



Université A. Mira – Bejaia
Faculté Des Sciences Humaines et sociales
Département de STAPS

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

En vue l'obtention du diplôme Master en Activités Physiques et Sportives.

Filière : Activités physiques et sportives éducatives.

Spécialité : Activités physiques et sportives scolaire.

Thème

Etude de la motivation à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire

Etude pratique: élèves du lycée d'AOKAS « AMARA ALI »

Etude comparative

Réalisé par:

IKHLEF NAIMA

BELLOUZ WASSILA

Encadré par :

Mr : IKIOUANE

Année Universitaire 2015 /2016

REMERCIEMENTS

Nous remercions dieu de tout puissant de nous avoir donné la volonté et le courage pour réaliser ce modeste travail.

Nous remercions également, nos chers parents pour leurs soutiens moral et matériel.

A' notre chef du département Me ben Ousmane

Un grand remerciement à nos enseignants du département STAPS sont exception

À notre promoteur Mr IKIOUANE de nous avoir fait l'honneur d'assurer l'encadrement de notre travail. Il nous a apporté conseils et critiques tout au long de cette période.

Sont oublié les enseignants d'EPS des deux lycées d'AOKAS

Nous remercier toutes les personne qui nous ont aidées a réalisé ce mémoire de près ou de loin de nous.

Dédicaces

Je dédie ce travail à

Ma famille, notamment mon cher père qui ma suivie tout a long de mon cursus universitaire, que ce soit financièrement, ou psychologiquement avec son sens d'orientation je lui dois beaucoup, ma chère mère qui mon encourageait lors de chaque départ à l'université, avec ses prières, et son beau sourire et mon cher mari Sofiane qui m'a donné le courage pour poursuivre mon travail.

Je dédie aussi ce travail à mes adorables frères, Farid, Lounes, Hamza et mon petit frère Aïssa pour leur amour, et leur encouragement, et qui m'ont toujours réservé en accueil chaleureux à la maison, et leur sens d'humeur.

A mes chères amies qui mon vraiment aider et encourager durant la période de ce travail.

A tous mes amies

A tous ceux qui, de loin ou de prés, ont contribué à la

Réalisation de ce travail.

NAIMA

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à

Mes très chers parents qui se sont sacrifiés pour moi toute au long de mes études, qui m'ont soutenu et m'ont encouragé toujours pendant cette période

_ A la mémoire de mon très cher frère adorable nani, et ma tante zouhra

A mes deux très chères sœurs : ghalia et louiza

A mes frères : Zaher, Allaoua, Azedine, Toufik, Faham

-A mes très chers NIECE et Neveux

_A mes deux Oncles, leurs Femmes et leurs Enfants

_ A mes Cousins et Cousines

_A mes amis de la promotion : Lobou, Sakou, et Nanou et Hasina

Son oublier les profs de sport de lycée (Chabane Amar)

A celui que J'aime

A tous ceux qui, de loin ou de près, ont contribué à la

Réalisation de ce travail.

Wassila

Sommaire

- Remerciements	
- Dédicaces	
- Index des abréviations	
- Index des tableaux	
- Index des figures	
- Introduction.....	1

Cadre générale de la problématique

Problématique.....	3
Hypothèses.....	4

Chapitre I : MOTIVATION ET PPRATIQUE SPORTIVE

1) définition de la motivation.....	6
2) d'où Vient la motivation.....	6
2-1 historiques de la motivation.....	7
3) les types de motivation.....	7
3-1) Les motivations innées	7
3-2) les motivations combinées.....	8
3-3-) Les motivations apprises.....	8
4) le climat motivationnel.....	9
5) Les indicateur de la motivation.....	12
5-1) le chois	14
5-2) la persévérance.....	15
5-3) l'engagement cognitif.....	15
5-) la performance.....	15
6) la théorie de l'autodétermination de la motivation.....	16
7) les trois besoins de l'autodétermination.....	17
7-1) Les besoin psychologiques basiques.....	17
7-2) le besoin de compétence.....	18
7-3) le besoin d'autonomie.....	19

8) Les trois type de la motivation de la théorie de l'autodétermination	20
8-1) la motivation intrinsèque.....	21
8-1-1) La motivations a la stimulation.....	22
8-1-2) La motivations a l'accouplement.....	22
8-1-3) la motivation a connaissance.....	23
A) les trois niveaux de motivation intrinsèque.....	23
8-2) la motivation extrinsèque.....	24
8-2-1) la régulation identifiée.....	25
8-2-2) la régulation introjecter.....	25
8-2-3) la régulation externe.....	26
B) Les trois niveaux de motivation extrinsèque	26
8-3) l'amotivation.....	27
9) continuum de la théorie de l'autodétermination : selon Deci et Ryan	29
10) La théorie de but d'accomplissement	31
11) la relation entre le but d'accomplissement et autodétermination.....	32
12) l'abandon sportif dans une « micro perspective » : la relation sportif-activité entraîneur, dans le cadre de la théorie de l'autodétermination.....	33
Conclusion.....	35

Aspect pratique

Chapitre I : Cadre méthodologique de la recherche

1- Méthode.....	37
2- Protocole.....	40
3- Les taches de la recherche.....	40
4- L'étude statistique.....	40

Chapitre II : Présentation et interprétation des résultats

1-Présentation du profil motivationnel des filles.....	43
--	----

2-Présentation du profil motivationnel des garçons.....	44
3- Présentation du profil motivationnel de la classe.....	45
4-Présentation de l'indice d'autodétermination de l'échantillon.....	46
5- présentation de la comparaison des indices d'autodétermination selon le sexe.....	46
6- Discussion des résultats.....	47
Conclusion.....	52
Bibliographie.....	56
Annexe.....	61
Résumer.....	63

Index des abréviations :

Abréviation	La signification
EPS	Education physique et sportive.
EMS	Échelle de motivation sportive.
OMS	Organisation Mondiale de la Santé.
MIC	motivation intrinsèque à la connaissance.
MIAC	la motivation intrinsèque l'accomplissement.
MIAS	motivation intrinsèque à la stimulation.
MEIDEN	motivation extrinsèque identifiée.
MEINT	la motivation extrinsèque introjecter.
MEREX	motivation extrinsèque à la régulation externe.
AM	Amotivation.
T-CAL	t-calculé.
T-TAB	t-tabulé.
NS	Non significatif

Index des tableaux

Tableaux	Titres	Pages
N°01	Caractéristiques des différents types d'orientation motivationnelle, de d'implication motivationnelle et de climat motivationnel	10
N°02	Les sources de démotivation	28
N°03	Le continuum d'autodétermination Vallerand et Coll. (1992, p442)	31
N°04	moyennes des sept sous échelles de la motivation (filles).	43
N°05	moyennes des sept sous échelles de la motivation (garçon).	44
N°06	moyenne des sept construits motivationnel	45

Index des figures :

Figures	Titres	Pages
N°01	Schématisation d'un comportement dont l'attitude humaine.	07
N°02	les indicateurs de la motivation	13
N°03	schématisation de la théorie de motivation Deci et Ryan (1985)	17
N°04	Types de motivation	21
N°05	modèle de l'abandon sportif dans une « micro-perspective » (Sarrazin et all 1999)	34
N°06	Le profil motivationnel chez les filles	43
N°07	Le profil motivationnel chez les garçons.	44
N°08	Le profil motivationnel de la classe.	45

INTRODUCTION

Introduction

L'Éducation Physique et Sportive est un champ disciplinaire difficile à enseigner en ce sens qu'elle nécessite une réflexion approfondie en matière de contenus disciplinaires mais aussi en matière de réalisation : dispositif, gestion du groupe classe, normes de sécurité, contraintes liées au matériel et aux infrastructures... Nombre de professeurs des écoles avouent se sentir mal à l'aise quant à cet enseignement, certains pensent même être incompetents parce qu'ils ne sont pas, eux-mêmes, doués en sport. Aussi, cette discipline se trouve parfois reléguée au second plan sous prétexte qu'elle n'est pas une discipline fondamentale au même titre que peuvent l'être la maîtrise de la langue ou les mathématiques. Alors qu'elle est une discipline à part entière et qu'elle nécessite une grande importance et considération, et c'est pour cette raison qu'on a souhaité traiter de ce champ disciplinaire dans mon étude.

Il est depuis longtemps admis que la motivation occupe une place centrale dans toute réussite et dans tout domaine en particulier le contexte scolaire, du fait que cette motivation gage de réussite et d'engagement à travers la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (compétence, autonomie, et appartenance sociale). En effet, un sujet motivé sera plus engagé dans son travail et, plus il persévéra malgré les difficultés, plus il se donne des chances de vivre des succès (Viau, 2003). Au fil des ans, la littérature scientifique a permis de dégager certains facteurs contextuels et personnels intimement liés à la motivation à apprendre, parmi lesquels les pratiques de socialisation des parents (Grolinck et Slowiaczek, 1994), le climat motivationnel de la classe (Wolters, 2004) et les buts d'accomplissement poursuivis par les élèves au moment d'aborder une situation d'apprentissage (Shernoff et all, 2003). Nous savons que certaines pratiques parentales comme le contrôle et le soutien à l'autonomie ainsi que la nature du climat motivationnel mis en place par l'enseignant orienteraient à la fois la motivation et les buts d'accomplissement des élèves (Meece et all, 2006) et que ces buts, en retour, détermineraient leur réussite via le degré d'engagement cognitif et comportemental dans l'exécution des tâches (Pintrich, 2000). Aucune étude connue n'a cependant examiné l'apport conjoint de ces trois catégories de facteurs dans l'explication de la motivation des élèves. En ayant une meilleure compréhension de la contribution unique et indépendante des pratiques parentales, du climat motivationnel et des buts d'accomplissement des élèves.

La motivation sportive est un thème fondamental de l'enseignement en EPS. En effet, tout bon professeur d'EPS sait qu'il devra faire face à la baisse de motivation et d'engagement de

la part de ses élèves surtout en période d'adolescence. Ainsi, comprendre, analyser, prévenir, voire même lutter contre la démotivation devient l'objectif principal de nombreux professeurs d'EPS. Toutefois, identifier et comprendre les liens qui existent entre l'adolescence et la motivation sportive est une tâche complexe. La motivation constitue une inférence explicative largement mobilisée dans le discours des agents sociaux évaluateurs (enseignants, entraîneurs sportifs...etc.). Au-delà de son aspect unitaire (être ou ne pas être motivé !), de nombreuses modélisations théoriques se sont attachées à saisir différentes formes de motivations susceptibles d'être à l'origine du comportement de l'individu. Parmi l'ensemble de ces modèles disponibles dans le paysage scientifique actuel, on trouve la Théorie de l'Autodétermination (TAD).

Pour Deci et Ryan (1985), la motivation s'inscrit dans la théorie de l'autodétermination. Une personne a besoin de se considérer comme la cause principale de ses actions. Ce besoin d'autorégulation est intimement lié au besoin de se sentir compétent ainsi qu'au besoin d'entretenir des relations avec les autres. Ce modèle cherche à expliquer les motifs motivationnels qui poussent un individu à s'engager ou non dans une activité comme étant un agent actif qui cherche continuellement à progresser et à satisfaire ses besoins psychologiques à savoir d'autonomie, d'apparence sociale, et de compétence Solmon et Bryan (2007).

De ce fait, on a cherché à connaître les grandes lignes de la motivation à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire, est ce qu'elle est autodéterminée, en tenant compte du caractère expressif et émotionnel des filles et instrumental des garçons. L'objectif est de vérifier entre autres on peut l'effet du genre sur le niveau d'engagement et d'autodétermination.

Pour cela nous avons réparti notre travail comme suit : la première partie est consacrée à la revue de la littérature organisée en deux chapitres : le premier est réservé au concept et théorie de la motivation, le second chapitre est consacré au concept des théories d'autodétermination. La deuxième partie de cette étude est dédiée à la partie pratique, structurée en deux grands axes, le premier concerne le cadre méthodologique de l'étude, alors que le second est consacré à la présentation et l'interprétation des résultats et répondre ainsi à la problématique.

Cadre générale de la problématique

Cadre générale de la problématique

Problématique :

L'EPS est une discipline scolaire à part entière. Son passé et son présent nous rassurent sur sa contribution non négligeable dans l'éducation des élèves. JP.Clement (1993, p14) la considère comme une matière d'enseignement éminemment éducative. Il est largement reconnu que l'activité physique est essentielle à la croissance et au développement de l'enfant et de l'adolescent. Une activité physique régulière peut avoir des conséquences positives sur leur bien-être physique, mental et social. Selon J. J Keays et K. R Alison, elle peut notamment jouer un rôle dans la réussite et la maturité scolaire, le comportement et l'estime de soi.

Initier tôt les enfants à l'activité physique et faire de celle-ci une expérience positive, c'est les aider à poser les bases d'une vie saine et productive. Les recherches indiquent également que les enfants sont à risque de contracter de graves maladies liées à l'obésité, qui peut être attribuable au manque d'activité physique. Les résultats des études menées dans ce sens ont démontré que l'activité physique quotidienne améliore le rendement des élèves, notamment leur mémoire, leur sens de l'observation ainsi que leur capacité à résoudre des problèmes et à prendre des décisions ; elle réduit aussi nettement les problèmes de comportement, favorise une attitude positive et stimule la créativité.

Instaurer un climat motivationnel de maîtrise favorise l'engagement des élèves dans les objectifs à atteindre vers un meilleur niveau de performance. L'enseignant par son intervention peut aider l'élève à l'améliorer son comportement face aux différentes situations d'apprentissage. Pour Rolland Viau (1994), la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Une meilleure connaissance des sources de la motivation, des indicateurs permettant de la mesurer et des variables qui y sont associées permet d'adopter des stratégies d'intervention mieux ciblées pour la favoriser, et ainsi pousser l'élève à : s'engager activement dans le processus d'apprentissage ; à adopter les comportements qui le conduiront vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissage ; et à persévérer devant les difficultés.

