du succès à des tâches présentant un niveau optimal de difficulté (ex. Skinner, 1995) ou bien du sentiment d'utiliser ses capacités de manière efficace (White, 1959). Ce besoin pousse l'individu à relever des défis et à améliorer ses capacités. En ce sens, la signification du terme compétence est davantage à appréhender comme un sentiment d'efficacité et de confiance en soi que comme un niveau d'habileté atteint (Deci & Ryan, 2002).

Enfin, le besoin de proximité sociale renvoie au besoin de se sentir connecté affectivement ou d'appartenir à un groupe (Baumeister & Leary, 1995, Bowlby, 1979) et d'entretenir des relations cohérentes et satisfaisantes avec les autres. Selon Ryan et ses collaborateurs (Deci & Ryan 2000, Ryan & La Guardia, 2000), le besoin d'affiliation joue un rôle plus distal dans la promotion de la motivation intrinsèque que les besoins de compétence et d'autonomie mais reste néanmoins une condition nécessaire au développement et au bien-être de l'individu.

De manière efficace (White, 1959). Ce besoin pousse l'individu à relever des défis et à améliorer ses capacités. En ce sens, la signification du terme « compétence est davantage à appréhender comme un sentiment d'efficacité et de confiance en soi que comme un niveau d'habileté atteint (Deci & Ryan, 2002).

Enfin, le besoin de proximité sociale renvoie au besoin de se sentir connecté affectivement ou d'appartenir à un groupe (Baumeister & Leary, 1995 ; Bowlby, 1979) et d'entretenir des relations cohérentes et satisfaisantes avec les autres. Selon Ryan et ses Collaborateurs (Deci & Ryan 2000 ; Ryan & La Guardia, 2000), le besoin d'affiliation joue un rôle plus distal dans la promotion de la motivation intrinsèque que les besoins de compétence et d'autonomie mais reste néanmoins une condition nécessaire au développement et au bien-être de l'individu.

Par conséquent, lorsque ces trois besoins sont satisfaits par l'environnement, l'individu s'identifie progressivement aux demandes sociales et les intègre à son propre registre de valeurs pour les faire siennes. Le processus d'internalisation étant conditionné par ces puissants réservoirs motivationnels, seuls les facteurs environnementaux favorables à leur satisfaction conduisent à des comportements pleinement autodéterminés.

C'est essentiellement sur la base de déductions empiriques que les études conduites au sein de la TAD ont identifié ces trois besoins en mettant notamment au jour les conséquences positives associées à leur satisfaction et les conséquences négatives

associées aux conditions environnementales faisant obstacle à leur satisfaction. Ainsi, des travaux ont montré que le bien-être de l'individu varie selon le degré de satisfaction du sentiment d'affiliation (Ryan Geolnick, 1986 ; Ryan & La Guardia, 2000) Ryan, Süller et Lynch (1994) ont montré que les enfants qui manifestent les régulations motivationnelles les plus internalisées outre sont ceux qui se sentent affectivement connectés à leurs parents. Par ailleurs, d'autres études empiriques ont révélé que la menace du besoin d'autonomie provoquée par des pressions (Deci et Cascio, 1972), par la surveillance (Lepper & Greene, 1975) ou encore par les dates butoirs (Amabile Dejong et Lepper, 1976) réduisait la qualité du fonctionnement psychologique de l'individu. Enfin, certains types de feedback sur la compétence affectent eux aussi différenciellement le bien-être psychologique de l'individu (Boggiano et Ruble, 1979 ; Deci et Cascio, 1972). Deci et Ryan (2000) vont même jusqu'à affirmer qu'il n'existe aucun exemple de développement optimal au sein desquels un de ces trois besoins a pu être négligé et ce, que l'individu les valorise ou pas consciemment.

Cette conception des besoins psychologiques fondamentaux peut alors être qualifiée de fonctionnelle dans le sens où l'individu ne se développerait de manière optimale que dans un environnement facilitant la satisfaction de ces trois besoins. Dans ce sens, c'est l'ajustement entre l'individu et l'environnement qui conditionne le développement humain et, plus particulièrement, la tendance d'intégration organismique de l'individu. Ainsi, étant donnée la centralité du processus d'internalisation dans la promotion des régulations motivationnelles les plus autodéterminées, les chercheurs (ex. Deci, 1975 ; Deci et Ryan, 1985 : 1991 ; Guay et Vallerand, 1997 ; Koestner et McClelland, 1990, Vallerand, 1997. Vallerand et al., 1997 ; Vallerand et Ratelle, 2002 ; pour revue : voir Connell et Wellborn, 1991 ; Skinner & Belmont, 1993) se sont par la suite interrogés sur les conditions environnementales susceptibles de faciliter ou d'inhiber la satisfaction de tels besoins.

2.3. La théorie autodéterminée et la pratique sportive dans le contexte scolaire :

Pour respecter l'enchaînement logique de cette étude on a jugé très utile d'expliquer clairement la théorie de l'autodétermination dans le domaine sportif et dans le contexte scolaire à partir d'une illustration des bases de cette théorie. Il est aussi important de s'étaler sur les besoins psychologiques fondamentaux qui sont l'appartenance sociale, le sentiment d'autonomie, et le sentiment de compétence. On abordera aussi dans ce chapitre le continuum de l'autodétermination et ses différents niveaux, la motivation intrinsèque et extrinsèque enfin l'amotivation, mais aussi les applications de cette théorie dans le

domaine sportif et dans le contexte scolaire (EPS) A partir de la théorie de l'autodétermination on peut démontrer la relation entre différents niveaux de la motivation et les résultats négatifs ou positifs pour la pratique sportive et scolaire.

(Deci et Ryan 1985, 1991) ont développé la théorie de l'autodétermination pour expliquer comment la perception de la source du comportement produit et influence le niveau de la motivation des individus. Les auteurs proposent que l'activité doit être initiée par la volonté du sujet lui-même afin d'être autodéterminée, comme nous l'avons vu précédemment, une activité librement choisie, c'est-à-dire approuvée par le soi, permet au sujet de percevoir un locus interne de causalité de (Charms, 1968, Heide, 1985) et donc d'être intrinsèquement motivé. Cependant, en dépit de leur intentionnalité, certaines actions peuvent être approuvées par le soi mais dépendre de sources externes de contrôle. Dans ce cas, le sujet se sent moins autodéterminé, perçoit un locus externe de causalité et peut être considéré comme extrinsèquement motivé. Cependant, définir la nature de tous les comportements n'est pas chose facile Deci et Ryan, (1995).

En effet, si on prend le cas de deux athlètes qui participent à la même activité sportive, l'un pour l'argent qu'il pourrait gagner et l'autre parce qu'il considère que cette activité comme étant importante pour son devenir de professeur d'éducation physique et sportive. Tous les deux affichent une motivation extrinsèque. Cependant, le second apparaît plus autodéterminé que le premier dans la mesure où il valorise l'activité qu'il pratique. En conséquence Deci et Ryan (1985, 1991) suggèrent que la motivation extrinsèque soit un construit multidimensionnel variant en fonction du degré d'autodétermination. Ils proposent que ces différentes régulations motivationnelles soient ordonnées sur un continuum d'autodétermination.

2.4. La notion d'autodétermination :

L'autodétermination est considérée par (Deci et Ryan 1985) comme étant une qualité de l'individu à rechercher l'autonomie, et à se sentir comme l'agent causal de son sentiment d'autodétermination se différencie clairement du sentiment de contrôle. Si l'autodétermination souvent corrélée avec un sentiment de contrôle, il s'avère parfois plus pratique de laisser le contrôle de la situation afin d'atteindre le but initialement fixé (Deci et Ryan, 1985). Dans ce cas précis ne constate pas de diminution notable du niveau d'autodétermination. Dans certains cas, le besoin d'autodétermination peut s'avérer si important pour la personne qu'il peut engendrer chez elle une forme réaction psychologique (Brehm, 1966).

En effet, on constate une réactance psychologique à partir du moment où l'individu ne se sent plus libre de ses choix, et que cette liberté demeure limitée durant une période conséquente. Cet état de réactance se distingue toutefois de la résignation apprise, puisque la réaction initiale à une perception d'absence de contrôle se traduit ici par un effort subséquent afin de recouvrer sa liberté. La résignation apprise est contraire constatée lorsque l'on se sent incompetent à accomplir les résultats l'autodétermination est généralement considérée comme un besoin psychologique fondamental, la théorie de l'autodétermination considère néanmoins qu'il résulte de la satisfaction d'un ensemble de trois besoins psychologiques basiques.

2.5 Les besoins psychologiques au cœur du modèle autodéterminé :

Selon R. Radel (2009), la théorie de l'autodétermination s'articule autour de la notion d'autonomie. Le postulat central selon lequel les motivations les plus autodéterminées sont les plus adaptatives implique en effet qu'il existe un besoin général d'autonomie chez les individus. En vertu de ces capacités prédictives et explicatives, le besoin d'autonomie a donc été progressivement conceptualisé dans la pratique sportive. Par ailleurs, à côté de ce besoin, les auteurs de la théorie ont ressenti la nécessité d'ajouter deux autres besoins psychologiques fondamentaux pour expliquer leurs prédictions : le besoin d'appartenance sociale et le besoin de compétence.