D'une manière générale, la motivation se définit comme un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction

Cadre générale de la problématique

d'intensité et la persistance du comportement Vallerand et Thill (1993), la théorie sociocognitive de l'autodétermination Deci et Ryan (1995) représente une des plus importantes théories dans le domaine de la motivation, elle considère que la motivation à l'accomplissement et la motivation autodéterminer se trouvent au centre du comportement humaine.

La motivation possède deux effets : directionnel et énergétique. Un directionnel (ou qualitatif) : il fait référence au type d'investissement et au type d'activité choisie. Le sujet s'engage dans une pratique physique (ou plusieurs) à l'exclusion des autres. L'aspect énergétique (ou quantitatif) : influe sur l'intensité de l'engagement dans l'activité. La motivation possède un effet psychophysiologique et élève le niveau d'activation du système nerveux central.

De ce fait nous avons posons les questions suivantes :

1. Qu'elle est Le profile motivationnel des élèves à la pratique sportive en milieu scolaire ?
2. Est-ce que la motivation des élèves à la pratique sportive en milieu scolaire est autodéterminée ?
3. Existe-il une différence de motivation à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire entre filles et garçons ?

Les hypothèses de la recherche

1. Le profile motivationnel des élèves à la pratique sportive en milieu scolaire est caractérisée par un niveau très élevé d'autodétermination.
2. Vu le caractère non obligatoire (possibilité de dispense) de la pratiques des activités physiques et sportives en contexte scolaire on peut considérer que la motivation des élèves est intrinsèque
3. En tenant compte du caractère expressif et émotionnel des filles et instrumental et non émotionnel des garçons on peut dire que la variable genre a un effet sur le niveau d'engagement, les filles s'engagent d'avantage plus le plaisir que procure l'activité elle-même que les garçons (les filles sont plus autodéterminées que les garçons).

PARTIE THEORIQUE

Approche théorique :

1) Définition de la motivation :

D'après Norbert sillamy (1983, p 444) « le mot « motivation » est tiré du latin « motivus » (mobile). C'est aussi un ensemble de facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu. Toute motivation implique des modifications physico-chimiques, physiologiques, motrices et mentales de l'organisme ». Selon Raymond Thomas, (1991, p 32) « la motivation est un terme général, se rapportant à la régulation du comportement de satisfaction des besoins et de recherche des buts ».

D'après Liery Alain, Fenoulet Fabiane 1997 «La motivation est un ensemble de mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité, et la persistance. Pour (Vallerand et Thill, 1997), « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction l'intensité et la persistance du comportement». Les différentes approches du concept de motivation soulignent le fait que la motivation représente un construit hypothétique, non une entité matérielle et que ce que l'on observe est simplement la manifestation comportementale de ce construit. De ce fait, sur la base de ces observations nous sommes en mesure d'inférer le degré, l'état de motivation d'un individu.

Valerand et Thill 1993 Introduction à la psychologie de la motivation : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.

2) D'où vient la motivation ?

B.Gerard et all (1985, p223) considèrent que la motivation naît du besoin et donne à notre énergie un comportement rationnel, elle est orientée vers un but qui donne satisfaction. Il semble que la motivation du sportif abordée sous plusieurs angles est surtout d'origine physiologique et sociale...etc. ». La motivation est productrice d'énergie à partir des besoins et d'impulsions. Cette motivation s'aligne sur un but et se traduit par un comportement (Revue spécial sport 1982, p143).). L'attitude humaine peut être représentée par le schéma suivant :

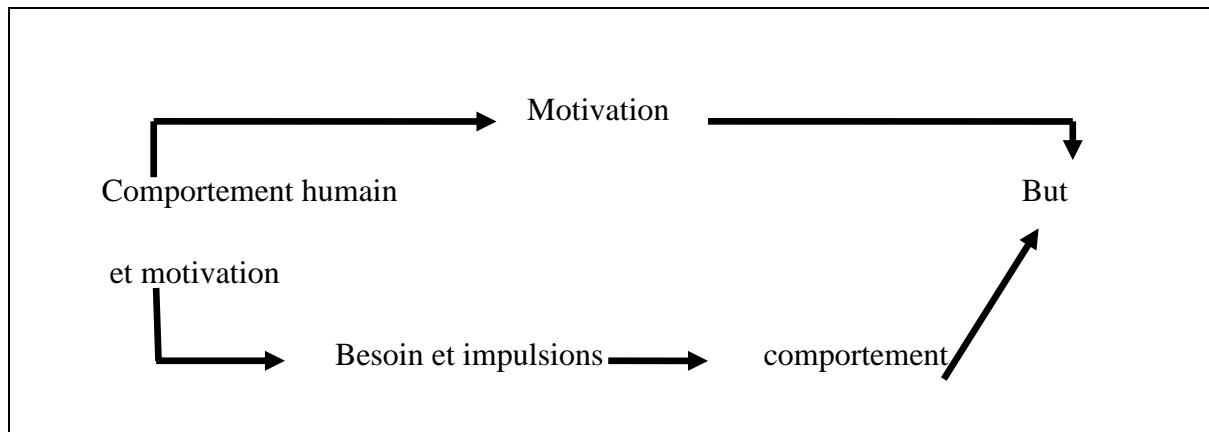


Figure 01 : schématisation d'un comportement dont l'attitude humaine

Historique : aux origines de la motivation :

Il n'est pas rare d'entendre parler de la motivation dans la presse ou de la trouver invoquée par un voisin ou un ami pour décrire certaines forces plus ou moins mystérieuses qui expliquent le comportement d'un proche. Pourtant, ce mot si commun n'est apparu que très récemment et son usage s'est propagé seulement à partir du milieu du vingtième siècle (Mucchielli, 1981 ; Feertchak, 1996).

Sans remonter très loin, avant cette lame de fond motivationnelle on trouve, cette fois du point de vue strictement scientifique (du moins en France), le concept de « drive » (Hull, 1943). Contrairement à la motivation, le drive a été défini très clairement dans le cadre de la théorie de l'apprentissage, telle que la concevaient les behavioristes.

3) Les types de motivation :

3-1 : les motivations innées:

Les motivations innées sont appelées aussi motivation de survie, car l'être humain doit veiller à les satisfaire afin de continuer à vivre. (Arnaud et Witting 1980. P .107) ont rappelé que les motivations sont peu nombreuses et correspondent à un ensemble de besoins tels que : la faim, la soif, besoin d'échapper à la douleur, besoin d'air, besoin de maintenir la température du corps, besoins de se reposer, les besoins d'éliminer les déchets du corps.....etc. Pour cela, tous les besoins doivent être liés aux différents comportements qui servent à la satisfaction par (manger, boire, dormir, respirer.....etc.)

3-2 : les motivations combinées :

Le meilleur exemple à prendre d'une manière probable pour illustrer les motivations combinées est sans doute la motivation sexuelle, les aspects de cette dernière dépendent de l'apprentissage social, par exemple les normes selon lesquelles une personne est considérée sexuellement attirante ou selon lesquelles les pratiques sexuelles sont jugées acceptables. C'est pourquoi qu'on considère que la motivation sexuelle d'un individu résulte de la combinaison d'influences physiologiques et sociales. Un autre besoin s'ajoute aux motivations combinées, il s'agit du besoin de stimulation. Selon (Arnaud et Witting 1980. P .107) le besoin de stimulation fait référence au niveau et au genre d'activités sensorielles ou perceptuelles nécessaires de l'individu. Ce besoin de stimulation semble à la fois être inné et acquis, il comprend le besoin d'activité, le besoin de changement et le besoin de satisfaire sa curiosité.

3-3 : Les motivations apprises :

D'après Arnaud et Witing (1980, p108), ces motivations sont appelées aussi motivations sociales ou environnementales. Elles sont développées à partir des récompenses et de punitions distribuées par les milieux sociaux. Parmi ces motivations, on peut citer le besoin de réussite, le besoin d'amitié ou d'affiliation, le besoin de domination et le besoin d'échapper à l'anxiété.

Le besoin de réussite est une motivation apprise où l'individu cherche à atteindre le plus haut standard de performance. Pour ce qui est du besoin d'affiliation ou d'amitié, il s'agit d'une motivation où le sujet se sent lié aux autres soit par l'amitié, par sociabilité, soit comme membre d'un groupe. Pour expliquer ce besoin l'auteur est allé encore plus loin en évoquant le besoin de dépendance qui est intimement lié au besoin d'affiliation, où l'individu se sent en sécurité auprès des autres. Pour ce qui est du besoin de domination, l'individu essaye par tous les moyens de le satisfaire à travers le contrôle du comportement des autres. L'essentiel pour lui est d'arriver au but recherché et de réussir.

4) Le climat motivationnel :

Le climat motivationnel peut- être une signification encore plus grande que l'orientation d'un individu vers la tâche ou vers l'ego. A l'instar des individus, l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage peut également être orienté vers la tâche ou vers l'ego. Un environnement orienté vers l'ego, faisant la part belle à la comparaison sociale, peut provoquer des dégâts considérables chez les jeunes dont le niveau d'habileté est peu élevé. Inversement, les enfants très habiles semblent réussir dans l'un et l'autre de ces environnements. Un environnement d'apprentissage orienté vers la maîtrise (vers la tâche) est à même d'inverser les effets négatifs d'une orientation vers l'ego (AMOS, 1992).

Le questionnaire de Climat motivationnel perçu en sport (Newton et Duda. 1993) a été créé afin de savoir si, aux yeux de l'athlète, un climat motivationnel favorisait les buts de maîtrise (orientation vers la tâche) ou les buts de compétition (orientation vers l'ego). Dans un climat de maîtrise les athlètes reçoivent un renforcement positif de la part de l'entraîneur lorsqu'ils :

- a) travaillent dur.
- b) Font des progrès.
- c) Font preuve de coopération en aidant leurs camarades dans la phase d'apprentissage.
- d) Pensent que la contribution de chaque joueur est essentielle.

Dans un climat de compétition appelé souvent climat de performance, les athlètes pensent :

- a) Qu'une mauvaise performance et les erreurs seront sanctionnées.
- b) Que les athlètes doués bénéficient de toute l'attention et de toute la reconnaissance.
- c) Que la compétition ou sein même de l'équipe est encouragée par l'entraîneur.

La théorie des buts d'accomplissement propose deux types d'orientation motivationnelle et deux type de climat motivationnel. Toutes ces notions sont reprises dans tableau suivant :

Orientation motivationnelle (trait de personnalité)	Implication motivationnelle (état psychologique)	Climat motivationnel (environnement)
1-orientation vers la tâche ou vers la maîtrise -effort important -maîtrise importante	1-implication dans la tâche ou dans la maîtrise -les athlètes travaillent dur -les athlètes veulent parvenir à maîtriser la tâche	1-climat de maîtrise à effort récompensé -effort récompensé -coopération favorisée
2- orientation vers l'ego ou vers la compétition a- comparaisons sociales importantes b- victoire importante	2-implication de l'ego ou dans la compétition a- pour les athlètes, la compétence passe par la victoire b- les athlètes veulent gagner	2-climat de compétition a- erreurs sanctionnées b- compétition encouragée

Tableau1 : caractéristiques des différents types d'Orientation motivationnelle, de d'implication motivationnelle et de climat motivationnel

Epstein (1989) et Treasure et Roberts (1995) ont avancé la théorie que l'entraîneur ou l'enseignant peut créer un climat de maîtrise qui sera essentiel au développement de la confiance en soi et de la motivation intrinsèque chez les jeunes sportifs. Inventé par Epstein, l'acronyme Target représente la manipulation de l'environnement dans le but d'instaurer un climat de maîtrise propice au développement de la motivation intrinsèque. Afin d'instaurer un climat de maîtrise, l'entraîneur doit aborder chacune des conditions suivantes :

- Taches : la diversité des tâches suscite l'envie d'apprendre et de s'impliquer.
- Autorité : veiller à ce que le sujet s'investit dans le processus d'apprentissage en l'invitant à participer à la prise des décisions et à évaluer sa progression personnelle.
- Récompense : elles doivent être individuelles et sans faire appel à la comparaison sociale.
- Regroupement : les sportifs doivent être placés dans des groupes afin qu'ils puissent acquérir des compétences individuelles dans un climat de coopération.
- Evaluation : le sportif doit s'auto-évaluer à l'aide de tests axés sur l'effort et la progression personnelle.
- Temps : le temps est une notion fondamentale pour l'interaction de toutes ces conditions.

De nombreuses études se sont appuyées sur le modèle de (Vallerand, 1997) afin de mieux comprendre ce qui détermine la motivation des élèves dans le contexte particulier de l'éducation physique. Les résultats montrent que la qualité de la motivation d'un élève dépend en grande partie du climat motivationnel instauré dans la classe par l'enseignant. Un climat motivationnel se définit comme « un environnement psychologique orientant les buts et les motivations d'un individu » (Sarrazin et all. 2006).

Les recherches mettent ainsi en évidence qu'un enseignant qui instaure un climat soutenant l'autonomie des élèves aura une influence positive sur la motivation autodéterminée car il facilite la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Dans ce type de climat l'enseignant est décrit comme quelqu'un qui écoute beaucoup, perd très peu de temps en consignes organisationnelles, offre la possibilité aux apprenants de faire des choix et de prendre des responsabilités, donne beaucoup de temps pour travailler de manière autonome, ne donne pas la solution aux situations-problèmes rencontrées, encourage ses élèves, se préoccupe des attentes des élèves et accepte que les élèves ressentent des émotions négatives envers l'activité proposée (Deci et Ryan, 2004 ; Sarrazin et all 2006).

À l'opposé, l'enseignant qui adopte un climat plutôt contrôlant va avoir tendance à mettre la pression, à abuser des expressions autoritaires de type « il faut », à imposer le contenu et les règles qui régissent le cours, à installer de la compétition entre les élèves, à prescrire les bonnes solutions et à poser des questions contrôlantes (Sarrazin et all, 2006). Ce type de climat est négatif pour la motivation autodéterminée car l'élève se sent manipulé ou contrôlé par un levier extérieur. La tendance actuelle dans les études menées autour des déterminants de la motivation autodéterminée est de chercher à davantage préciser les effets des différentes caractéristiques d'un climat soutenant l'autonomie ou contrôlant sur les trois besoins fondamentaux de manière différenciée.

Les buts privilégiés par les athlètes dépendent de leurs propres caractéristiques mais aussi du climat instauré dans le groupe par l'éducateur. L'éducateur peut favoriser, au sein du groupe d'entraînement, un climat motivationnel centré sur la performance (l'ego) ou sur la maîtrise (l'investissement). L'éducateur favorise un climat centré sur la performance et les buts compétitifs lorsqu'il valorise la compétition interpersonnelle, la comparaison sociale. À titre d'illustration un entraîneur de tennis de table mettant systématiquement en place des formes compétitives, lors des entraînements, aboutissant à un classement des joueurs, qui compare en permanence les performances respectives des athlètes, qui s'adresse à un joueur

de manière à ce que l'ensemble du groupe entende ses propos...valorise des buts compétitifs et génère un climat motivationnel centré sur la performance. L'éducateur favorise un climat centré sur la maîtrise lorsqu'il valorise les efforts, l'investissement, les progrès, les feed-back individualisés...

On peut dire que les athlètes poursuivent de manière préférentielle des buts compétitifs ou de maîtrise. Ils privilégient ainsi plus la comparaison sociale (buts compétitifs) ou leurs propres progrès (buts de maîtrise). Ces buts ont des impacts différents sur l'investissement des sportifs : les buts compétitifs génèrent de l'anxiété et les buts de maîtrise un sentiment de satisfaction. L'éducateur cherche à agir sur le climat motivationnel du groupe d'entraînement pour maintenir un compromis entre buts compétitifs et buts de maîtrise.

5) : Les indicateurs de la motivation :

Les principaux déterminants de la motivation ayant été présentés nous pouvons maintenant passer aux indicateurs. Ils sont au nombre de quatre : le choix de faire une activité, persévérance dans son accomplissement, l'engagement cognitif et la performance qui en résulte comme l'illustre la figure 2, les indicateurs se distinguent des déterminants par le fait qu'ils sont considérés comme des conséquences de la motivation, alors que les déterminants en sont des sources.

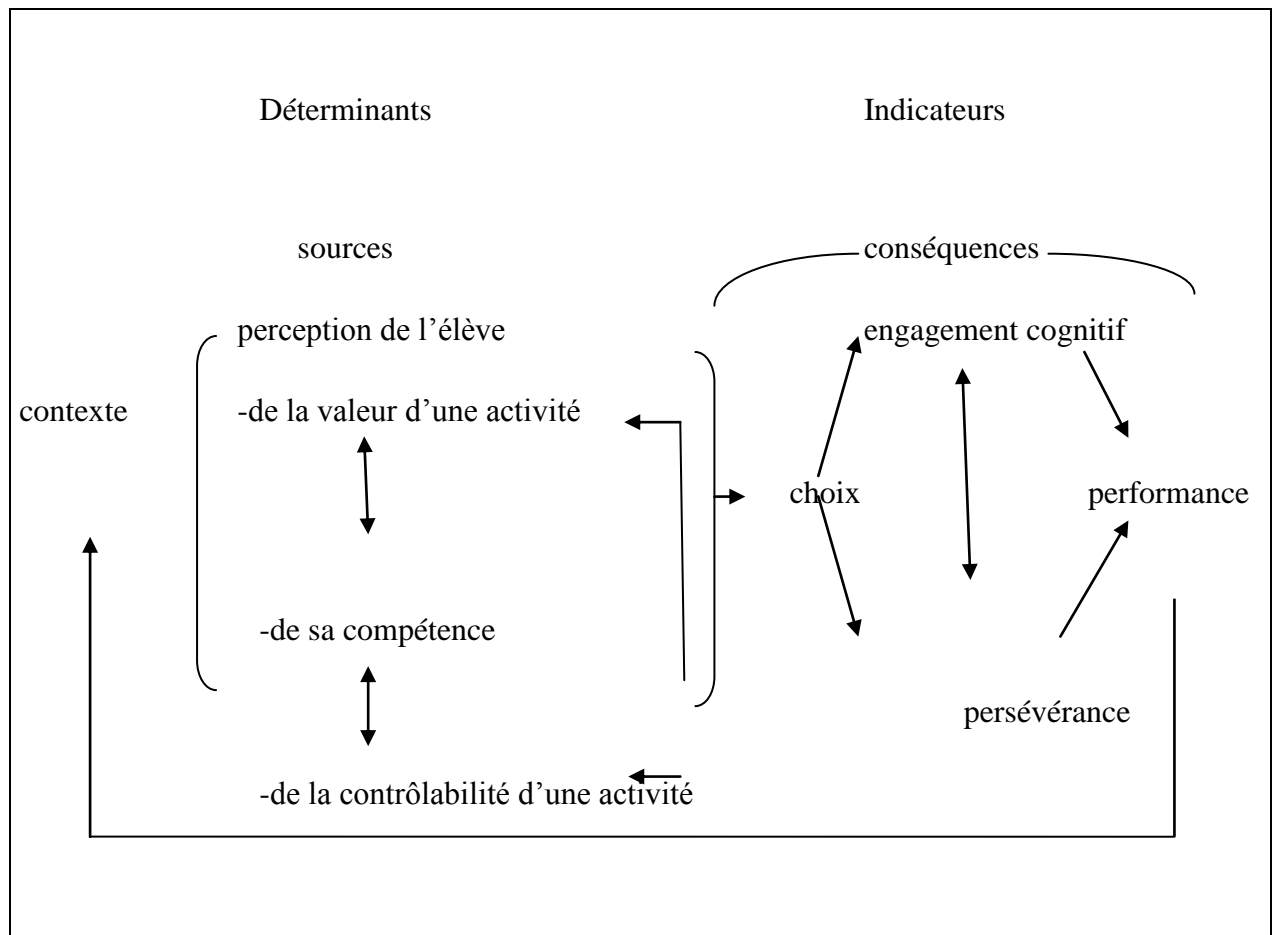


Figure 2: les indicateurs de la motivation

Le fait de considérer les indicateurs comme des conséquences de la motivation amène à faire deux mises en garde. Tout d'abord, les indicateurs de la motivation ; sont également tributaires de facteurs cognitifs, comme les connaissances antérieures du sujet, sa capacité d'analyse...etc. La deuxième mise en grande concerne la terminologie. Il est utile de distinguer les indicateurs de la motivation de ses déterminants en définissant les premiers comme des conséquences et les deuxièmes comme des sources, mais il ne faut pas oublier que les indicateurs peuvent devenir des sources et les déterminants des conséquences. On se rappellera que notre modèle de motivation est basé sur le principe du déterminisme réciproque voulant que les perceptions d'une personne, ses comportements et l'environnement dans lequel elle évolue sont à la fois des sources et des conséquences de la motivation ou, pour utiliser une autre terminologie, des causes et des effets.

La plupart des chercheurs hésitent à parler de relations causales. Ceux-ci estiment que les relations entre les différentes composantes de la motivation, dont l'existence a été démontrée par les recherches actuelles, ne sont pas nécessairement des relations causales. Certains

auteurs commencent, cependant, à étudier les composantes de la motivation sous l'angle de leurs relations causales (Zimmerman et al., 1992).

L'enseignant peut intervenir directement sur un indicateur motivationnel qui est l'engagement cognitif afin d'améliorer la motivation d'un sujet. Pour Corno, la volonté d'un élève se traduit par les stratégies qu'il utilise pour ne pas perdre de vue le but qu'il s'est fixé. La motivation et la volonté vont de pair, mais, pour cet auteur, le fait d'analyser l'engagement cognitif sous l'angle de la volonté de l'élève peut permettre à l'éducateur d'en avoir une vision plus précise et donc de faire de meilleures interventions

1-1 Le choix :

Un élève motivé choisit d'entreprendre une activité d'apprentissage tandis qu'un élève démotivé a tendance à l'éviter. Certaines études, (Covington et Omelich, 1985), ont amené des chercheurs à constater que certains élèves démotivés font recourir à des stratégies d'évitement plutôt qu'à des stratégies d'apprentissage. Une stratégie d'évitement est un comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité. Lebeau (1992) a recensé plus de 50 stratégies que les élèves disent adopter pour éviter d'accomplir des activités d'apprentissage.

Certains élèves ont à autre moyen : ils essaient de convaincre l'enseignant qu'ils ne sont pas faits pour le genre d'activité proposée. Dans les cours d'éducation physique, par exemple, on voit parfois des élèves qui font preuve d'une imagination remarquable pour expliquer à leur enseignant qu'ils ne peuvent faire telle activité à titre d'exemple la stratégie de jambe de bois.

Le choix de s'engager dans une activité n'est pas seulement mis en péril par une motivation trop faible, mais aussi éventuellement par une trop grande motivation à accomplir d'autres activités. En effet, la passion de certains élèves pour une matière peut parfois les amener à choisir de ne pas s'engager dans des activités autres que celle qui les passionnent. Il est difficile pour l'enseignant de régler ce problème, car il ne s'agit pas d'un manque de motivation, mais plutôt d'une « sur-motivation » de l'élève à l'égard d'activités qui ne sont malheureusement pas à l'ordre du jour.

1-2 : la persévérance :

Le terme persévérance est utilisé dans le sens de ténacité. Il ne doit pas être compris de l'entêtement que certains montrent parfois dans leur travail. La persévérance est plutôt associée à la durée d'un travail. En effet, nous mesurons la persévérance en calculant le temps qu'un sujet consacre à des activités.

La persévérance est un prédicateur de réussite, car plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage, plus il a de chances de réussir. Les élèves ne doivent cependant pas croire qu'il leur suffit de passer des heures à travailler pour s'assurer de la qualité d'un travail. On entend souvent des élèves dire qu'ils ont passé des heures à travailler et que, de ce fait, leur travail ne peut qu'être impeccable. Ces élèves oublient malheureusement que ce n'est pas suffisant. Il faut également qu'ils aient fourni des efforts de qualité. Selon l'approche sociocognitive, qu'à la persévérance vient s'ajouter un autre indicateur de la motivation, l'engagement cognitif.

1-3 l'engagement cognitif :

Chaque enseignant a vécu, un jour ou l'autre, l'expérience de voir un élève être attentif à ce qu'il disait et faire preuve d'une bonne capacité de concentration en accomplissant les activités proposées. L'attention et la concentration sont des termes que privilégie l'éducateur pour qualifier ces comportements exemplaires. Dans les recherches en psychopédagogie, on utilise le terme engagement cognitif pour désigner cette réalité. L'engagement cognitif se définit comme l'utilisation par le sujet de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité.

Un élève motivé dans ses activités d'apprentissage utilisera des stratégies, il planifiera son temps et élaborera des objectifs et adoptera alors différents moyens lui permettant d'acquérir, d'intégrer les différents apprentissages.

1-4 La performance :

La performance correspond à la démonstration du savoir, aux résultats observables de l'apprentissage. Elle joue un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle, et ce pour deux raisons importantes : D'abord, la performance est une conséquence de la motivation, car un sujet persévérera d'avantage et utilisera plus de stratégies d'apprentissage, ce qui va l'influencer sa performance.

Aussi, la performance est une source de motivation pour l'individu, car c'est à partir de celle-ci qu'il va développer les perceptions de sa propre compétence. Ces perceptions sont à l'origine mêmes de la motivation (Barbeau et Denise. 1994).

6) La théorie de l'autodétermination de la motivation:

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

Selon cette théorie, le besoin de se sentir compétent correspond au désir de bien faire ce que l'on entreprend. Le besoin d'établir des relations avec les autres correspond au désir d'entretenir des relations sécurisantes et satisfaisantes avec l'entourage. Cette satisfaction influence directement la motivation, car une personne se trouvant dans un tel environnement est plus motivée. Pour faire une activité obligatoire, l'élève entreprend un processus d'appropriation qui lui permet de faire siens les objectifs que d'autres lui proposent. Ce processus permet de s'approprier à différents niveaux les connaissances à des niveaux différents d'autodétermination. Cette motivation intrinsèque correspond pour Deci (1985) à la forme la plus souhaitable.

La motivation intrinsèque désigne le fait de pratiquer une activité pour le plaisir ressenti durant son exercice. Ce type de motivation ne comporte aucune contrainte externe. Une personne est donc intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue volontairement et par intérêt une activité. Vallerand et Thill (1993) ont proposé l'existence de trois types de motivations intrinsèques : la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement, et enfin la motivation intrinsèque à la stimulation.

Cette théorie postule que les différentes motivations observables dans le domaine sportif peuvent être distinguées par le degré d'autodétermination qui les sous-tend. Ainsi plus un sportif choisit volontairement une activité, plus la motivation de cet athlète est

autodéterminée. En allant respectivement du plus haut vers le plus bas niveau d'autodétermination, on trouve la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée, la régulation externe et enfin l'amotivation.