2.5.1. Le besoin d'autonomie :

Le besoin d'autonomie est défini comme la disposition individuelle à l'auto-gouvernance et à la cohérence de ses actions et de ses attitudes avec soi-même. Lorsqu'un individu est autonome, il se perçoit comme étant à l'origine de ses actions. Selon (Deci et Ryan, 2000) l'autonomie est associée à un sentiment positif de liberté. L'autonomie est le besoin psychologique qui pousse l'individu à être à l'origine de son propre comportement, à le réguler lui-même, plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression qu'elle soit externe ou interne (Deci et Ryan, 1985).

Le comportement d'un élève est alors autonome ou autodéterminé lorsqu'il est en adéquation avec ses propres ressources (ex: centres d'intérêt, ses valeurs). Dans ce cas, il perçoit un locus interne de causalité, ressent un sentiment élevé de liberté, une faible pression et perçoit qu'il a le choix de s'engager ou de ne pas s'engager dans une action donnée (Reeve, 2002)

2.5.2. Le besoin de compétence :

Le besoin de compétence, autrement appelé besoin de contrôle, découle des travaux de White (1959) et consiste au besoin d'agir de manière efficace avec son environnement et d'obtenir des résultats manifestes. C'est le besoin d'interagir efficacement avec l'environnement en exerçant ses capacités et en contrôlant les éléments qui conduisent au succès dans une tâche qui représente un défi (Deci, 1975). Par conséquent, le comportement émane du besoin de compétence quand l'élève recherche et persiste dans une tâche dont la difficulté est adaptée à ses capacités, et quand il démontre de l'intérêt pour tester, s'informer sur, développer, étendre, évaluer ses capacités, habiletés et ressources (Reeve, Deci et Ryan, 2004).

2.5.3. Le besoin d'appartenance sociale :

Est le besoin de se sentir connecté avec d'autres personnes de son environnement social, d'accorder et/ou de recevoir de l'attention de la part de personnes significatives pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social (Baumeister et Leary, 1995 ; Deci et Ryan, 1991). Le besoin de proximité sociale pousse l'élève à entrer dans une relation authentique avec les personnes par lesquelles il se sent concerné et qu'il respecte (Reeve, Deci et Ryan, 2004). Le besoin d'affiliation, comparable à ce que Baumeister et ses collaborateurs (1995) appellent le besoin d'appartenance, renvoie au désir continu de se sentir en connexion avec les autres individus, soutenu et aimé par autrui.

Tout environnement social qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins catalyserait et renforcerait en retour une motivation autodéterminée, ce qui augmente la possibilité d'un apprentissage durable et de performances accrues (Deci et Ryan, 1985). Par contraste, tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non-autodéterminée.

2.6. Créer un style soutenant l'autonomie des élèves :

Malgré les bienfaits d'un style motivationnel soutenant l'autonomie, (Boggiano et al 1987) soulignent que beaucoup d'enseignants rapportent pourtant que ce concept de soutien de leur l'autonomie est peu familier voire étranger. La plupart d'entre eux ont plus spontanément recours à des stratégies contrôlées comme les récompenses ou les menaces de punitions pour faire travailler les élèves. La question centrale qui se pose alors est de savoir s'il est possible d'aider les enseignants à transformer ce style principalement contrôlant en un style davantage tourné vers le soutien de l'autonomie des élèves.

Les travaux de (Reeve, 1998 2004) sont parmi les seuls à avoir examiné, dans le cadre de la théorie autodéterminée, les effets de programmes de formation sur le style motivationnel d'enseignants. Dans une étude quasi expérimentale, réalisée auprès de 20 enseignants expérimentés, l'objectif poursuivi par (Reeve et ses collaborateurs 2004) était de mesurer si le fait de proposer à des enseignants une formation sur les intérêts du soutien de l'autonomie avait une influence sure :

- a. L'utilisation par ces enseignants de comportements soutenant l'autonomie auprès de leurs élèves,
- b. L'engagement de leurs élèves en classe. La formation s'organisait autour de la présentation aux enseignants des principes de base de la théorie autodéterminée, et notamment les différents types de motivation des élèves, les différents styles motivationnels des enseignants (soutenant l'autonomie vs. Contrôlant), ainsi que des éléments empiriques montrant les bénéfices pour les élèves d'un style d'enseignement orienté vers le soutien de l'autonomie.

Les résultats des observations effectuées en classe révèlent que l'utilisation de ce type de comportements (soutenant l'autonomie) par les enseignants a eu un effet positif sur le niveau d'engagement (cognitif et comportemental) des élèves.

2.7 Le continuum de l'autodétermination :

Les premières études menées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination ont distingué entre deux formes principales de motivation. La première c'est la motivation intrinsèque qui renvoie à la situation où l'individu est motivé directement par le plaisir ressenti de participer à l'activité (comportement interne). Alors que la deuxième concerne la motivation extrinsèque qui implique que l'origine du comportement réside dans les facteurs externes que le comportement en soi. Dans ce cas, le comportement est considéré comme un moyen pour atteindre un objectif particulier (ex ; prix symbolique) ou comme un moyen d'évitement des punitions.

Le développement qu'a connu ce domaine au cours des dernières années montre une insuffisance dans la discrimination entre différents types de motivation pour l'explication des comportements, ce qui a permis l'expression des différentes formes de motivation extrinsèque et ainsi l'introduction d'un nouveau concept l'amotivation (absence de toute forme de motivation intrinsèque extrinsèque). Les nouvelles conceptions de la

théorie de l'autodétermination proposent plusieurs composantes qu'on peut placer sur le même continuum théorique selon le degré autodétermination.

La motivation intrinsèque représente un modèle de motivation autodéterminée que l'on retrouve dans l'extrémité positive du continuum de l'autodétermination, Les travaux de (Vallerand et coll. 1992, p443) suggèrent que ce construit motivationnel soit lui-même aussi multidimensionnel et propose de définir trois formes de motivation intrinsèque, motivation intrinsèques à la connaissance ou les individus s'engagent dans une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'il retirent de l'apprentissage de découvrir des nouvelles techniques d'entraînement, ou il sent a des moments amusants lorsque il pratique du sport (motivation intrinsèque a la stimulation), où il se sent pour atteindre le même à travers les expériences qui vivent dans cette activité (motivation intrinsèque à l'accomplissement), On trouve sur la gauche les trois formes de motivation extrinsèque, consiste la première forme la moins autodéterminée de la régulation externe ou le comportement d'un individu issus comme une réponse à une demande ou a une pression d'un environnement physique ou sociale(ex: Parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais),

Aussi un individu qui pratique des activité physique et sportive afin d'obtenir le soutien des parents c'est une forme de motivation extrinsèque on parle dans ce cas de la motivation extrinsèque à la régulation externe. (Ryan et Deci, 2000). Et lorsque les facteurs de l'environnement et sociale poussent un individu lui-même de pratique l'activité physique dans ce cas on parle de la (motivation extrinsèque introjecté), ou l'individu dans cette position encourage pour éviter le sentiment de culpabilité, l'anxiété ou l'accès d'un sentiment de l'autosatisfaction (Ryan et Deci, 2000), ex : l'athlète qui apparait a lui-même d'aller à l'entraînement pour éviter le sentiment de culpabilité c'est un type de motivation extrinsèque introjecte.

Devraient attendre le construit de la régulation identifier pour passer au côté de continuum de l'autodétermination, l'individu choisi dans ce cas de pratique uncomportement ou une activité physique afin d'attendre son objectif ex : pour maintenir un bon niveau de forme physique ou l'excès de poids. A ce niveau-là on peut considère la pratique sportive une partie essentielle de la personnalité d'un individu.

Chapitre 3. Les théories de but d'accomplissements :

Cette théorie cognitive (Dweck et Legget, 1988) s'intéresse aux raisons qui poussent les individus à s'engager dans une activité et qui orientent la conduite comme cela peut être le cas dans une tâche d'apprentissage scolaire par exemple. Si l'on reprend le schéma intégratif de Fenouillet (2009), on se situe dans les motifs secondaires. Ces derniers se distinguent des motifs primaires sur deux points essentiels. Ils ne cherchent pas à expliquer l'origine absolue (du point de vue psychologique) du comportement et ils admettent que l'environnement puisse contenir des facteurs à même d'être à l'origine de la motivation.

L'environnement scolaire, porteur de nombreuses interactions entre élèves et avec l'enseignant doit donc potentiellement pouvoir influencer les buts que l'élève poursuit lors de ses apprentissages. Comme le rappelle Cosnefroy (2004) « sans cesse située entre réussite et échec, l'activité de l'élève est en permanence évaluée à l'école. On peut penser que ce contexte particulier imprime sa marque sur les buts que se construisent les élèves » (p107).