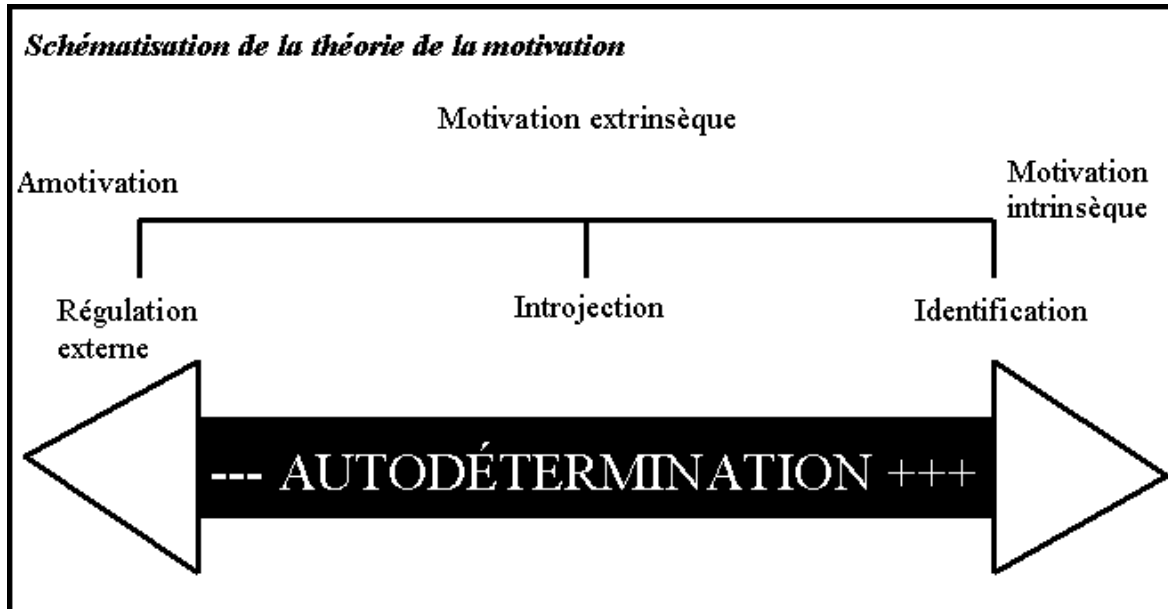


Figure 03 : schématisation de la théorie de motivation Deci et Ryan (1985)

L'autodétermination élaborée par Déci et Ryan cherche à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu s'engager ou non dans une activité, elle stipule que l'être humain cherche la satisfaction de trois besoins fondamentaux : un besoin de compétence, un besoin d'autonomie et un besoin d'appartenance sociale (DECI et RYAN, 2002). Les auteurs proposent trois types de motivation qui sont illustrés sur un continuum selon le niveau d'autodétermination.

7) Les trois besoins de l'autodétermination :

7-1) Les besoins psychologiques basiques

Dans leur dernier ouvrage consacré à la théorie de l'autodétermination, Ryan et Deci (2002) considèrent la théorie des besoins fondamentaux (ou basiques) comme une « mini théorie » de la TAD. Cette formalisation récente de cette mini théorie a ainsi permis de clarifier le concept et d'apporter notamment un éclairage sur sa relation avec la santé mentale et le bien être psychologique chez l'homme. Le concept du besoin renvoie inéluctablement à la théorie Hullienne (Hull, 1943) et au paradigme stimulus-réponse. Cette orientation théorique expliquait ainsi les comportements humains au regard des besoins physiologiques innés (plus

particulièrement la faim, la soif...etc.), mais ne permettait cependant pas de comprendre les comportements tels que l'exploration et la curiosité. (Berlyne, 1950) décline les besoins sur un versant psychologique et les considère d'avantage acquis qu'innés.

Dans la continuité de ces deux approches, la TAD définit la notion de besoin comme un facteur inné, par conséquent dépendant des régulations organismiques, et comme relevant plus particulièrement du champ psychologique plutôt que physiologique. Les auteurs n'occultent cependant pas la dimension physiologique comme le laisse entendre une de leurs récentes définitions du concept du besoin. « Un besoin basique qui peut être soit physiologique (Hull, 1943) ou psychologique, est un état énergisant qui, s'il est satisfait, favorise la santé et le bien être, en revanche s'il n'est pas satisfait, il contribue au mal-être » Ryan & Deci (2000. p74).

La TAD s'est principalement focalisé sur le versant psychologique et appréhende les besoins comme des éléments psychologiques innés essentiels pour le développement psychologique, l'intégrité et le bien-être de l'homme (Ryan et Deci. 2000). Conformément à leur réflexion, la façon dont chaque individu interagit avec son environnement contribue ainsi à satisfaire ses besoins psychologiques et par conséquent à renforcer un état de bien-être. Au regard de ces considérations et bien que certains auteurs aient listé un bon nombre de besoins, les fondements de la TAD reposent sur l'existence de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation. Ces trois besoins s'avèrent particulièrement prégnants dans la plupart des événements importants de la vie sociale (Ryan et Deci. 2000c). Ainsi les perceptions individuelles de compétence, d'autonomie et d'affiliation agissent comme des médiateurs psychologiques entre les facteurs sociaux et la motivation (Vallerand et Losier, 1999).

7-2) Le besoin de compétence

La TAD postule que chaque individu est mu par un besoin inné de compétence. Cette orientation théorique de la TAD découle directement des travaux de White (1959) sur la motivation à l'effectance. Il semble d'ailleurs que ces deux construits, motivation à l'effectance et besoin de compétence ne forment finalement qu'un, tant les deux termes d'usage sont interchangeable dans les travaux relatifs au construit du besoin de compétence. (Elliot et al 2002) suggère que ce besoin de compétence pousse les individus à se fixer des challenges optimaux au regard de leurs propres capacités. De ce fait, plus la tâche à accomplir est perçue comme étant difficile, plus la satisfaction est importante une fois celle-ci

accomplie. Cette perception est néanmoins en constante interaction avec l'environnement et fluctue en fonction des contextes de vie.

7-3) Le besoin d'autonomie

Très proche du besoin d'autodétermination, le besoin lié à la quête d'autonomie dans les différents contextes sociaux l'est également du locus de causalité interne, terme emprunté aux théories attributionnelles (Weiner, 1986). Les comportements déterminés en autonomie se caractérisent principalement par une absence de pression exercée sur ses propres choix et régulations, et s'opposent traditionnellement dans la littérature aux comportements contrôlés (Deci et Ryan, 1987). La perception d'autonomie est considérée à juste titre, et malgré les critiques, comme un médiateur incontournable de la motivation autodéterminée, et s'avère d'autant plus importante que l'individu se considère comme étant la source de ses propres comportements (Deci et Ryan, 2000). Néanmoins, ce besoin d'autonomie est au centre d'un débat qui occupe encore actuellement la communauté scientifique (Carver & Scheier, 2000). La controverse porte, à la fois, sur la définition du concept mais aussi sur la notion transculturelle qui l'accompagne (Deci & Ryan, 2000). Tentons de présenter brièvement les arguments des uns et des autres tout en insistant également sur les facteurs clés qu'un enseignant d'éducation physique peut mobiliser pour satisfaire le besoin d'autonomie de ses élèves. Selon Deci et Ryan (2000, 2002), la présence de ce besoin d'autonomie est théoriquement universelle. Cependant, ce postulat est également au centre du débat. D'un côté, certains chercheurs plutôt sceptiques nuancent l'idée en montrant que chez les femmes, dans un contexte oriental, le besoin d'autonomie n'a pas la même valeur que dans le contexte occidental (Ryan & Deci, 2007). Ainsi, dans la culture orientale, le besoin d'autonomie a peu de signification, ce qui implique que la motivation autodéterminée des individus ne souffre pas d'une insatisfaction de leur besoin d'autonomie. D'un autre côté, d'autres chercheurs observent, à l'inverse, l'invariance transculturelle de la corrélation positive entre la satisfaction du besoin d'autonomie et une motivation autodéterminée (Chirkov et al., 2003). Ryan et Deci (2006, 2007) participent également au débat en affirmant que les « sceptiques » arrivent à des résultats opposés parce qu'ils assimilent notamment le concept d'autonomie à celui d'indépendance, ce qui n'est pas conforme à la définition de référence.

En ce qui concerne les facteurs qui nourrissent le besoin d'autonomie en éducation physique, Prusak et al. (2004) montrent, dans une étude quasi-expérimentale, que les adolescentes qui ont eu la possibilité de faire des choix, au niveau de l'activité physique pratiquée au cours

d'éducation physique, sont davantage motivées de manière autodéterminée et, à l'inverse, elles sont moins motivées de manière non autodéterminée que les élèves qui n'ont pas eu la possibilité de faire des choix. Ward et all (2008) confirment ces résultats en mettant en évidence, dans une étude expérimentale similaire, que si l'enseignant d'éducation physique offre la possibilité aux filles de choisir leur activité physique parmi une sélection, alors ces dernières développeront une perception d'autonomie, une motivation autodéterminée et un engagement physique plus élevés que les autres élèves qui n'ont pas pu exprimer leurs préférences. A contrario, les enseignants qui mettent en place un climat contrôlant, qui se caractérise par l'usage de directives, d'imposition et de moyens de pressions et également par l'absence de choix, ne favorisent pas l'adoption d'une motivation autodéterminée par leurs. Ntoumanis (2001) observe également une corrélation positive entre un environnement qui n'offre pas beaucoup de choix et une perception d'autonomie et une motivation autodéterminée peu élevées. Par ailleurs, cet auteur déplore le fait que l'éducation physique reste une discipline où les élèves ont peu de choix à réaliser au niveau des activités et des comportements à adopter. Les enseignants d'éducation physique fonctionnant essentiellement sur un mode prescriptif qui ne permet pas suffisamment la prise d'initiative et de responsabilité.

8) Les trois types de la motivation de la théorie de l'autodétermination

Selon la TAD, la motivation se décline en trois types : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque comprend trois sous catégories : la motivation à la connaissance, la motivation à l'accomplissement et la motivation à la stimulation. La motivation extrinsèque compte à elle comporte aussi trois régulation : la régulation externe, la régulation introjectée et la régulation identifiée. Enfin, l'amotivation désigne l'absence de motivation qu'elle soit interne ou externe.

La motivation intrinsèque est « interne » à l'individu, et le pousse à agir, ce qui provoque une activation de son comportement. Cette forme de motivation désigne le fait de pratiquer une activité pour le plaisir ressenti durant son exercice sans aucune forme de régulation ou de contrainte externe. De ce fait, une personne motivée intrinsèquement concevra son engagement dans une activité comme une fin en soi et non attribuable à des causes externes. Ces mobiles profonds sont liés à la nature de la motivation. Durand (1987) a énuméré trois types de motivation intrinsèques et qui sont : la motivation d'affiliation, la motivation hédoniste, et la motivation d'accomplissement.

8.1.1-La motivation à la stimulation :

La motivation à la stimulation se définit comme la participation à une activité pour les sensations plaisantes qu'elle procure (Vallerand et Grouzet, 2001). Par exemple on volley-ball, un adolescent qui se sent bien lorsqu'il joue. La source de motivation de cet adolescent est liée au sentiment de bien-être et la stimulation.

8.1.2-La motivation intrinsèque à l'accomplissement :

La motivation intrinsèque à l'accomplissement se présente lorsqu'une personne s'engage dans une activité pour le plaisir d'accomplir, de créer quelque chose ou de se surpasser. L'important pour la personne pourrait être le processus et non le résultat obtenu de cette activité (Vallerand et Grouzet, 2001). La source de motivation dans ce cas pour un sujet serait le plaisir ressenti lors de la réalisation de mouvement et non le résultat d'obtenir une « bonne » note ou geste aux yeux des autres. Selon J. P. Famoso (1990), la motivation d'accomplissement peut se manifester de deux manières différentes (2 types de « buts motivationnels »). Le sportif pratique un sport pour le plaisir de se dépasser soi-même et d'explorer ses limites. Le sport est vécu comme une source de progrès.

C'est le besoin de se montrer compétent et/ou d'éviter de se montrer incompetent, de rechercher une relation efficace avec l'environnement. Selon Robert (1992) pour comprendre la motivation et les comportements d'accomplissement dans toutes leurs formes, la fonction et la signification du comportement doivent être prises en compte et donc le but de l'action identifié. L'investissement des ressources personnelles de l'individu telles que l'effort ou encore le temps passé dans l'activité est fonction du but d'accomplissement de cet individu pour cette activité. Selon J.P.famoso(1990), la motivation d'accomplissement peut se manifester de deux manières différentes (recherche de succès ou évitement de l'échec).

8.1.3-La motivation intrinsèque a la connaissance :

Enfin, la motivation intrinsèque à la connaissance se définit comme étant un engagement dans une activité pour la satisfaction et le plaisir qu'une personne en retire pendant la pratique en explorant et essayant de nouvelles choses (Vallerand et Grouzet, 2001). La source de motivation dans ce cas c'est l'apprentissage de nouvelles techniques.

8-2-2) Les trois niveaux de motivation intrinsèque :

Ils traduisent des buts favorisant la poursuite intrinsèque de la connaissance, de l'accomplissement et de la stimulation. Ces trois niveaux sont les suivants : La motivation intrinsèque à la connaissance : le sportif pratique un sport pour le plaisir d'apprendre une activité physique qui régulièrement lui proposera des connaissances nouvelles. Le sport est vécu comme une source de connaissance. Le deuxième niveau est la motivation intrinsèque à l'accomplissement : C'est le besoin de se montrer compétent et/ou d'éviter de se montrer incompetent, de rechercher une relation efficace avec l'environnement. Selon Robert (1992.) pour comprendre la motivation et les comportements d'accomplissement dans toutes leurs formes, la fonction et la signification du comportement doivent être prises en compte et donc le but de l'action identifié. L'investissement des ressources personnelles de l'individu en particulier l'effort ou encore le temps passé dans l'activité est fonction du but d'accomplissement de cet individu pour cette activité.

Selon J. P. Famose (1990) la motivation d'accomplissement peut se manifester de deux manières différentes (2 types de « buts motivationnels »). Le sportif pratique un sport pour le plaisir de se dépasser soi-même et d'explorer ses limites. Le sport est vécu comme une source de progrès. Le troisième niveau concerne la motivation à la stimulation qui correspond aux actions mises en œuvre pour les émotions que l'activité est censée procurer. Par exemple, un individu pratiquant un sport pour les sensations intenses qu'il procure. Le sport est vécu comme une source de plaisir.

Vallerand (1997), dans son modèle, postule que la motivation intrinsèque et extrinsèque et l'amotivation existent à trois niveaux de généralité : global, contextuel et situationnel. Les motivations situationnelles occupent une place très importante dans l'explication de la motivation, elle est liée au moment où l'élève pratique une activité physique ou sportive (Vallerand et Grouzet. 2001). La motivation contextuelle fait recourir à une motivation du sujet dans un domaine précis. Selon le contexte, cette motivation peut être

fluctuante, Vallerand et Ratelle (2002) estiment qu'il est nécessaire de différencier entre ces formes de motivation en fonction de leur contexte. Enfin la motivation globale est une orientation motivationnelle générale qui peut être perçue comme une caractéristique propre à l'individu.

Ce modèle hiérarchique explique la présence d'une relation dynamique entre la motivation et les trois niveaux de généralité. Vallerand (1997) considère qu'il existe un effet descendant de la motivation contextuelle vers la motivation situationnelle. Par exemple : plus la motivation d'un sujet envers la pratique de volley ball (motivation contextuelle) est autodéterminée, plus cette motivation devrait être autodéterminée avec d'autre situation qui s'identifie avec cette discipline (match de compétition en volley Ball). Ainsi, Vallerand (1997) postule que la motivation à un palier supérieur dans la hiérarchie (niveau contextuel). Des recherches faites dans le domaine du sport et de l'éducation physique ont confirmé l'existence de la dynamique motivationnelle proposée par Vallerand.

8.2-La motivation extrinsèque :

D'après R. « la motivation extrinsèque vient des autres et cela par des renforcements que ce soit des choses qui font croître ou diminuer la possibilité de répéter certains comportements (Martens, 1987. P 07). Ces renforcements peuvent être des objets tangibles comme l'argent ou des choses non tangibles comme les éloges et l'estime du public. Au moment où ces renforcements sont reçus, ils sont vus comme des récompenses extrinsèques.

Le fait de motiver un sujet d'une manière extrinsèque cela diminue sa motivation intrinsèque, ceci est particulièrement vrai lorsque le sujet a le sentiment dans le cas de la motivation extrinsèque, que par l'intermédiaire des récompenses en implication au niveau de la préparation psychologique (R. Thomas (1991. p 34). La motivation extrinsèque a une fonction de régulation de comportement de l'individu. Ces renforçateurs extrinsèques ont un effet immédiat sur la motivation de l'individu dans une situation bien déterminée. Ainsi le comportement motivé par une régulation externe est régi par des sources de contrôle se trouvant à l'extérieur de la personne (récompenses matérielles, contraintes sociales). Dans ce contexte de motivation extrinsèque (Deci. 1972) s'est interrogé sur leurs conséquences à long terme. En effet, il conclut qu'on effectue une substitution de but et on nuit à la motivation sur le long terme

Une dimension fréquemment utilisée, pour caractériser la motivation dans le domaine sportif, concerne la dimension intrinsèque-extrinsèque. Le sportif est dit motivé de façon intrinsèque lorsqu'il effectue une tâche pour le plaisir éprouvé dans la réalisations même de cette tâche. Il n'attend pas de récompense externe mais l'activité est en soi une récompense. Un comportement intrinsèquement motivé est donc un comportement dont la valeur se situe au niveau du comportement lui-même. Par contre, le sportif est dit motivé de façon extrinsèque lorsqu'il attend une récompense externe de son action. Ainsi, le sportif qui pratique une activité pour la notoriété, les avantages matériels, sociaux ou financiers qu'il espère en retirer est motivé extrinsèquement.

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

8.2.1- La régulation identifiée :

La régulation identifiée amène l'individu à adopter un comportement par choix (Vallerand et Grouzet, 2001). Un individu décide de s'engager dans une activité, car il juge l'activité valable et qu'il identifie l'importance de cette activité sur son bien-être. Ex : une adolescente pourrait aller à plusieurs cours de natation dans la semaine car elle sait qu'elle ressentira un bien-être physique. Le comportement est valorisé, jugé important par l'individu et prévoit de son propre choix.

8.2.2- La régulation introjectée :

Lorsque la motivation est régulée de manière introjectée, l'individu commence à intérioriser les raisons pour lesquelles il pratique l'activité. Cependant les éléments intériorisés portant sur les influences et les pressions externes antérieures, qui sont maintenant vécues comme des pressions internes (Vallerand et Grouzt, 2001). Ces pressions externes sont souvent les sentiments négatifs comme la culpabilité, le sentiment de honte, la recherche de l'approbation des autres (Dupont et all, 2009). Exemple d'une adolescente qui poursuit sa session de cours de danse car elle ne veut pas que les autres danseurs la perçoivent comme une personne qui abandonne facilement illustre la régulation introjectée. En effet, elle

participe à son cours de danse par peur de ressentir de la honte ou par peur de jugement des autres si elle ne persiste pas.

8.2.3-la régulation externe :

Lors de la régulation externe, un comportement est influencé par des facteurs externes à l'activité comme la récompense ou les contraintes (Vallerand et Grouzet ,2001). La source de contrôle est perçue par l'individu comme étant complètement externe à lui (Briere et all 1995). La régulation externe pourrait être illustrée dans le cas d'une adolescente qui participe au cours de volley car elle est obligée par ses parents qui exigent d'elle la pratique d'une activité physique sans quoi, elle sera privée des autres activités sociales qu'elle préfère. La régulation de la motivation à la pratique de cette adolescente est externe, c'est juste éviter la perte d'un privilège de participation à ses activités sociales préférées.

8-2-1) Les trois niveaux de motivation extrinsèque :

Ils traduisent l'évolution d'une source de motivation externe vers une autodétermination de plus en plus affirmée par les sportifs eux-mêmes. Ces trois niveaux sont les suivants : en premier lieu la régulation externe : le sportif agit pour les récompenses et les punitions imposées par quelqu'un d'autre. « Je vais à l'entraînement sinon l'entraîneur ne va me laisser pas jouer le prochain match », ici le sport est vécu comme une source de contraintes. En second lieu l'introjection : le sportif agit du fait d'une intériorisation d'une régulation externe antérieure. Le sportif a intériorisé l'obligation. « Je vais à l'entraînement parce qu'il faut que j'y aille », dans ce cas de figure le sport est vécu comme une source d'obligations. En troisième et dernier lieu la motivation extrinsèque identifiée : le sportif a intériorisé par un choix conscient une obligation et justifie cette obligation. L'athlète s'impose des activités (muscultation, footing...) peu motivantes pour lui mais nécessaires au maintien de sa forme et/ou aux progrès dans le sport qu'il a choisi. « Je vais à l'entraînement parce que j'ai choisi de jouer au basket-ball et pour moi c'est progresser ». Le sport est vécu comme une nécessité.

9-l'AMOTIVATION :

L'amotivation se définit comme une absence de motivation. Les individus amotivés ne relient pas leurs comportements aux conséquences que cela peut amener. Ils ne sont motivés ni de façon intrinsèque ni de façon extrinsèque et démontrent une absence de motivation et de d'autodétermination: Ryan et Deci (2000, page 61) définissent l'Amotivation comme « l'absence de toute forme de motivation chez l'individu ».

Une résignation acquise: la résignation n'est pas, comme on l'interprète souvent dans la vie courante, un trait de caractère, encore moins la marque du destin, mais le résultat d'un apprentissage (Lieury et Fenouillet, 1996). Absence de toute forme de motivation ou absence de pouvoir réussir (Legendre 1993).

Bien que peu utilisée dans la littérature, Pelletier et All (1999) ont proposé une perspective multidimensionnelle du concept d'amotivation. Celle-ci propose d'appréhender l'amotivation sous quatre formes distinctes mais fortement imbriquées. L'amotivation due à un manque d'habileté se réfère aux individus qui ne s'engagent pas dans une activité pour la simple raison qu'ils estiment ne pas être suffisamment doués pour la réussir. Cette croyance subjective d'un manque d'habiletés pousse les sujets à contourner cette épreuve afin d'éviter un sentiment d'incompétence.

La seconde forme d'amotivation renvoie à la croyance que l'on peut manifester de ne pas être en possession des qualités stratégiques afin d'atteindre le but fixé. Troisièmes, certaines personnes ne s'engagent pas dans un programme d'activités parce qu'elles estiment que celui-ci est trop exigeant en terme d'effort. La quantité d'efforts à fournir dissuade finalement ces personnes à s'engager dans ce type de programme. Enfin, le quatrième type d'amotivation dénommé résignation apprise est la perception globale d'un individu que tout ce qu'il tente est voué à l'échec (Abramson et all 1979).

Enfin, l'amotivation se définit comme étant l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. Celle-ci est causée par l'incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite. À la longue, l'individu en viendra à poser le comportement de manière automatique, mais sans ressentir une motivation autodéterminée pour ce qu'il fait. Il en viendra aussi à se questionner sur les raisons qui le poussent à faire une activité donnée puisque celle-ci ne semble pas donner de résultats concrets. Dans cette situation, l'individu n'est alors pas autodéterminé. En

conclusion, l'amotivation est considérée comme le plus bas niveau d'autodétermination où l'individu est dans un état de résignation acquise.

Source de démotivation selon le contexte			
<i>École</i>	<i>Famille</i>	<i>Troubles psychiques et physiques</i>	<i>Société</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Absence d'un rêve d'avenir; -Fréquentation scolaire vide de sens; -Fréquentation scolaire obligatoire; - Manque d'intérêt; - Inadéquation des besoins; - Trop accentué sur le rendement; - Trop axé sur la compétition plutôt que sur l'apprentissage et la collaboration; - Effet de sur justification (récompense); 	<ul style="list-style-type: none"> - Foyer perturbé et/ou instable; - Atmosphère non propice à l'étude; - Manque de soutien et d'encouragement; - Abandon du jeune à lui-même; - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de sommeil; - Fatigue ; - Stress et anxiété; - Découragement et dépression; - Consommation de drogue; -Maladie; -Changement physique et psychologique; - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rejet des autres; -Souffre-douleur à l'école; -Solitude; - Etc.

Tableau 02 : les sources de démotivation

10) Continuum de la théorie de l'autodétermination : selon Deci et Ryan

Deci et Ryan (1985, 1991, 2000, 2002) suggèrent que lorsqu'un individu s'engage dans une activité en percevant un locus interne de causalité, c'est-à-dire en ayant le sentiment d'être à l'origine de son comportement, il manifeste un fort niveau de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque à régulation identifiée. Si l'individu ne ressent aucune pression externe, il affichera un niveau d'autodétermination élevé. Les recherches de Li (1999) et Mullan, Markland et Ingledew (1997) confirment la présence d'un « continuum d'autodétermination ».

Ainsi, l'individu sera plus ou moins autodéterminer selon que sa motivation est intrinsèque ou extrinsèque. De plus, pour la motivation extrinsèque, l'autodétermination varie positivement en fonction de la régulation de la motivation, soit d'un plus haut niveau d'autodétermination pour la motivation extrinsèque à la régulation identifiée et un plus bas niveau d'autodétermination pour la motivation extrinsèque à la régulation externe. Par contre, il semble que les trois sous catégories de la motivation intrinsèque (connaissance, accomplissement et stimulation) se comparent également quand à leur influence sur le niveau d'autodétermination. Ainsi, il est possible de situer, sur le continuum de la motivation, le seuil de l'autodétermination entre la motivation extrinsèque à régulation identifiée et la motivation extrinsèque à régulation introjectée.

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 ou 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 All , 1992) montrent que la satisfaction peut être produite par trois sources différentes , un individu peut sentir le désir de pratiquer certaines activités physiques et sportives qui lui permettent d'apprendre et de découvrir des nouvelles techniques d'entraînement et des connaissances dans le domaine du sport (motivation intrinsèque à la connaissance), ou il sent les moments amusants lorsque il pratique du sport (motivation intrinsèque à la stimulation), ou il sent capable de l'accomplissement de soi pour atteindre à travers les expériences vécues dans cette activité (motivation intrinsèque à l'accomplissement).

On retrouve sur la gauche les trois formes de motivation extrinsèque ; le premier construit, qui est en même temps le moins autodéterminé c'est de la motivation à régulation externe qui considère le comportement individuel comme une réponse à une demande ou à une pression de l'environnement physique ou social (ex ; Parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais). Les recherches montrent qu'un enfant qui pratique une activité physique et sportive afin d'obtenir le soutien des parents c'est une forme de motivation extrinsèque à la régulation externe (Ryan et Deci, 2000). Lorsque les facteurs de l'environnement imposent à l'individu de pratiquer l'activité physique, dans ce cas on parle de la motivation extrinsèque introjectée, (Ryan et Deci, 2000), ex ; l'athlète qui considère qu'aller à l'entraînement lui permet d'éviter le sentiment de culpabilité, cette situation témoigne d'une forme de motivation extrinsèque introjectée. Une autre motivation extrinsèque, qui est la plus autodéterminée des autres formes, concerne la régulation identifiée. Dans ce cas l'individu choisit l'activité physique et sportive afin d'atteindre un objectif précis exemple ; pour maintenir un bon niveau de forme physique.

Le dernier construit sur ce continuum représente l'absence de motivation, qui est la forme la moins autodéterminée. Dans ce cas on parle de l'absence totale de toute forme de motivation, ici l'individu ne perçoit pas la relation entre le comportement et les résultats attendus et il n'a aucun contrôle sur l'activité. Deci et Ryan 2000 estiment qu'une personne est dans un état d'absence de motivation se demande qu'elle est l'utilité de poursuivre la pratique sportive.