On croise donc le terme but dans de nombreuses théories et sa signification peut parfois diverger de l'une à l'autre. Cependant on peut tout de même considérer deux axes de recherche (Fenouillet, 2009). Le premier, structural, qui considère que différents schémas de but sont en quelque sorte disponibles en mémoire et pourraient être activés au gré des tâches accomplies par l'individu et guidant par la même son comportement. Le deuxième axe, concerne le contenu des buts ou autrement dit la représentation de l'état final. Ainsi les buts fournissent des informations à l'individu sur cet état final à atteindre et leur permettent d'organiser leurs compétences en vue d'y parvenir (Latham et Locke, 2007).

C'est clairement dans ce deuxième axe que se situent les chercheurs Carol Ames, Carol Dweck, Marty Maehr et John Nicholls (Elliot et Dweck, 2005) qui, dans les années 80, ont en grande partie développé la théorie des buts d'accomplissement. Ces derniers ont mis en évidence qu'à capacité égale, les élèves ne réagissaient pas de la même façon face à l'échec. En effet, certains élèves attribuaient leur erreur à un effort insuffisant de leur part, ils ne remettaient pas en cause leur capacité et n'étaient donc pas sapeurs par les résultats. Dans des tâches ultérieures leurs performances ne s'en ressentaient pas. A l'inverse d'autres élèves montraient une adaptation négative à l'échec en attribuant ce dernier à un manque de capacité, de savoir-faire de leur part. (Dweck, 1975).

Il existe plusieurs approches de la théorie des buts d'accomplissement avec des appellations différentes comme nous le verrons, mais elles ont toutes en commun de mettre en lumière pourquoi l'individu souhaite réussir une tâche et comment il s'y engage. Cette théorie sous-entend qu'il existe une sorte de patron comportemental qui décrit les différentes façons d'aborder et de s'engager dans la résolution d'une tâche. En d'autres termes il s'agit de regarder de plus près la nature des raisons et des objectifs qui nous pousse à nous engager dans une tâche précise. Les deux orientations différentes initiales que l'on retrouve dans les différentes variantes de la théorie des buts d'accomplissement, sont les buts d'apprentissages et les buts de performances (Dweck et Legget, 1988), ou but de maîtrise et but de performance (Ames, 1992), ou but de tâche et but d'habileté (Maehr et Midgley, 1991), ou orientation par la tâche et orientation par l'égo (Nicholls, 1984).

Selon Cosnefroy (2004), le fait de s'appuyer sur une théorie des buts multiples pour considérer les apprentissages présente trois apports majeurs :

- 1) Un nouvel éclairage sur les relations qu'entretiennent buts, stratégies et performances scolaires
- 2) Les stratégies d'apprentissages sont des activités de traitement de l'information. Il existe selon l'auteur, deux types de stratégies, les stratégies de traitement profond et celles de traitement superficiel. Les premières consistent à établir des liens entre les informations grâce l'organisation (liens dans le matériel à apprendre, hiérarchisation selon l'importance) et l'élaboration (lien entre le savoir à apprendre et les connaissances déjà acquises).
- 3) Les stratégies de traitement superficielles consistent, elles, à l'accumulation des informations par simple répétition du matériel à apprendre. L'orientation vers la maîtrise aurait tendance à avoir un effet positif sur l'utilisation de stratégies de traitement profond (Wolters et al. 1996) mais les liens entre ces stratégies et les résultats scolaires restent faibles, Cosnefroy (2004) rapporte des corrélations inférieures à .20. Il s'avère en fait que c'est l'orientation vers la performance qui fait sentir son effet sur les résultats scolaires. Cosnefroy (2004) avancent plusieurs hypothèses ; d'une part, ce ne sont forcément pas les informations jugées intéressantes et traitées de manière approfondie par l'élève qui sont évaluées par l'enseignant.

En d'autres termes, ce n'est pas parce que l'élève traite de manière pertinente des informations que ces dernières sont forcément importantes. Cela indique seulement

Qu'elles aient fait écho chez lui, correspondant peut être à un de ses centres d'intérêt. D'autre part, même si les informations choisies étaient effectivement les bonnes, rien n'assure que malgré cela l'élève réussisse la tâche demandée. Les stratégies de surface, en revanche, s'avèrent particulièrement adaptées aux évaluations type QCM qui ont largement cours dans les universités américaines (GPA et SAT).

3.1. Un réexamen des liens entre buts et motivation intrinsèque :

Comme nous le verrons par la suite, de nombreuses recherches se sont intéressées aux liens qu'entretiennent buts d'accomplissement et motivation intrinsèque. On peut d'ores et déjà cités les travaux d'Harackiewicz et de ses collaborateurs (Harackiewicz et al. 1998) qui font figure de référence. Nous nous attarderons plus sur le concept de motivation intrinsèque dans la partie concernant l'intérêt mais l'on peut déjà dire que celle-ci « renvoie à des activités mises en œuvre pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire, indépendamment de l'utilité qu'elles peuvent avoir pour le sujet » (Cosnefroy, 2004, p.114).

La théorie des buts d'accomplissement considère que les buts orientés vers la maîtrise seraient plutôt en lien avec le développement de la motivation intrinsèque alors que l'on observerait l'inverse en ce qui concerne les buts de performance. L'auteur rappelle tout de même qu'il est nécessaire de faire une différence entre l'approche de la performance, but qui ne montre pas de différence significative dans les liens qu'elle entretient avec la motivation intrinsèque avec les buts de maîtrise, alors que le but d'évitement de la performance impacte, lui, fortement la baisse de motivation intrinsèque.

La reconnaissance du rôle joué dans les apprentissages scolaires par l'évitement de l'échec Elliot (Elliot et Dweck, 2005) en introduisant la notion de buts multiples, met à jour que lorsque l'on apprend, il n'est pas incompatible de poursuivre plusieurs buts à la fois. Ainsi on pourra très bien s'orienter vers la maîtrise mais rechercher également à performer.

L'évitement de l'échec constitue lui un but à part entière et grève fortement la réussite scolaire. Cosnefroy (2004) note que la crainte de l'échec active chez l'individu une orientation vers l'évitement pour ne pas ressentir les effets néfastes (honte, humiliation) que pourrait entraîner la confrontation avec l'échec. L'individu cherche alors en priorité à protéger son sentiment de compétence avant même de vouloir réussir.

Comme il le souligne « à défaut d'éviter l'échec, du moins peut-on tenter d'en éviter les implications, passer pour incompetent, en mettant en œuvre des stratégies d'autoprotection. » (Cosnefroy, 2004, p.116).

3.2. Les limites des buts d'accomplissement :

Comme nous venons de la voir, l'individu peut s'orienter dans plusieurs directions lors de ses apprentissages et peu, qui plus est, poursuivre plusieurs buts simultanément. La recherche de la compétence peut donc s'organiser de différentes façons et l'on peut faire l'hypothèse que d'autres modalités existent pour mieux comprendre l'expérience scolaire des élèves. C'est pourquoi nous nous intéresserons à deux autres de ces modalités qui représentent des concepts connexes.

Intéressons-nous maintenant au dernier concept sur lequel ce travail de thèse va s'appuyer et qui présente la particularité d'être souvent utilisé de manière interchangeable avec le terme « motivation ». Cependant nous allons voir que l'intérêt présente des caractéristiques qui le font sans conteste appartenir aux théories motivationnelles mais qu'il ne peut à lui seul les résumer.

3.3. Fondements :

Nous situant toujours les motifs motivationnels secondaires selon la terminologie de Fenouillet (2009), l'intérêt ne cherche pas à expliquer l'origine absolue d'un comportement et admet que l'environnement dans lequel évolue l'individu peut impacter cette même motivation. L'auteur nous rappelle d'ailleurs que l'intérêt peut être rattaché à trois courants principaux :

- 1) Le premier est celui des intérêts dit « professionnels » partant du principe que l'intérêt que porte l'individu pour un domaine d'activité va influencer sur le métier qu'il exercera par la suite.
- 2) Le second est celui de l'intérêt comme plaisir éprouvé lors de l'accomplissement d'une activité. On retrouve ici les travaux de Deci et Ryan (2002) sur la motivation intrinsèque dont nous reparlerons par la suite. Les recherches de Krapp (2002) et Schiefele (1991) s'inscrivent également dans ce courant.
- 3) Le dernier axe est celui de l'intérêt comme émotion.

Historiquement, un des pionniers de la recherche sur l'intérêt fut Dewey (1913) qui établit une différence entre les situations d'apprentissages basées sur l'intérêt des élèves et les situations ne tenant pas compte de cet intérêt et reposant plus sur la coercition. Dans

ce dernier cas, Dewey montre que les élèves ne persévèrent pas longtemps dans leurs efforts et qu'ils ne s'identifient pas à la situation d'apprentissage. L'élève construit tout de même de nouvelles connaissances, mais cela relève d'un apprentissage mécanique si peu investi par l'élève qu'il n'est pas durable dans le temps. Pour l'auteur, l'intérêt est constitué de trois caractéristiques fondamentales qui ne doivent pas être négligées par les pédagogues :

- 1) L'intérêt est un état actif qui pousse l'individu
- 2) Il est basé sur un objet réel, concret
- 3) Il possède une signification propre à l'individu.

Soulignant ce lien entre l'individu et un objet concret, on peut également citer la définition de Krapp (2002) qui décrit l'intérêt comme un concept relationnel constitué par une relation plus ou moins durable entre un objet et une personne. Selon Boekaerts (1999) (motivation intrinsèque, intérêt et but de maîtrise possèdent le point commun d'aborder l'acte d'apprendre en considérant l'utilité comme secondaire et d'être guidé par ses propres besoins.

D'autres travaux conséquents ont été réalisés par Schiefele (1991, 1998, 1999), Schiefele et al. (1992), Schiefele et Csikszentmihalyi (1994, 1995) dans le domaine scolaire. Ces auteurs considèrent que les concepts de motivations développés jusqu'ici ne prennent pas assez en compte l'aspect contextualisé de l'intérêt. Selon eux la motivation à apprendre serait sous tendue par l'intérêt que porte l'individu non pas aux situations d'apprentissage en général mais à des domaines disciplinaires précis.

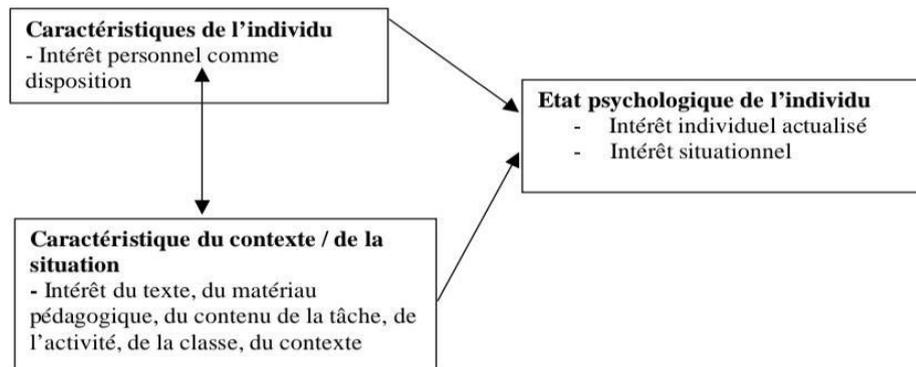
Ils présentent ainsi leur concept d'intérêt :

- 1) L'intérêt est un concept au contenu spécifique, il est toujours lié à un sujet, une tâche, une activité spécifique.
- 2) L'intérêt est un concept « vectoriel » en ceci qu'il constitue une force qui pousse l'individu à agir qui plus est, de manière orientée vers une finalité précise. Il explique pourquoi dans un domaine un individu s'efforce d'atteindre des performances de haut niveau ou pourquoi un individu sera motivé intrinsèquement par une activité.
- 3) L'intérêt joue un rôle important comme facteur explicatif dans des conceptions subjectives de l'apprentissage chez les enseignants. (Fenouillet 2009)
- 4) L'intérêt n'est pas un trait de personnalité mais il constitue une valence attachée à une activité précise qui sera selon le cas soit longue, soit courte, soit générale, soit spécifique.

5) L'intérêt agit de manière positive sur l'utilisation de facteurs cognitifs telle que les connaissances antérieures ou les stratégies d'apprentissage.

❖ **Leur approche pourrait se résumer par le schéma suivant :**

Trois approches de la recherche sur l'intérêt (d'après Pintrich et Schunk, 2002)



Fort de cette définition, il semble tout de même difficile de cerner ce qui préside à l'engagement dans l'activité. Par exemple les raisons de lire un livre peuvent résulter soit d'un intérêt particulier lié au sujet même du livre mais également de forces externes, tel l'évaluation du lendemain à l'école portant sur la connaissance de l'ouvrage. Comme nous le soulignons précédemment, l'utilité est considérée comme secondaire, et nous retrouvons ici tout de même la distinction introduite par Deci et Ryan (1985) lorsqu'ils parlent de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque.

On pourrait donc penser que globalement, l'intérêt se situe dans le champ de la motivation intrinsèque en ce qu'il correspond à une envie, un plaisir à effectuer une tâche. Mais Schiefele précise quelque peu la définition. Pour lui, l'intérêt serait à la fois composé du plaisir ressenti et de la valeur que l'on attribue à la tâche en elle-même. L'intérêt serait donc considéré comme une orientation plutôt durable d'un individu vers un type de sujet, d'activité ou d'un domaine de connaissance suivant deux composantes :

- 1) La composante « ressenti »
- 2) La composante « valeur »

La composante « ressenti » se réfère aux sentiments que l'on peut ressentir justement vis à vis d'un sujet ou d'une activité connue ou ceux que l'on associe à une tâche nouvelle ou que cette dernière nous évoque. L'autre composante, celle de « valeur », se réfère à la valeur que l'individu attribuera à une tâche en fonction de ce qu'elle

contribuera à lui procurer (développement personnel, compétence...). Si l'on considère le modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2009).

3.4. La relation entre le but d'accomplissement et l'autodétermination :

L'adoption d'un but particulier doit permettre de proposer un aperçu de la variabilité de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans le contexte du sport et de l'éducation physique, en effet, de nombreuses études supportent les liens théoriques développés par Nicholls (1989). Ainsi, les travaux menés par (Duda et ses collaborateurs), (Chi et Newton, 1990), apurés d'une population d'élèves engagés dans une classe de tennis, montrent qu'une forte orientation vers la tâche conjuguée à une faible orientation vers l'ego est positivement corrélée avec les notions d'effort, de satisfaction et d'intérêt et négativement liée à la tension et à la pression ressentie.

Ainsi, (Brunel et Ménara 1997), ont examiné les relations qu'entretiennent les buts dis positionnels et la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et amotivation. En accord avec les propositions théorique de NICHOLLS (1989), ces résultats montrent que l'orientation vers la tâche est liée à la motivation intrinsèque, cependant, comme les précédentes études ne mesurent pas la motivation extrinsèque, elles concluent simplement que l'orientation vers l'ego diminue le niveau de la motivation intrinsèque. Les résultats obtenus ici ne tendent qu'à confirmer partiellement ces affirmations. En effet, dès lors que l'on s'intéresse à la motivation extrinsèque en tant que construit multidimensionnel et non plus unidimensionnel, on s'aperçoit que les individus orientés vers l'ego tendent à manifester une motivation extrinsèque faiblement autodéterminée.

Les individus orientés vers la tâche, ils manifestent une motivation beaucoup plus autodéterminée. Dans la mesure où la comparaison sociale de leurs résultats avec autrui ne constitue pas un paramètre fondamental de l'investissement personnel, les élèves et les sportifs sont enclins à s'engager dans une activité pour elle-même. Brunale (2004, p445) De ce fait le désir de connaissances, d'accomplissement ou encore de stimulation semble primordial. Il est toutefois à noter qu'aucune relation n'a pu être mise en évidence entre l'orientation vers la tâche et la motivation intrinsèque à la connaissance. Il semble qu'en rapport, les élèves recherchent davantage à se surpasser dans l'accomplissement de performances ou les sensations qu'ils peuvent éprouver que dans la connaissance en tant que telle de nouvelle technique d'entraînement. Il apparaît que le plaisir de faire est plus important que le plaisir d'apprendre.

Roberts (1997), soulignent qu'il est préférable d'augmenter le niveau d'orientation vers la tâche plutôt que de diminuer l'orientation vers l'ego. Ainsi, les individus fortement orientés vers l'ego démontrent un faible niveau de motivation intrinsèque, cependant dès lors qu'ils manifestent une forte orientation vers la tâche, en dépit de leur forte orientation vers l'ego, ils affichent un niveau de motivation intrinsèque significativement plus élevé. Selon Hardy et ces collaborateurs (1996), pour les sportifs de haut niveau, l'orientation vers l'ego apparaît comme un bon prédicteur des performances produites en compétition tant que les sportifs manifestent un degré d'orientation fort vers la tâche. Dans le même sens Brunel et Avazini, (1997) constatent que l'orientation vers l'ego et la motivation intrinsèque à la connaissance représentent les déterminants principaux des performances produites par l'équipe de France de cyclisme lors des jeux olympiques d'Atlanta en(1996). Il semble donc que le profil fort ego/ tâche soit très adaptatif dans le milieu sportif de haut niveau

En effet, la pratique sportive, s'avère très exigeante en termes de résultats attendus. Pour pouvoir y faire face, l'élève doit adopter une orientation motivationnelle cohérente avec l'environnement. Toutefois, en affichant également une forte orientation vers la tâche, l'élève s'investit pleinement dans la situation d'entraînement avec comme objectif. Outre le plaisir de la pratique et de l'accomplissement de performances, un désir autodéterminé d'amélioration personnelle. Ce type de profil permet donc aux élèves de se focaliser soit sur la tâche à accomplir, soit sur les performances à produire selon les circonstances.

Méthodologie de la recherche

1. Méthodologie de la recherche :

1.1. Échantillon de l'étude :

Nous avons opté pour un échantillon aléatoire simple composé de 220 élèves âgés entre 15 à 18 ans scolarisés dans différents établissements scolaires de la ville de Bejaia, ont choisi de participer volontairement à cette étude. Tous les participants sont généralement capables d'analyser, de comprendre et surtout d'être capable de répondre sur les échelles utilisées, en respectant les règles de l'anonymat. On a expliqué l'objectif de cette étude et l'importance de répondre de manière objective.