Amotivation	Motivation Extrinsèque			Motivation intrinsèque à la : <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance • Accomplissement • Stimulation
Absence de régulation	Régulation externe	Régulation introjectée	Régulation identifiée	Régulation pour le plaisir de l'activité
--	--	-	+	++
Autodéterminée				

Tableau 03 : Le continuum d'autodétermination Vallerand et Coll. (1992, p442)

11) La théorie de but d'accomplissement :

La théorie de but d'accomplissement a été entendue avec succès au champ du sport et de l'éducation physique pour devenir un paradigme théorique majeur dans le domaine de la psychologie du sport est articulé autour de plusieurs idées fortes.

Pour Jeannin (2008) il préconise de développer d'abord l'évaluation avec les élèves de façon à les investir davantage, et de cette façon les élèves comprennent l'utilité des situations d'apprentissage et cela leur permettra de mieux maîtriser le contexte évaluatif proposé en fin de cycle.

Selon ce paradigme théorique, le comportement d'accomplissement est étroitement lié à la signification qu'un individu attribue à ses succès ou échecs (Maehr et Braskamp, 1986). ainsi, le choix de s'investir dans une activité d'effort consacré à une tâche, le niveau de persistance face au obstacle, comme les cognitions et les réponses affectives associées à ces comportement, dépendamment de la signification qui est attachée aux tentatives d'accomplissement. Pour la plupart de ces théoriciens, le sens accordé aux succès /échecs et fonction du but poursuivi par l'individu. Dans ce paradigme le construit de but revêt une importance toute particulière, comme le soulignent Elliot et Dweek (1988, p 11). En un sens, chaque but crée et organise son propre monde-chacun évoquant différentes pensées et émotions et mettant en avant différents comportement ».

Autrement dit les buts d'accomplissement sont présumés servir d'agent organisateur, influençant la manière dont l'individu interprète, ressent, et réagit à ses tentatives d'accomplissement.

Cette approche admet ensuite que le but principal des individus dans les situations d'accomplissement est la recherche de la compétence. On peut citer deux buts d'accomplissement principaux. Pourquoi deux buts plutôt qu'un ? Parce qu'il a été démontré que l'on pouvait éprouver un sentiment de compétence de deux manières différentes, chacune faisant appel à des variables et à des processus différents. Nicholls et all (1989) ont fait ressortir des changements dans la signification du concept d'habileté au cours du développement. Pour les adultes, « être habile » signifie obtenir des résultats(1) qui sont liés à ses propres actions (qui ne sont pas dus à la chance), (2) qu'une minorité d'individus est capable de faire (qui sont difficiles d'un point de vue normatif) et (3) en étant plus « à l'aise » que les autres (en faisant moins d'effort que les autres). Autrement dit, l'acceptation « mature » du concept d'habileté implique que ce construit soit clairement différencié de trois concepts connexes : la chance, la difficulté et l'effort. Or cette conception différenciée (Nicholls, 1989) n'apparaît pas avant 12 ans.

12) La relation entre buts d'accomplissement et autodétermination :

Des recherches menées par Brunel et All (1997) qui ont envisagés les relations existant entre les buts dispositionnels et la motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation, montrent que les sujets orientés vers la tâche sont motivés intrinsèquement et les individus orientés vers l'ego manifestent une faible motivation intrinsèque. Aussi, les sujets orientés vers l'ego, tendent à manifester une motivation extrinsèque faiblement autodéterminée.

Les études réalisées par Lochbaum et Roberts (1993) montrent que l'approbation sociale liée à un fort degré d'orientation vers l'ego est due à la recherche d'un certain niveau de compétence dont le but de renforcer le statut social des individus en référence aux différentes formes de motivation extrinsèque. Ces individus tendent à manifester une motivation extrinsèque à la régulation externe. Les études de (Brunel, 1996) affirment l'existence d'une corrélation entre l'orientation vers l'ego et la régulation introjectée.

Par contre, les individus orientés vers la tâche, tendent à manifester une motivation autodéterminée dans la mesure où les comparaisons sociales de défis avec l'autre, ne constituent pas un paramètre fondamental de l'investissement personnel, ces sujets sont

engagés pour l'activité en elle-même. De ce fait, le désir de connaître et de découvrir la discipline et d'accomplir un objectif ou encore pour vivre des moments plaisants semble être primordial.

Aussi, l'orientation vers la tâche n'est pas seulement liée uniquement à la motivation intrinsèque mais peut être également associée à la motivation extrinsèque et exactement à une forme de motivation extrinsèque autodéterminée (la régulation identifiée), des résultats montrent que l'orientation vers la tâche favorise une motivation autodéterminée avec des effets positifs. A l'opposé, les élèves orientés vers l'ego risquent de développer des comportements moins autodéterminés, c'est-à-dire mal adaptés, Weck (1986), tels que l'utilisation des stratégies auto-handicap afin de protéger leur estime dans les cas d'échec Brunel (1999). Ainsi, ces auteurs affirment que l'orientation vers la tâche représente un prédicateur positif de l'autonomie perçue. Il apparaît donc que l'orientation vers la tâche est associée au sentiment de l'autodétermination et l'orientation vers l'ego est liée au sentiment d'être contrôlé par des forces internes ou externes à travers les autres.

Les travaux de Brunel (1999), montrent que les sujets qui perçoivent un climat favorisant la maîtrise, l'amélioration et le développement personnel, sont plus amenés à se concentrer sur l'intérêt intrinsèque de l'apprentissage, ces facteurs conduisent à une plus grande satisfaction.

13) L'abandon sportif dans une « micro-perspective » : la relation sportif-activité-entraîneur, dans le cadre de la théorie de l'autodétermination :

Les études descriptives sur l'investissement et l'abandon sportif mettent l'accent sur l'importance du plaisir versus de la pression excessive éprouvée pour l'activité, dans le processus d'investissement/ abandon. D'autres variables comme le sentiment de compétence, les relations avec les coéquipiers et les rapports avec l'entraîneur ressortent comme étant particulièrement déterminantes. Dès lors, le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque semble particulièrement approprié pour étudier l'abandon sportif (Vallerand et Lozier, 1999), dans la mesure où il met l'accent sur :

1. La nature plus ou moins autodéterminée de la motivation du pratiquant.
2. Certaines perceptions fondamentales (compétence, affiliation, autonomie).
3. Les influences de l'environnement social, comme celles de l'entraîneur.

Ce modèle s'est avéré particulièrement heuristique pour prédire l'abandon dans le domaine scolaire.

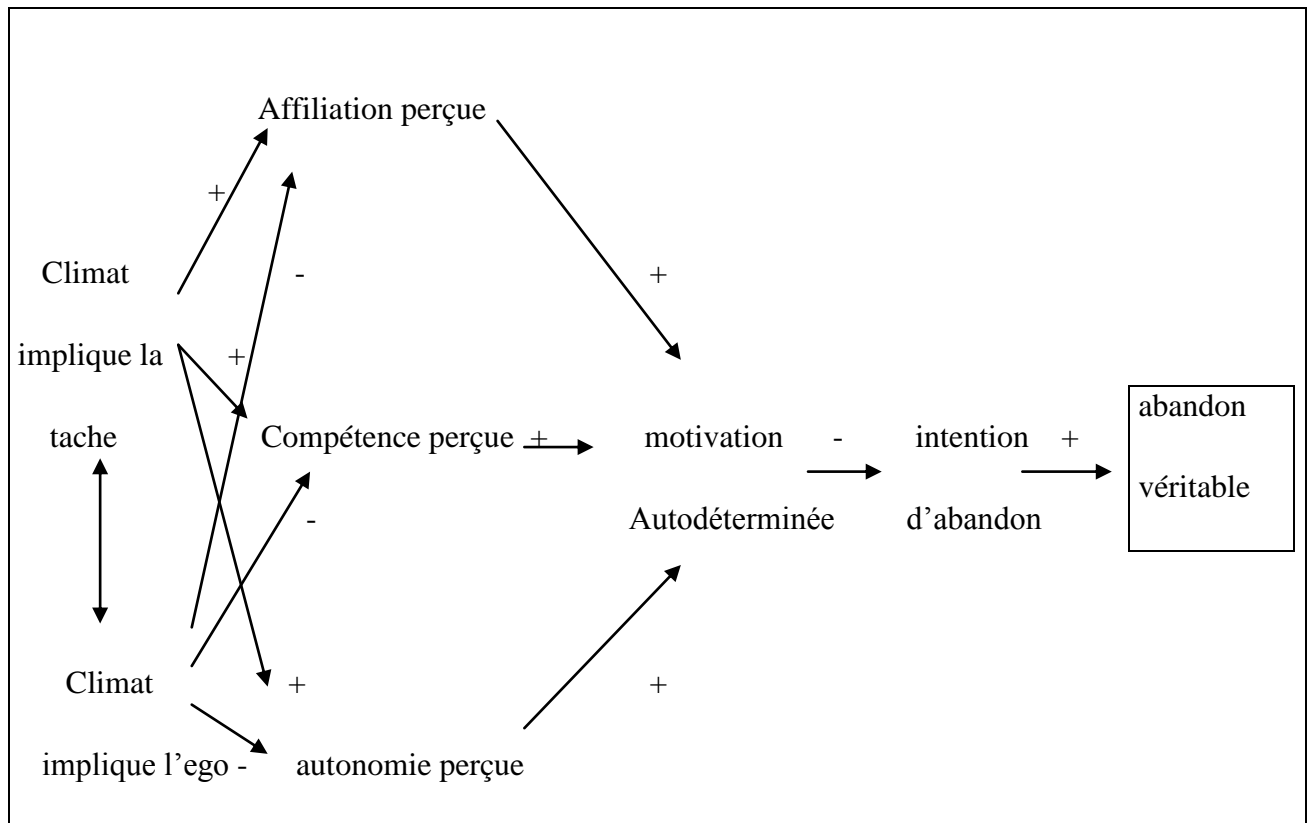


Figure 5 : modèle de l'abandon sportif dans une « micro-perspective » (Sarrazin et al 1999)

Ce modèle intègre certains postulats principaux du modèle HMIE- en particulier, la séquence causale : « facteurs sociaux_ médiateurs psychologiques_ type motivation_ conséquences »- et des éléments de la théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1989), et de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985).

Conclusion :

Les motivations pour la pratique d'un sport ne sont pas toutes de la même nature. Elles peuvent être d'origine, physiologique, psychologique, d'origine intrinsèque ou extrinsèque. Le sportif est dit motivé de façon intrinsèque lorsqu'il s'investit dans un sport pour le seul plaisir éprouvé lors de la pratique de celui-ci et de façon extrinsèque lorsqu'il attend des récompenses externes de sa pratique (argent, reconnaissance sociale, gloire, succès). En fait, ces deux types de motivation ne s'excluent pas et il est possible de mettre en évidence des niveaux intermédiaires.

De nombreux facteurs influent sur la forme et l'intensité de la motivation (la compétition, l'échec, le rajout de récompense, les types d'explication du résultat...).

La motivation possède un effet sur la performance sportive. La performance augmente avec le niveau de motivation mais jusqu'à un certain point seulement, au-delà duquel la performance s'altère. Ce niveau optimal de motivation est fonction des caractéristiques de la tâche : faible pour une tâche dont la difficulté est essentiellement informationnelle, il augmente pour des tâches dont la difficulté est énergétique.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 01

Cadre

méthodologique

Cote pratique

1- Méthode :

1.1 Participants et procédure :

Dans le but de réaliser la partie pratique de notre étude, nous avons pris un échantillon d'une manière aléatoire simple des élèves d'une classe de deuxième année secondaire (2LE), et d'une classe de première année (1S2) d'un établissement scolaire de niveau secondaire de lycée « AMARA ALI » situé à AOKAS de la wilaya de Bejaia. La classe (2L2) composer de (31) élèves, (24) filles et (7) garçons âgés de (16 et 19 ans) et la classe (1S2) composer de (36) élève, (22) filles et (14) garçons âgés entre (15 et 18 ans). Cet établissement scolaire compte en tout (543) élèves, (343) filles et (200) garçons. Le choix de réaliser la partie pratique de cette étude avec ce même échantillon obéit à deux raison majeure, premièrement on est en stage pratique dans cet établissement. Et deuxièmement, cette période de stage nous a aidé à prendre conscience de la différence dans l'engagement des élevés selon le types de pratique (individuelle et collective) mais aussi par rapporte au genre et aussi ou sexe, ce qui nous a encouragé à étudier cette composante psychologique (la motivation) très importante et qui est considérée comme un gage de réussite et des progrès. Ajouter à ça on peut aussi citer le fait d'être en immersion dans le groupe et traiter une problématique qui entre directement dans notre spécialité à savoir les activités physiques et sportives éducatives scolaires.

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

1.2-Mesure :

Afin de pouvoir traiter le thème de notre étude il était important de procéder à la mesure de la motivation des élèves pour la pratique sportive dans le contexte scolaire, et cela à l'aide de l'échelle de motivation sportive (EMS) (Brière et all 1995). Cette échelle mesure la

motivation intrinsèque et extrinsèque que les gens peuvent avoir pour la pratique des activités sportives. Cette échelle mesure les sept construits motivationnels suivants : la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA) ex : (Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaine technique d'entraînement difficile), la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC) ex : (Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement), et la motivation intrinsèque à la stimulation (MIS) ex : (Parce que j'adore les moments amusants que je vis lorsque je fais du sport). Comme elle permet aussi de mesurer les construits motivationnels extrinsèques selon le continuum la motivation comme expliqué dans la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan 1985). Dans ce contexte on trouve la motivation extrinsèque à régulation externe (MEREX) ex : (Parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais), la motivation extrinsèque introjectée (MEINT) ex : (Parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme), et enfin la motivation extrinsèque identifiée (MEID) ex (Parce que c'est l'une des meilleures façons de rencontrer et de connaître des gens). On trouve dans l'extrémité de ce même continuum une dernière dimension appelée amotivation (AM) qui signifie l'absence totale de la motivation ou le sujet n'arrive plus à concevoir l'intérêt de persévérer dans cette pratique (ex : je ne le sais pas : j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport). L'échelle 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 ci-dessous (Brière et al 1995), les valeurs positives indiquent que la motivation est autodéterminée alors que les valeurs négatives témoignent d'une motivation non autodéterminée.