1.2. Outils de recherche :

1.2.1. Echelle de motivation en sport (Brière et all 1995) :

Cette échelle mesure la motivation intrinsèque et extrinsèque que les gens peuvent avoir pour la pratique des APS. Elle permet aussi de mesurer les sept formes motivationnelles. L'échelle (EMS) est composée 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 all 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 à la connaissance (MIC)#1, 11, 17, 24
- Motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC) # 5, 10, 15, 22
- Motivation intrinsèque à la stimulation (MIS) 7, 12, 19, 26
- Motivation extrinsèque- identifie (MEID) # 3, 9, 18, 25
- Motivation extrinsèque- introjecté (MEINT)# 6, 13, 21, 27
- Motivation extrinsèque-régulation externe (MEREX) #2, 8, 16, 23
- Amotivation (AM)# 4, 14, 20, 28

1.2.2. Echelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux : (Gagné. M. 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 (appartenance sociale, autonomie, compétence

Méthodologie de la recherche :

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.

1.2.3. Échelles pour mesurer les buts d'accomplissement :

Les buts d'accomplissement des élèves ont été conceptualisés selon le modèle tridimensionnel (Elliot et Church, 1997) : buts de maîtrise, buts de performance-approche et buts de performance-évitement. Dans la TBA, il semble exister une confusion en ce qui trait à la conceptualisation des buts de performance (Hulleman *et al.*, 2010). Dans la présente étude, les items sélectionnés mesurent tous la performance par rapport aux autres élèves (exemple : *Mon but est de surpasser les autres.*) et non les raisons qui les sous-tendent (exemple : « Mon but est de surpasser les autres pour prouver que je suis le meilleur. ») (Vansteenkiste et Al, 2014).

En tenant compte de ces considérations, le Questionnaire francophone sur les buts d'accomplissement dans le domaine du sport et de l'exercice-QFBASE(Riouetal,2012) a été choisi pour mesurer les buts adoptés par les élèves. Chacune des échelles initia les comporte trois items et les répondants se prononcent selon une échelle de type Likert à cinq niveaux allant de 1 (*fortement en désaccord*) à 5 (*fortement en accord*). Pour les buts de maîtrise (exemple : *Mon but est de progresser autant que possible.*), pour les buts de performance- approche (exemple : *Mon but est d'être meilleur(e) que les autres.*), et pour les buts de performance-évitement (exemple : *Je cherche à éviter d'être moins bon(ne) que les autres.*).

1.3. Tâches de la recherche :

Afin d'atteindre les objectifs qu'on s'est fixés et vérifier les hypothèses de l'étude nous nous sommes assigné les tâches suivantes :

- ✓ Une recherche bibliographique sur la motivation, concepts et théories afin de mieux cerner notre problématique et ainsi la construction des hypothèses
- ✓ Traiter du sujet de la théorie de l'auto-détermination (TAD) et son application dans le domaine du sport et l'éducation physique et sportive.

Méthodologie de la recherche :

- ✓ Faire la lumière sur la théorie des buts d'accomplissement (TBA) son application dans le domaine du sport et de l'éducation physique, ainsi que son lien avec l'auto-détermination.
- ✓ Définir les outils de recherche permettant d'obtenir des résultats exploitables dans le cadre de cette étude.
- ✓ Identifier le protocole expérimental à utiliser dans le cadre de cette étude.
- ✓ Dépouillement des inventaires et la collecte des données.
- ✓ Analyse statistique des données recueillies.
- ✓ Interprétation des résultats en les confrontant à ceux études précédentes.

1.4. Procédure :

A la fin des séances d'EPS, on a procédé à la distribution des échelles : Echelle de motivation en sport (EMS) et de l'échelle des besoins psychologiques fondamentaux, échelle des buts d'accomplissement (EBA), échelle du climat motivationnel perçu (ECMP)). On a ensuite expliqué clairement l'objectif de ces deux tests, et l'intérêt de notre étude. Les élèves peuvent disposer de tout le temps nécessaire pour répondre objectivement. On a aussi insisté sur le fait que les résultats seront anonymes ; en faisant savoir aux élèves qu'il est important de répondre honnêtement en cochant une seule proposition qui correspond le mieux à leurs avis personnels. La récupération des échelles s'est faite juste après que tous les élèves ont fini de répondre.

1.5. Outils statistiques :

Notre approche statistique est en partie descriptive. Pour ce qui est de l'EMS, on a calculé la moyenne des 7 construits motivationnels pour pouvoir dégager le profil motivationnel en premier lieu, on par la suite calculé l'indice de l'autodétermination. On a procédé au calcul des différentes corrélations en utilisant le test Pearson (R) afin de vérifier la nature de la relation entre la motivation et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, le climat motivationnel et l'adoption des buts d'accomplissement, l'adoption des buts motivationnels et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.

Partie II

Côté pratique

**Présentation, interprétation et discussion
des résultats**

Présentation, interprétation et discussion des résultats :

2. Présentation, interprétation et discussion des résultats :

2.1. Présentation des résultats de l'échelle de motivation en sport (EMS) :

2.1.1. Résultats liés au profil motivationnel de notre échantillon :

Tableau n° 1 : Profil et indice motivationnel de l'échantillon :

Construit motivationnel	Moyenne	Ecart-type	Médiane
Motivation Intrinsèque à la Connaissance (MIC)	5,32	0.68	4
Motivation Intrinsèque à l'Accomplissement (MIAC)	4,80	0.52	4
Motivation Intrinsèque à la Stimulation (MIS)	5,03	0.63	4
Motivation extrinsèque Identifiée (MEID)	4,50	0.45	4
Motivation extrinsèque Introjectée (MEIN)	4,32	0.36	4
Motivation extrinsèque à Régulation Externe (MERE)	3,40	0.41	4
Amotivation (AM)	2,53	0.25	4

Les résultats de l'étude montrent que l'échantillon exprime des scores importants dans les construits autodéterminés (MIC, MIAC, MIS) qui varient de (4.80) pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement et (5.32) pour la motivation intrinsèque à la connaissance. On note aussi des scores supérieurs à la médiane pour les construits motivationnels extrinsèques caractérisés par un bon degré d'autodétermination à savoir la motivation extrinsèque introjectée (MEINT) avec un score de (4.32) et (4,50) pour la motivation extrinsèque identifiée (MEID), ces valeurs sont supérieures à la médiane qui est 4. Cependant on a enregistré des valeurs inférieures à la médiane pour les construits motivationnels caractérisés par un faible niveau d'autodétermination à savoir la motivation extrinsèque à régulation externe (MERE) avec un score de (3,40) et l'amotivation (AM) avec un score de (2,53). La figure ci-dessous illustre le profil motivationnel des membres de notre échantillon.

Présentation, interprétation et discussion des résultats :

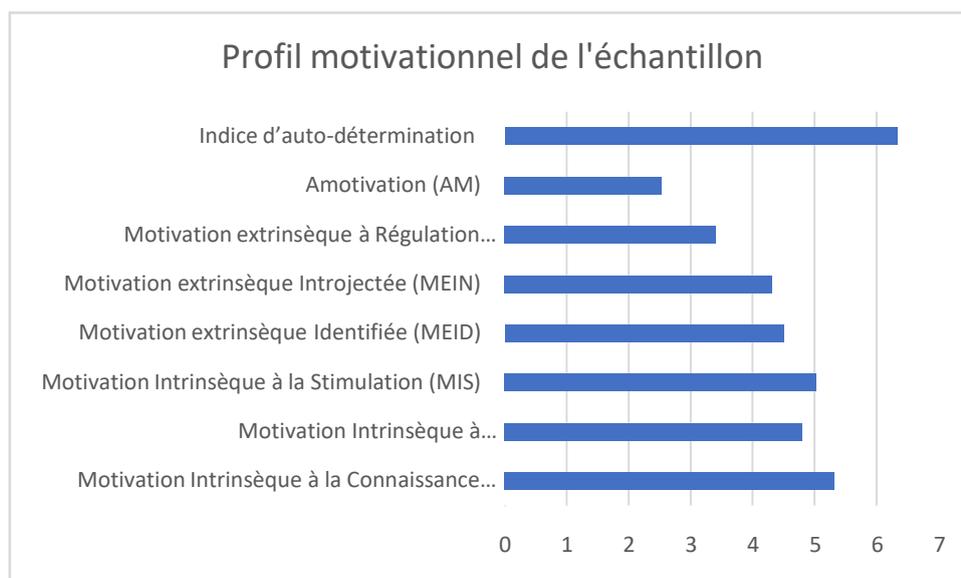


Figure n°1 : Profil

motivationnel de l'échantillon

2.1.2. Résultats liés l'indice d'auto-détermination de notre échantillon :

Tableau n°2 : L'indice motivationnel de l'échantillon :

	Score moyen	Ecart-type
Indice d'auto-détermination	6.33	2.73

L'indice de l'autodétermination de l'échantillon est de (6.33). Cette valeur positive témoigne un niveau d'autodétermination élevé des 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, la liberté d'expression, et le plaisir. Les élèves sont à l'origine de leurs propres comportements.

Présentation, interprétation et discussion des résultats :

2.2. Présentation des résultats des corrélations :

2.2.1. Corrélation de l'indice motivationnel et les besoins psychologiques :

Tableau n°3 : Lien entre l'indice motivationnel et les besoins psychologiques :

	Indice motivation	B d'appartenance	B de compétence	B d'autonomie
Indice motivation	1	0.55	0.68	0.75
B d'appartenance	0.55	1	/	/
B de compétence	0.68	/	1	/
B d'autonomie	0.75	/	/	1

Les données enregistrées dans le tableau n° 3 montrent des corrélations positives entre l'indice d'autodétermination et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (compétence, autonomie, appartenance sociale) avec un indice de corrélation qui varie de 0.55 à 0.75. Tout environnement social qui permet la satisfaction de ces trois besoins renforce automatiquement une motivation autodéterminée, ce qui augmente la possibilité d'un apprentissage durable et de performances meilleures (Deci et Ryan, 1985).

Présentation, interprétation et discussion des résultats :

2.2.2. Corrélacion entre climat motivationnel et buts d'accomplissement :

Tableau n°4 : Lien entre climat motivationnel et buts d'accomplissement :

	Climat de maitrise	Climat de compétition
But de maitrise	0.64	-0.26
But de performance-approche	-0.33	0.75
But de performance-évitement	-0.52	0.71

Les données enregistrées dans le tableau n° 4 montrent que le climat motivationnel demaitrise entretien une relation positive avec l'adoption des buts de maitrise ($r=0.64$). En ce climat psychologique entretien des relations négatives avec l'adoption des buts deperformance avec un indice de corrélation qui varie « r » qui varie de -0.33 à -0.52. On note aussi que le climat de compétition entretien des corrélatons positives avec l'adoption des butsde compétition ($r=0.75$ pour le but de performance-approche et $r=0.71$ pour le but de performance-évitement), tandis que ce climat entretien une relation négative avec le but de maitrise ($r= -0.26$).

2.2.3. Corrélacion entre climat motivationnel et buts d'accomplissement :

Tableau n°5 : Lien entre climat motivationnel et besoins psychologiques :

	Buts de maitrise	Buts de compétition
Besoin de compétence	0.54	0.61
Besoin d'autonomie	0.48	0.12
Besoin d'appartenance sociale	0.37	-0.29

Les données enregistrées dans le tableau n° 5 que le besoin de compétence entretien une relation positive avec le climat motivationnel de maitrise ($r= 0.54$) et avec le climat de compétition ($r= 0.61$). Le besoin d'autonomie entretien une relation positive avec le climat de maitrise ($r=0.48$) et relation positive faible avec le climat de compétition ($r= 0.12$). On note aussi une relation positive entre le besoin d'appartenance sociale et le climat de maitrise ($r=0.37$) ; tandis qu'on a enregistré une relation négative avec le climat de compétition ($r= - 0.29$).

Présentation, interprétation et discussion des résultats :

Discussion :

L'objectif de cette étude consiste à étudier la motivation à la pratique des APS en contexte scolaire et à mieux comprendre les relations entre le climat motivationnel instauré en classe d'éducation physique, la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves et les buts d'accomplissement poursuivis dans cette matière. Le présent projet de recherche a contribué à l'avancement des connaissances en combinant deux théories motivationnelles, soit la théorie des buts d'accomplissement (TBA) et la théorie de l'auto-détermination (TAD), en considérant simultanément les trois besoins psychologiques de base en cours d'EPS et en évaluant l'effet d'interaction entre la perception du climat motivationnel et la satisfaction des besoins des élèves.

Nature et profil motivationnel :

Les résultats de notre recherche indiquent des niveaux élevés pour les quatre construits motivationnels les plus autodéterminés (MIC, MIAC, MIS), et MEID). Ces résultats peuvent s'expliquer par les motifs autodéterminés liés aux facteurs tels que la compétence et l'amusement (Ryan et 2002). Vlashopoulos et al (2010), considère que l'élève autodéterminé ressent plus de plaisir et de satisfaction et fournis plus d'effort, alors que Vallerand et al (2008) mettent l'accent sur le désir de découvrir de nouvelles connaissances et techniques d'entraînement. On a aussi noté 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 enregistré deux valeurs inférieures à la médiane pour la motivation extrinsèque régulation externe (MERE) et l'amotivation (AM). Le profil motivationnel de notre échantillon est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination, ces résultats peuvent

Présentation, interprétation et discussion des résultats :

S'expliquer d'une manière générale par le fait que les consignes de l'enseignant sur l'importance de réaliser les tâches pendant l'apprentissage favorisent une motivation autodéterminée. La nature de la séance d'éducation physique fait que l'enseignant offre des possibilités aux élèves de faire des choix et prendre des responsabilités, ce qui favorise leur autonomie et ainsi la motivation autodéterminée. Ces différentes attitudes sont vérifiées dans différentes études psychologiques qui traitent la motivation dans le contexte scolaire (Deci et Ryan, 2008).

On remarque que l'indice d'autodétermination des élèves en contexte scolaire est positif, ce qui témoigne de la nature autodéterminée de la motivation des élèves à la pratique sportive. 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 al, 1997). La première hypothèse de notre étude est donc confirmée.

Relation entre satisfaction des besoins psychologiques de bases et motivation :

Les résultats enregistrés de cette étude révèlent des corrélations positives significatives entre l'indice d'autodétermination des élèves à la pratique sportive et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Ces résultats sont en accord avec les données de la littérature scientifique, ainsi plusieurs recherches ont vérifié que la satisfaction de ces besoins psychologiques a un impact positif sur la motivation. 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). Elle favorise la motivation intrinsèque qui consiste à s'engager dans des activités pour l'intérêt et le plaisir inhérents à ces dernières.

La théorie de l'autodétermination postule que la satisfaction du besoin d'autonomie est un nutriment essentiel dans la dynamique motivationnelle des individus (Ryan et Deci, 2007). Cela a été observé à maintes reprises dans la littérature consacrée au domaine de l'EPS où les chercheurs ont montré une relation positive entre la perception d'autonomie et la motivation autodéterminée des élèves (Standage et al, 2003). Ainsi, l'enseignant doit trouver des compromis pertinents entre les obligations (le programme) et les aspirations des élèves. Aussi la perception de la satisfaction du besoin de compétence a un effet positif sur la motivation autodéterminée. De nombreuses recherches, menées dans le contexte de l'éducation physique, ont confirmé ces liens en mettant en évidence que la

Présentation, interprétation et discussion des résultats :

satisfaction du besoin de compétence influence positivement les trois formes de motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation identifiée, et négativement la motivation extrinsèque à régulation introjectée, la motivation extrinsèque à régulation externe et l'amotivation des élèves en éducation physique (Cox et Williams, 2008).

Le besoin d'appartenance sociale est moins étudié dans la littérature. Néanmoins, quelques études, menées dans le contexte de l'éducation physique, affirment que la satisfaction du besoin d'appartenance influence positivement la motivation autodéterminée (Ntoumanis, 2005 ; Standage et al, 2005). Les élèves qui sont invités par l'enseignant à s'engager dans un apprentissage coopératif développent une satisfaction élevée de leur besoin d'appartenance sociale, qui influencera positivement l'adoption d'une motivation autodéterminée pour l'activité. Tout environnement social qui permet la satisfaction de ces trois besoins renforce automatiquement une motivation autodéterminée, ce qui augmente la possibilité d'un apprentissage durable et de performances meilleures. La deuxième hypothèse de notre étude est confirmée.

Relation entre climat motivationnel et buts d'accomplissement :

Les résultats enregistrés de cette étude révèlent une corrélation positive significative entre le climat motivationnel de maîtrise et l'adoption des buts de maîtrise. Ces données sont en accord avec les principes de la théorie des buts d'accomplissement (TBA) qui soutient l'idée que la perception d'un climat de maîtrise influence de façon significative l'adoption de buts de maîtrise. Ce postulat est vérifié à maintes reprises dans la littérature scientifique (**Bortoliet al., 2014; Bortoliet al., 2015**). Cela témoigne de l'importance d'instaurer ce type de climat motivationnel en éducation physique. Pour les enseignants d'éducation physique, cela signifie que même si les élèves débutent l'année en poursuivant peu de buts de maîtrise, il est possible de favoriser leur adoption en instaurant un climat de maîtrise. En d'autres mots, en définissant le succès par rapport aux progrès personnels ainsi qu'en valorisant l'effort et l'apprentissage, les enseignants d'éducation physique encouragent les adolescents à persévérer pour acquérir de nouvelles habiletés, à développer leur compétence, à réaliser des défis adaptés à leurs capacités et à percevoir leurs erreurs comme étant inhérentes au processus d'apprentissage.