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

- **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 a 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- Protocole :

Au début de la séance d'EPS. On a procédé à la distribution l'EMS aux élèves en prenant le soin de prendre le temps nécessaire pour expliquer clairement aux élèves l'objectif du test et de l'étude afin d'obtenir la meilleure collaboration possible. On a aussi insisté sur le fait que les résultats du test seront anonymes et ne feront objet d'aucune autre utilisation. On fait savoir aux sujets qu'il ne y a pas de réponses justes et d'autres fausses mais que le plus important été de répondre honnêtement en choisissant le niveau qui correspond le mieux pour chaque item. A noter que la récupération des échelles s'est faite juste après que tous les élèves ont fini de répondre.

2- Les taches de la recherche.

Afin de mieux comprendre le phénomène d'engagement et d'abandon dans le contexte sportif en général et dans le contexte scolaire en particulier, il été très important de faire une étude bibliographique et ainsi avoir un maximum d'informations et de données sur la thématique pour mieux se situer par rapport à ce qui est déjà fait et aussi exploiter les différents résultats des recherches ultérieures avec une transposition. Il est aussi important d'approfondir nos connaissances concernant l'approche sociocognitive de la motivation et plus particulièrement la théorie de l'autodétermination qui représente le champ théorique de cette étude. Pour réaliser la partie pratique il été important de choisir l'outil qui peut répondre au mieux à nos attentes, mais aussi choisir l'approche statistique qui permet de répondre aux questions posées dans la problématiques.

3- L'étude statistique

Notre approche statistique est en partie descriptive, l'attribution de notes pour les différentes réponses varie de 1à7 points sur l'échelle de Likert (1; correspond pas de tout), (4 ; correspond moyennement), (7 ; correspond fortement), pour chaque construit de l'EMS en premier lieu et contrôler la distribution par rapport à la médiane. Deuxièmement le calcul de la moyenne de chaque item de l'échelle de motivation, ensuite de calcule la moyenne d'une seule sous échelle. Puis on calcule la moyenne générale pour chacun des sept construits motivationnels. La moyenne : indique le point de concentration des différentes mesures de la

variable de l'ensemble des membres de notre échantillon. On a procédé aussi au calcul de l'écart-type puisque la connaissance de la valeur moyenne d'un groupe ne suffit pas, il est très important de savoir comment il est disposé autour de la moyenne, est ce qu'il y a une grande dispersion ou bien au contraire une homogénéité. Pour pouvoir vérifier la nature de la motivation on a procédé au calcul l'indice général d'autodétermination de toute la classe, l'indice général pour les filles, et l'indice des garçons en utilisant la formule ci-dessous. Ces résultats permettront d'organiser des tableaux et des histogrammes dont le but d'une interprétation.

$$L'indice = (2 * (MIS + MIC + MIAC) / 3 + MEIDEN) - ((MEINT + MEREX) / 2 + (2 * AM)).$$

Nous avons utilisé aussi la statistique analytique, qui est employée pour avoir plus d'informations en ce qui concerne les valeurs des différentes variantes de l'échantillon. Le T de student a été utilisé afin de concrétiser les tâches établies dans l'objectif, lors de la comparaison des résultats de deux échantillons.

Annexe

Échelle de motivation sportive (EMS)

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 gens que je connais.	1	2	3	4	5	6	7
3. Parce que, C'est l'une des meilleures façons de rencontrer et de connaître des Gens.	1	2	3	4	5	6	7
4. Je ne le sais pas : j'ai l'impression que c'est inutile continuer à faire du sport.	1	2	3	4	5	6	7
5. Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaine technique d'entraînement difficile.	1	2	3	4	5	6	7
6. Parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme.	1	2	3	4	5	6	7
7. Parce que j'adore les moments amusants .que je vis lorsque je fais du sport.	1	2	3	4	5	6	7
8. Pour le prestige d'être un-e athlète.	1	2	3	4	5	6	7
9. Parce que. C'est un des bons moyens que j'ai choisi afin de développer d'autres aspects de ma personne.	1	2	3	4	5	6	7
10. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'améliore certaines de mes points faibles.	1	2	3	4	5	6	7

CADRE METHODOLOGIQUE

11. Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différents méthodes d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
12. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment embarque-e 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 voir pourquoi je fais du sport : plus j'y pensé. plus j'ai le gout de lâcher le milieu sportif	1	2	3	4	5	6	7
15. Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je perfectionné 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 m'être utile dans d'autres domaines de ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
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 montres aux autres à quels points je suis bon-ne dans mon sport.	1	2	3	4	5	6	7
24. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques d'entraînement que je n'avais jamais essayées.	1	2	3	4	5	6	7
25. Parce que c'est une des meilleures façons d'entretenir de bonnes relations avec mes amis-es.	1	2	3	4	5	6	7
26. parce que j'aime le « feeling » de ne sentir « plongé-e » 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

CHAPITRE 02

**Présentation et
interprétation des
résultats**

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

Tableau 1 : Le tableau ci-dessous présente les résultats de l'échelle (EMS). Ces résultats sont présentés pour chaque construit. A noter que les résultats ne pas présentés en terme de score globale pour chaque construit mais plutôt la moyenne pour avoir une valeur de 1 à 7.

Type de Motivation	moyenne de chaque construit motivationnel
MIC	5,21
MIAC	5,2
MIAS	5,07
MEIDEN	5,31
MEINT	5,14
MEREX	5,31
AM	3,58

Tableau1 : moyennes des sept sous échelles de la motivation (filles).

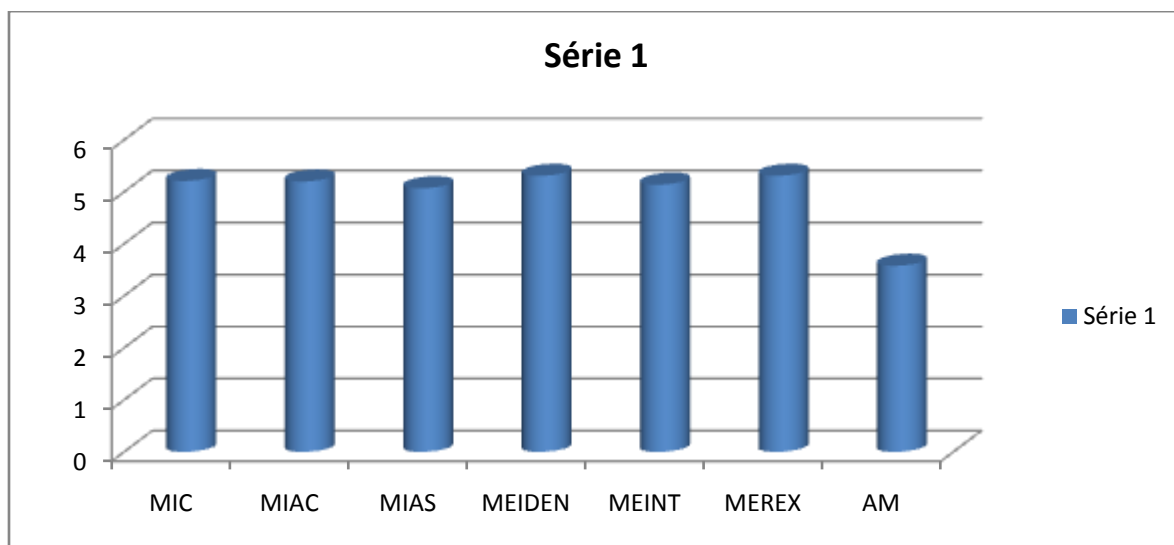


Figure 1 : le profil motivationnel chez les filles

Les résultats obtenus montrent que les moyennes les plus élevée correspondent à la motivation extrinsèque à la régulation externe et à l'identification d'une valeur (5,31), suivi de la motivation intrinsèque à la connaissance avec un score de (5,21). On note un score moyen de (5,2) pour la motivation intrinsèque à accomplissement et (5,14) pour la motivation extrinsèque- introjecté, ainsi que (5,07) pour la motivation intrinsèque à la stimulation. La plus faible valeur est enregistrée pour l'amotivation (3.58) et c'est la seule valeur en dessous de la médiane qui est de (4).

Tableau 2 : Le tableau ci-dessous présente les résultats de l'échelle (EMS). Ces résultats sont présentés pour chaque construit.

Type de Motivation	moyenne de chaque construit motivationnel
MIC	5,39
MIAC	5,86
MIAS	5,33
MEIDEN	5,35
MEINT	5,49
MEREX	4,89
AM	1,91

Tableau 2 : moyennes des sept construits motivationnels (garçons)

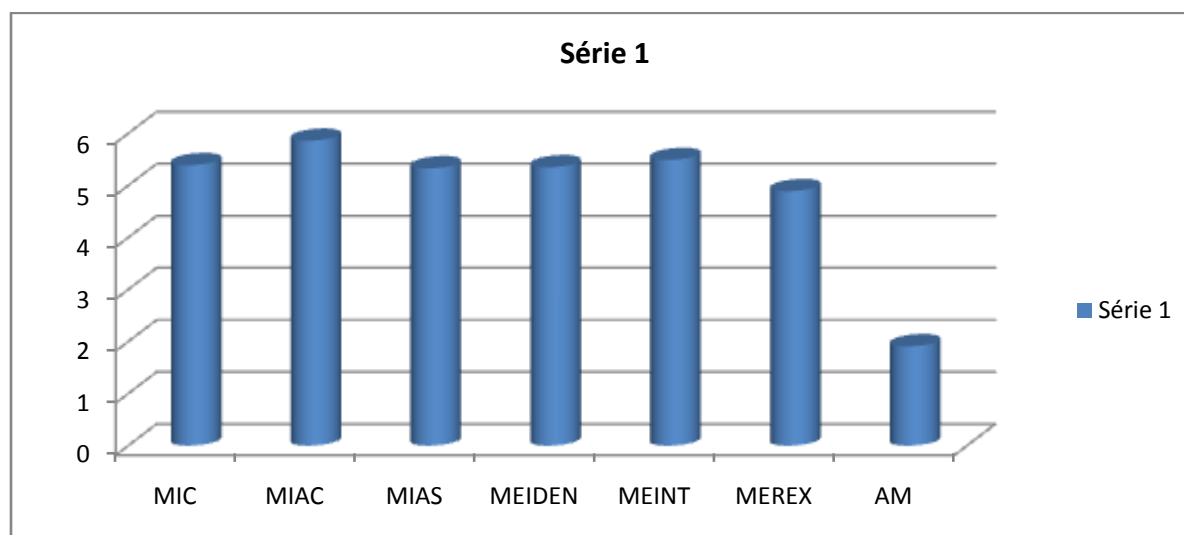


Figure 2 : le profil motivationnel chez les garçons

Les résultats enregistrés dans le tableau ci-dessus montrent que la moyenne des scores la plus élevée est dédiée à la motivation intrinsèque l'accomplissement (5,86), suivi de la motivation extrinsèque introjectée avec une valeur de d'une (5,49). On a noté respectivement (5,39) et (5,35) et (5,33) pour la motivation à la connaissance et la motivation identifiée et la motivation intrinsèque à la stimulation.

Pour les construits les moins autodéterminés, on a enregistré un score moyen de (4,89) pour la motivation extrinsèque à la régulation externe, et (1,91) concernant a l'amotivation. Il est à signaler que tous les scores sont supérieurs à la médiane qui est de (4) sauf pour ce qui est du construit la moins autodéterminé sur le continuum motivationnel à savoir l'amotivation.

Tableau 3 : Présentation du profil motivationnel de la classe: ce tableau présente les moyennes des différents construits motivationnels de tout l'échantillon

Type de Motivation	Moyenne de tout l'échantillon
MIC	5,30
MIAC	5,53
MIAS	5,2
MEIDEN	5,32
MEINT	5,31
MEREX	5,10
AM	2,75

Tableau3 : moyenne des sept construits motivationnel

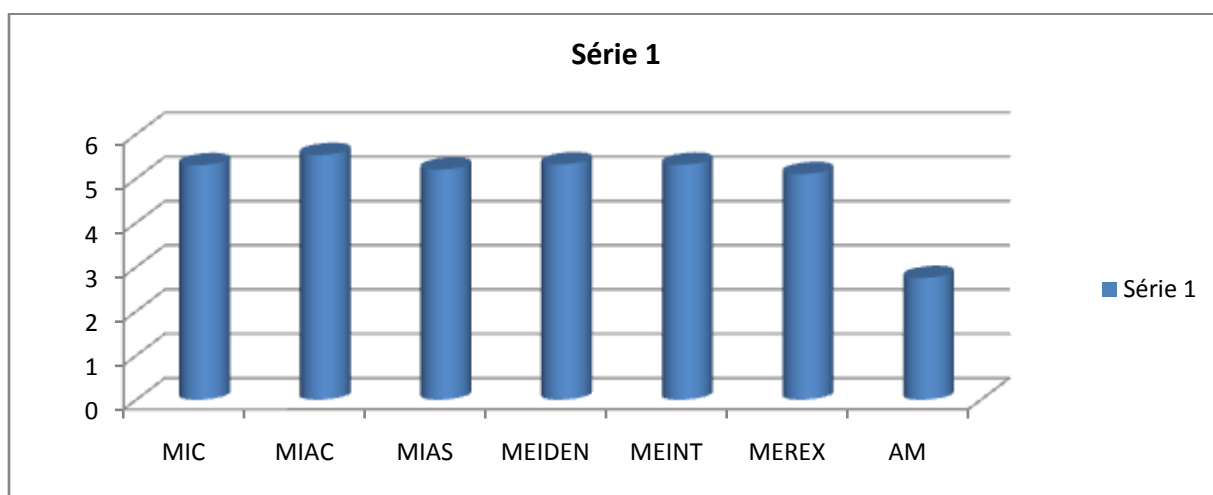


Figure 3 : Profil motivationnel de l'échantillon

Les membres de notre échantillon expriment des scores importants dans les construits motivationnels autodéterminés. On a enregistré respectivement (5,53), (5,30) et (5,20) pour la motivation intrinsèque l'accomplissement, la motivation intrinsèque à la connaissance et la motivation intrinsèque à la stimulation.