Lorsque les élèves perçoivent un climat motivationnel de performance risquent d'adopter moins de buts de maîtrise en éducation physique (**Moreno-Murcia et al., 2012**), d'où l'hypothèse de l'existence d'une relation négative entre ces deux variables, ce qui est vérifié

Présentation, interprétation et discussion des résultats :

dans cette étude. Nos résultats sont en accord avec d'autres recherches dans le contexte de l'éducation physique (**Harwood et al. 2015; Girard et al., 2015**). Certes, ces résultats suggèrent que l'instauration d'un climat de performance ne facilite pas l'adoption de buts de maîtrise par les élèves en éducation physique. De ce fait on peut affirmer la troisième hypothèse.

Les résultats de notre étude montrent que l'adoption des buts de performance (approche et évitement) est positivement liée à la perception d'un climat de performance. Ces résultats appuient les formulations théoriques de la TBA et a souvent été vérifié dans la littérature scientifique (**Halvari et al., 2011; Wang et al., 2010**). En fait, ce résultat réaffirme le rôle joué par l'enseignant d'éducation physique quant aux buts d'accomplissement poursuivis par les élèves en EPS. Nos résultats sont plutôt conformes ceux des nombreux chercheurs ayant trouvé une relation non-significative le climat de maîtrise et l'adoption des buts de performance (**Barkoukiset al., 2010; Bortoliet al. 2015**). Ce qui appuie l'importance pour les adolescents de percevoir un climat de maîtrise en classe d'éducation physique. D'autant plus que la perception d'un climat de performance encourage autant l'adoption de buts de performance-approche que l'adoption de buts de performance-évitement. Si l'adoption de buts de performance-approche peut parfois susciter des conséquences positives pour la motivation et l'engagement des élèves en éducation physique, ce n'est pas le cas lorsque les élèves adoptent des conduites d'évitement. Nos résultats suggèrent qu'un enseignant d'éducation physique peut promouvoir l'adoption de buts de performance-approche en instaurant un climat motivationnel de performance. De ce fait on peut confirmer la quatrième hypothèse.

Relations entre la satisfaction des besoins et les buts d'accomplissement :

Parmi les sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance, c'est seulement la satisfaction du besoin de compétence qui entretenait une relation positive avec l'adoption de buts de maîtrise et les buts de performance ce qui concorde avec la TBA et les résultats de plusieurs études (Girard et al. 2015; Wang et al., 2009). Ce résultat n'est pas négligeable pour les enseignants d'éducation physique. Non seulement il réitère l'importance de valoriser les élèves et de les aider à se sentir bons et confiants quant à leurs capacités, mais il rappelle aux enseignants que pour que les jeunes s'engagent et fassent des efforts pour améliorer leurs habiletés, ils ont besoin de se sentir capables d'y parvenir.

On note une relation positive significative entre les sentiments d'autonomie et d'appartenance et l'adoption de buts de maîtrise. Nos résultats sont conformes à d'autres études réalisées dans le cadre de l'éducation physique (Langdon, 2010; Wang et al., 2009). Les résultats de

Présentation, interprétation et discussion des résultats :

recherches menées dans le cadre sportif suggèrent la présence d'une association positive entre l'adoption de ce type de buts et les sentiments d'autonomie et d'appartenance (Diseth et al., 2012; Madjar et al., 2013). Dans leur ensemble, les résultats obtenus appuient les formulations théoriques de la TBA en ce sens que les élèves confiants en leurs capacités sportives, et sentant que l'enseignant d'éducation physique souhaite que chacun progresse selon ses capacités, sont plus enclins à faire des efforts et à s'investir avec une visée d'amélioration personnelle.

Conformément à la TBA et aux résultats d'études (Cury, Da Fonseca, et al., 2002), le sentiment de compétence entretient une relation positive avec l'adoption de buts de performance-proche. Cela signifie qu'un élève se considérant « bon » en éducation physique s'engagera plus facilement dans les activités. Selon les résultats obtenus, un élève affichant un fort sentiment de compétence pourrait aussi être orienté vers l'adoption de buts de performance-évitement, ce qui contrevient aux formulations théoriques de la TBA. Un ayant un fort sentiment de compétence adopte des buts de performance-proche, alors que celui qui doute de ses compétences adopte plutôt des buts de performance-évitement (Spray et Warburton, 2011). On peut considérer que les hypothèses cinq et six sont confirmées.

Conclusion

Conclusion :

L'activité physique joue un rôle très important en matière de santé publique, en effet elle s'ouvre aux dimensions psychosociales dans une perspective d'épanouissement, de responsabilisation, puisqu'elle est propice à une éducation spécifique à la santé et au bien-être, indissociable d'une éducation globale (solidarité, sécurité, responsabilité et autonomie), contribuant ainsi à l'éducation à la citoyenneté. La motivation occupe une place importante dans la sphère sociale, plus particulièrement dans l'éducation physique. En effet pour un enseignant d'EPS, la motivation est un facteur psychologique important permettant d'instaurer un environnement psychologique adéquat favorisant l'engagement des élèves dans les situations d'apprentissage. L'activité physique participe au bien-être physique et psychologique, elle joue un rôle important dans la prévention des risques de maladies et troubles de santé comme le surpoids et l'obésité.

La théorie de l'autodétermination décrit les processus psychologiques qui facilitent la santé et le fonctionnement optimal. C'est les besoins psychologiques fondamentaux qui servent à décrire la croissance normale de la personne humaine vers la différenciation et l'intégration. 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. Les fondements théoriques de la théorie des buts d'accomplissement considèrent que la motivation d'un élève dépend en grande partie du climat motivationnel instauré dans la classe par l'enseignant. Les résultats de cette étude montrent que :

- La nature de la motivation à la pratique sportive en milieu scolaire est intrinsèque et caractérisée par un niveau élevé d'autodétermination.
- La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, appartenance sociale, compétence) entretient une relation positive avec la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire.
- Les résultats obtenus appuient partiellement les formulations de la TBA en ce sens que la perception du climat motivationnel et le sentiment de compétence ressenti par les élèves en classe d'éducation physique constituent deux antécédents importants des buts d'accomplissement poursuivis par les élèves dans cette matière.
- Les élèves tendent à adopter des buts d'accomplissement concordant avec le climat motivationnel perçu.

Conclusion :

- La perception d'un climat motivationnel de maîtrise entretient une relation positive avec l'adoption de buts de maîtrise.
- La perception d'un climat de performance entretient une relation positive avec l'adoption de buts de performance (approche et évitement) et une relation négative avec l'adoption de buts de maîtrise.
- Le sentiment de compétence entretient une relation positive avec l'adoption de buts de maîtrise et de performance-approche, mais négative avec l'adoption de buts de performance- évitement.
- Les sentiments d'autonomie et d'appartenance entretiennent des relations positives avec l'adoption de buts de maîtrise.

Cette étude nous a permis de trouver des résultats intéressants pour mieux comprendre la motivation à la pratique des activités physiques et sportives en milieu scolaire, ainsi que les interactions entre ; les buts d'accomplissement ; les besoins psychologiques fondamentaux ; et le climat motivationnel.

Annexe

Annexe :

1. Echelle de motivation sportive (EMS)

Destiné aux élèves du niveau secondaire, sexe : masculin et féminin

Ne correspond pas du tout correspond moyennement correspond très fortement

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

❖ En générale 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 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 a faire de sport.	1	2	3	4	5	6	7
5. Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle, pendant que je maîtrise certaines techniques d'entraînement 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 choisis afin que de développé 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 différentes méthodes d'entraînements.	1	2	3	4	5	6	7
12. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment embarqué dans l'activité.	1	2	3	4	5	6	7
13. Il faut absolument que je fasse du sport pour sentir bien dans ma peau.	1	2	3	4	5	6	7
14. Je n'arrive pas à voire 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
15. Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque jeu perfectionne mes habilités.	1	2	3	4	5	6	7
16. Parce que c'est bien vu des gens autour de moi d'être en forme.	1	2	3	4	5	6	7
17. Parce que pour moi, c'est très plaisant de découvrir de nouvelles méthodes d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
18. Parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent mettre utile dans	1	2	3	4	5	6	7

Annexe :

l'autre domaine.							
19. Pour les émotions intenses que je ressens à faire le sport que j'aime.	1	2	3	4	5	6	7
20. Je ne crois pas clairement : de plus je ne crois pas être vraiment difficile.	1	2	3	4	5	6	7
21. Parce que je me sentirais mal si je ne prenais pas le temps d'en faire.	1	2	3	4	5	6	7
22. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'exécute certains mouvements difficiles.	1	2	3	4	5	6	7
23. Pour montrer aux autres à quel point je suis bonne dans sport.	1	2	3	4	5	6	7
24. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques d'entraînements que je n'avais jamais essayer	1	2	3	4	5	6	7
25. Parce que c'est une des meilleure facon d'entretenir de bonnes relations avec mes camarades	1	2	3	4	5	6	7
26. Parce que c'est j'aime le (feeling) de ne sentir plongée dans l'activité.	1	2	3	4	5	6	7
27. Parce que qu'il faut que je fasse du sport régulièrement.	1	2	3	4	5	6	7
28. Je me demande bien : je n'arrive pas à atteindre les objectifs que je me fixe.	1	2	3	4	5	6	7

2. Echelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux : (Gagné. M. 2003)

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

Annexe :

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

1- Je sens que je suis libre de décider moi-même comment vivre ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
2- J'aime vraiment les gens avec qui je suis en contact.	1	2	3	4	5	6	7
3- Souvent, je ne me sens pas très compétent (e).	1	2	3	4	5	6	7
4- Je me sens contraint(e) dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
5- Les gens que je connais me disent que je suis bon(ne) dans ce que je fais.	1	2	3	4	5	6	7
6- Je m'entends bien avec les gens avec qui j'entre en contacte.	1	2	3	4	5	6	7
7- Je me tiens pas mal à l'écart et je n'ai pas beaucoup de contacts sociaux.	1	2	3	4	5	6	7
8- . Je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et opinions.	1	2	3	4	5	6	7
9- . Je considère les gens que je rencontre régulièrement comme des amis.	1	2	3	4	5	6	7
10- . J'ai pu acquérir de nouvelles compétences intéressantes récemment.	1	2	3	4	5	6	7

Annexe :

11- Dans ma vie quotidienne, je dois souvent faire ce qu'on me dit.	1	2	3	4	5	6	7
12- Les gens dans ma vie se soucient de moi.	1	2	3	4	5	6	7
13- La plupart des jours, ce que je fais me donne un sentiment d'accomplissement.	1	2	3	4	5	6	7
14- . 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
15- Je n'ai pas de chance	1	2	3	4	5	6	7
16- Il n'y a pas beaucoup de gens avec qui je suis proche.	1	2	3	4	5	6	7
17- Je sens que je peux être moi-même dans mes situations quotidiennes.	1	2	3	4	5	6	7
18- Les gens avec qui j'interagis régulièrement ne semblent pas m'aimer beaucoup.	1	2	3	4	5	6	7
19- Je ne me sens souvent pas très capable.	1	2	3	4	5	6	7
20- Il n'y a pas beaucoup d'opportunités pour moi de	1	2	3	4	5	6	7

Annexe :

décider moi-même comment faire les choses dans ma vie quotidienne.							
21- Les gens sont généralement assez chaleureux envers moi.	1	2	3	4	5	6	7

Références bibliographiques

Références bibliographiques :

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student perceptions in the classroom*, 327-348.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Kino-Québec, C. s. (2000). L'activité physique, déterminant de la santé des jeunes.
- Trost, S. G. et Loprinzi, P. D. (2008). Exercise-Promoting healthy lifestyles in children and adolescents. *J Clin Lipidol*, 2(3), 162-168.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H. Et Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Res Q Exerc Sport*, 83(2), 125-135.
- Cox, A. et Williams, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students Physical Education Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 222-239.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Sarrazin, Guillet et Cury (2001). The effect of coach's task and ego-involving climate on the changes in perceived competence, relatedness and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*.
- Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, vol. 26.
- Deci et Ryan (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25.
- Roberts, G. C. et Treasure, D. C. (1992). Children in sport. *Sport Science Review*, 46- 64.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 147-177.
- Erturan-İlker, G. et Demirhan, G. (2012). The effects of different motivational climates on students achievement goals, motivational strategies and attitude toward physical education. *Educational Psychology*, 33(1), 59-74.

Références bibliographiques :

- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L. D. et Lim, C. B. S. (2010). Influence of Perceived Motivational Climate on Achievement Goals in Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32(3), 324-338.
- Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., Peres, C. et Sarrazin, P. (2003). The trichotomous model and investment in learning to prepare for a sport test: A mediational analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 73(4), 529-543.
- Standage, Duda et Ntoumanis (2006). Students' motivational process and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. vol. 77.
- Ntoumanis (2005). A self-determination approach to understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*. Vol 71.
- Brière, Vallerand, Blais et Pelletier (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : *International Journal of Sport Psychology*.
- Gagné, Ryan et Bargman (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*.
- Elliot, A. J. et Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218- 232.
- Hulleman, C.S., Schrage, S.M., Bodmann, S. M. et Harackiewicz, J. M. (2010). Supplemental Material for A Meta-Analytic Review of Achievement Goal Measures: *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B. et Mouratidis, A. (2014). Moving the Achievement Goal Approach One Step Forward: Toward a Systematic Examination of the Autonomous and Controlled Reasons Underlying Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 49(3), 153-174.
- Riou, F., Boiché, J., Doron, J., Romain, A.-J., Corrion, K., Ninot, G., Gernigon, C. (2012). Development and Validation of the French Achievement Goals Questionnaire for Sport and Exercise (FAGQSE). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 313-320.
- Vlachopoulos, S. P., Ntoumanis, N. et Smith, A. L. (2010). The basic psychological needs in exercise scale: Translation and evidence for cross cultural validity. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(4), 394-412.

Références bibliographiques :

- Vallerand, Pelletier et Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*
- Vallerand R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. New York:AcademicPress, n° 29.
- Deci et Ryan (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*.
- Moratadis, Lens etSideridis (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport &Exercise Psychology*.
- Standage, Duda et Ntoumanis (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, vol. 21.
- Standage, M., Duda, J. L. et Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory inschoolphysicaleducation.*BrJEducPsychol*,75(Pt3),411-433.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Filho, E. et Robazza, C. (2014). Do psychobiosocial states mediatethe relationship between perceived motivational climate and individual motivation in youngsters? *JSports Sci*, 32(6),572-582.
- Bortoli,L.,Bertollo,M.,Vitali,F.,Filho,E.etRobazza,C.(2015).TheEffectsofMotivational Climate Interventions on Psycho biosocial States in High School Physical Education. *ResQExerc Sport*, 1-9.
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H., Vaillo, R. R. et Camacho, A. S. (2012). Motivationand Physical Self-Concept in Physical Education: Differences by Gender. *The OpenEducationJournal*, 5, 9-17.
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M. J. et Raine, A. S. (2015). A Systematic Review of the Intrapersonal Correlates of Motivational Climate Perceptions in Sport and PhysicalActivity.*PsychologyofSportandExercise*, 18, 9-25.
- Girard, S., Chouinard, R. et St-Amand, J. (2015). Climat motivationnel et buts de maîtrise enéducation physique : rôle modérateur du sexe et du sentiment de compétence. *Revuephén EPS/ PHE nex Journal*, 7, 1-20.
- Langdon,J.L.(2010).*Teaching behaviors, student motivation and achievement in the learning domains of physical education*.(University of South Carolina, South Carolina).
- Diseth, Å. Danielsen, A. G. Et Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3),335-354.

Références bibliographiques :

- Madjar, N., Nave, A. et Hen, S. (2013). Are teachers' psychological control, autonomy support and autonomy suppression associated with students' goals? *Educational Studies*, 39, 43-55.
- Spray, C.M. et Warburton, V.E. (2011). Temporal relations among multi-dimensional perceptions of competence and trichotomous achievement goals in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 515-524.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social-development, and well-being. *American Psychologist*, 68- 78.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective.. Rochester, NY: University of Rochester Press .

Résumé

La recherche examine la pratique des Activités Physiques et Sportives (APS) dans le contexte scolaire en relation avec les théories des buts d'accomplissement et de l'autodétermination. Elle vise à déterminer la nature et le profil motivationnel des élèves pratiquant les APS dans ce contexte, ainsi que la relation entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et la motivation à la pratique de ces activités.

Et pour cela nous avons opté pour un échantillon aléatoire simple composé de 220 élèves âgés entre 15 à 18 ans scolarisés dans différents établissements scolaires de la ville de Bejaia.

Les résultats de l'étude montrent que, la nature de la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est caractérisée par un niveau élevé d'autodétermination (6.33), la corrélation entre l'indice motivationnel et les besoins psychologiques est positives de (0.75), la corrélation entre le climat motivationnel et buts d'accomplissements (but de maîtrise) est positive significative $r=0.64$. La relation entre le climat motivationnel et les besoins psychologique : c'est une relation positive entre les sentiments d'autonomie, de l'appartenance et l'adoption de but de maîtrise.

Mots clés : Motivation, besoins psychologique fondamentaux, but d'accomplissements.

Abstract

The research examines the practice of Physical and Sports Activities (PSA) in the school context in relation to the theories of achievement goals and self-determination. It aims to determine the nature and motivational profile of students practicing APS in this context, as well as the relationship between the satisfaction of fundamental psychological needs and motivation to practice these activities.

And for this we opted for a simple random sample composed of 220 students aged between 15 and 18 years old educated in different educational establishments in the city of Bejaia.

The results of the study show that the nature of motivation to practice sports in a school context is characterized by a high level of self-determination (6.33), the correlation between the motivational index and psychological needs is positive (0.75), the correlation between motivational climate and achievement goals (mastery goals) is significant positive $r=0.64$. the relationship between motivational climate and psychological needs: it is a positive relationship between feelings of autonomy, belonging and the adoption of mastery goals.

Key words: Motivation, basic psychological needs, achievement goals