On a aussi enregistré un score de (5,32) pour le construit extrinsèque le plus autodéterminé. Pour ce qui est de la motivation extrinsèque introjectée et l'amotivation, on a noté respectivement des scores de (5,31) et (2,75). Tous les scores sont supérieurs à la médiane (4) sauf pour l'amotivation.

Tableau 4 : Présentation des différents indices d'autodétermination de l'échantillon. Le tableau suivant présente les différents indices d'autodétermination des filles, des garçons et de tout l'échantillon.

	filles	garçons	des deux classes
Indices d'autodétermination de l'échantillon	3,24	3,36	3,30

Tableau 4 : Présentation des différents indices autodétermination

Les indices d'autodétermination de l'ensemble des membres de notre échantillon est (3,30). On remarque que cette valeur est positive et témoigne d'un niveau autodétermination élevé. On peut supposer que cet indice est la conséquence d'un climat de travail et des situations d'apprentissages variées et non répétitives qui caractérisent souvent la séance d'EPS. En ce qui concerne l'indice d'autodétermination des Garçons, on a noté une moyenne positive qui est de (3,36). Le groupe de filles a enregistré lui aussi un indice d'autodétermination positif égalant (3,24). Ces valeurs positives témoignent d'une nature motivationnelle autodéterminée pour la pratique sportive dans le contexte scolaire tant pour les filles que les garçons.

Tableau 5 : présentation de la comparaison des indices d'autodétermination selon le sexe : le tableau ci-dessous présente les résultats de la comparaison des indices d'autodétermination pour la pratique sportive dans le contexte scolaire entre les filles et les garçons.

	Moyenne générale	Ecart-type	t-cal	t-tab	seuil de signification	signification
filles	13,06	14,10	-4,89	2,00	0,05	NS
Garçons	29,50	9,55				

Tableau5 : comparaison des indices d'autodétermination selon le sexe

Les résultats mentionnés sur le tableau ci-dessus, montrent qu'il n'y a pas de différence significative au seuil (0.05) entre les filles et les garçons, on note que le T-tabulé qui est égale à (2,00) est supérieur au T-calculé qui est égale à (-4,89).

4-Discussion :

Discussion des résultats liés à la première hypothèse :

La première hypothèse de cette étude stipule que le profil motivationnel des élève est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination. Les premières études qui ont traité de la thématique de la motivation ont souvent pris la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque comme deux entités contradictoires (opposés). Cette théorie est insuffisante pour comprendre cette variable psychologique, car il est plus intéressant d'imaginer plusieurs formes de motivation sur le même continuum selon le degré d'autodétermination (Vallerand 1997) et Deci et Ryan (1985). Les résultats obtenus dans cette étude montrent des niveaux très élevés pour les trois construits motivationnel intrinsèques ainsi que la motivation extrinsèque identifiée. Ces résultats peuvent s'expliquer par les motifs autodéterminés liés au facteur tel que la compétence et l'amusement (Ryan et al, 2000). On a noté aussi des valeurs supérieures à la médiane pour la motivation extrinsèque introjectée et la motivation extrinsèque à la régulation externe. Ces résultats peuvent s'expliquer par la volonté des élèves dans l'activité (Boiché et Lescauff 2010) ont démontré un effet positif extrinsèque de la régulation identifiée et la régulation introjecter sur la persistance dans la pratique sportive. Enfin on a enregistré un score inférieur à la médiane pour le construit de l'amotivation (2.75).

Pour ce qui est du profil motivationnel des filles, on a noté des scores élevés pour les trois construits motivationnels intrinsèques ainsi que la motivation extrinsèque identifiée. Ce profil témoigne d'un niveau d'autodétermination élevé, ce qui implique que la fille pratique l'activité physique pour l'intérêt qu'elle suscite chez elle. Le sport permet à l'individu de satisfaire par exemple un besoin fondamentale qui est celui de se mouvoir. Ses exercices corporels lui donnent l'impression d'être libre et légère. L'activité peut être vécue comme la libération d'un trop plein d'énergie. Cette dépense corporelle (activation, respiration accrue, transpiration...etc) procure aux sportifs en général des sensations agréables. On a aussi enregistré des scores supérieurs à la médiane pour la régulation externe et la motivation extrinsèque introjectée. Enfin on a noté une valeur de (3,58) pour l'amotivation inférieure à la médiane.

Pour ce qui est du profil motivationnel des garçons, on a noté des résultats presque similaires à ceux des filles avec des scores supérieurs à la médiane pour tous les construits intrinsèques ainsi que la motivation identifiée. On a enregistré aussi des scores élevés pour la motivation introjectée et la régulation externe. La seule valeur inférieure à la médiane concerne

l'amotivation. On peut dire que ce profile se caractérisé par un niveau élevé autodétermination Pour (Vlachopoulos et all, 2000), l'élève autodéterminé ressent plus de plaisir et de satisfaction et fournit plus d'effort, alors que (Pelletier et Vallerand, 1993) mettent l'accent sur le désir de découvrir de nouvelles connaissances et techniques d'entraînement.

L'engagement de ces élèves dans l'activité peut aussi s'expliquer par le fait que la séance d'EPS conçue comme étant source de détente, offre aux jeunes l'occasion d'utiliser avec profit le temps consacré aux loisirs, en privilégiant au sein de ceux-ci les fonctions de relation et de développement physique et mental. La séance d'EPS différent des autres séances enseignées dans une classe fermée. D'une autre manière la séance d'EPS se caractérise par l'ambiance, de plaisir, et d'amusement...etc. D'autre part cette séance est loin de tout climat de compétition ou de la pression sociale (la famille, les supporteurs, des gens). Le style de l'enseignant joue un rôle important dans l'épanouissement de tous les élèves et satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux à savoir le besoin de compétence, le besoin d'autonomie, d'appartenance sociale. Ces résultats peuvent être expliqués par le fait du climat motivationnel, la qualité de la motivation d'un élève dépend en grande partie du climat instauré dans la classe par l'enseignant, et qui est souvent orienté vers les buts d'apprentissage et de maîtrise favorisant l'autonomie de l'élève.

Le fait que l'indice d'autodétermination des filles est légèrement inférieur à celui des garçons peut s'expliquer en partie par l'idée que les filles Algériennes ne s'engagent pas fortement dans les activités physiques et sportives, qui ont souvent une connotation sociale masculine (activité sexuée masculin), ainsi le choix des disciplines non appropriées au « sexe » peut provoquer une diminution de motivation chez elles. On peut dire donc que ses résultats confirment la première hypothèse de notre étude.

Discussion des résultats liés à la deuxième hypothèse :

La deuxième hypothèse de cette étude stipule que la nature de la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est autodéterminée. Pour l'indice d'autodétermination des garçons et des filles séparément on a noté des valeurs positives respectives de (3,36) et (3,24). Les stratégies des enseignants d'EPS jouent un rôle important dans la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves, en créant un climat motivationnel orienté plus vers des objectifs de maîtrise et d'apprentissage (Reeve et al, 2004). Les situations d'apprentissage en EPS favorisent une motivation autodéterminée (Ryan et al, 2000). Plusieurs motivations psychologiques peuvent expliquer pourquoi l'individu souhaite pratiquer la compétition sportive et ces motivations sont essentiellement liées aux besoins de compétence et d'autodétermination.

Les individus ont besoin de se sentir compétents dans un domaine. L'individu est caractérisé par une tendance à bien faire, à rechercher l'efficacité dans leurs interactions avec l'environnement. En fonction de la personnalité de chacun, cette recherche de compétence s'exprime différemment. Certains recherchent le succès dans le domaine intellectuel (bien réussir en classe par exemple), dans le domaine social (avoir beaucoup d'amis) ou dans le domaine physique (être bon dans un sport). Cette recherche de compétence est liée à la recherche d'approbation et d'estime par les autres et à la recherche de la maîtrise maximum dans une tâche.

Les succès obtenus dans des situations s'accompagnent en plus de sentiments positifs à l'égard de soi-même qui en retour vont accroître ou préserver la motivation à l'égard de ces situations. En d'autres termes, plus un individu se habile dans un sport et plus il s'y intéresse...etc. Les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant pour les élèves des deux sexes provoquent souvent le même sentiment envers cette pratique. Ajouter à ça le style de l'enseignant basé sur le renforcement positif, les principes de la pédagogie active, le soutien des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, et appartenance sociale) favorise de la même façon le degré d'engagement dans l'activité. Ces résultats confirment la deuxième hypothèse de notre étude.

Discussion des résultats liés à la troisième hypothèse :

La troisième hypothèse de cette étude stipule qu'il y a une différence dans la motivation à la pratique sportive entre les garçons et les filles en faveur de ces derniers. Le résultat de l'étude montre que le T-calculé est de (-4,89) est inférieur au T-tabulé (2,00), ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative selon le sexe, ainsi la variable du sexe n'influence pas le degré de motivation et d'engagement des élèves pour la pratique sportive dans le contexte scolaire.

L'indice d'autodétermination pour la pratique sportive des garçons, qui est égale à (3,36), est plus élevé que celui enregistré chez les filles et qui égale à (3,24). Ces valeurs moyennes sont presque identiques malgré le fait que les garçons sont souvent plus engagés, que les filles, dans les pratiques sportives. Car ces dernières sont souvent considérées, par le fait de la socialisation, comme des pratiques masculines. Le type de la pratique sociale de la référence choisie par l'enseignant influence la motivation des filles. Dans ce contexte, les études ont démontré que les filles s'engagent plus dans les activités sportives quand celles-ci sont considérées comme compatibles avec le « sexe » (sport sexué féminin) (Sarrazin Ph 2006).

Les données disponibles, relativement homogènes d'un pays à l'autre, convergent pour démontrer que nombre d'adolescents ont adopté un style de vie sédentaire. Façon générale, le niveau d'activité physique des garçons est plus élevé que celui des filles. Les résultats des recherches tendent à montrer que certaines différences existent entre les filles et les garçons en éducation physique (Flintoff & Scra-ton, 2007). Ces différences apparaissent notamment au niveau de la quantité et de la qualité des feedback reçus (Nicaise et al., 2007), au niveau de la perception de compétence (Nicaise et al., 2006) mais aussi au niveau du type de motivation. En effet, ces auteurs observent que les filles reçoivent significativement moins de feedbacks que les garçons, elles ont une perception de compétence significativement plus faible que les garçons et elles sont davantage motivées de manière extrinsèque que les garçons en éducation physique. Ces résultats sont en contradiction avec les résultats de la présente étude. Ces résultats montrent que notre troisième hypothèse n'est pas confirmée.

CONCLUSION

CONCLUSION

Cette étude a démarré de la problématique de la motivation à la pratique des activités physiques et sportives dans le contexte scolaire. Le but de cette recherche est de mieux comprendre la dynamique motivationnelle des adolescents pendant le cours d'éducation physique et sportif. C'est une matière qui s'adresse au corps mais ses effets sont au delà de l'entretien de la santé corporelle, en agissant d'une manière optimale sur la dimension psychosociologique de l'apprenant, en favorisant son intégration sociale et en affirmant son humanité. La séance d'EPS En effet, d'une part il doit viser à sculpter et travailler le corps. D'autre part, il doit révéler la personnalité de l'individu et fonder la cohésion sociale par l'appartenance à un groupe. Il est bien aussi asservir l'individu que lui permettre de s'épanouir. Le sport n'est pas en lui même de vertus éducation .Ce sont les conditions mise en place, les situations pédagogiques, l'environnement physique et humain dans le quel le pratiquent évolue qui contribuent à l'épanouissement de l'individu, au renforcement du lien sociale et à son devenir en acte.

De ce fait, l'objectif de l'étude est de connaître les grandes lignes de la motivation à la pratique des activités physiques et sportives dans le contexte scolaire dans la région Bejaia, en essayant de mettre en évidence le profil motivationnel de notre échantillon, d'identifier la nature et le degré d'autodétermination, en enfin vérifier l'éventuelle différence d'engagement entres filles et garçons.

Notre travail de recherche a été conduit autour de trois axes principaux : Qu'el est le profile motivationnel des élèves à la pratique sportive en milieu scolaire ? Est-ce que la motivation des élèves à la pratique sportive en milieu scolaire est autodéterminée ? Existe-il une différence de motivation à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire entre filles et garçons ? Pour répondre à ces questions on a émis les hypothèses suivantes : (1) Le profile motivationnel des élèves à la pratique sportive en milieu scolaire est caractérisée par un niveau très élevé d'autodétermination, (2) Vu le caractère non obligatoire (possibilité de dispense) de la pratiques des activités physiques et sportives en contexte scolaire on peut considérer que la motivation des élèves est intrinsèque, (3) En tenant compte du caractère expressif et émotionnel des filles et instrumental et non émotionnel des garçons on peut dire que la variable genre a un effet sur le niveau

d'engagement, les filles s'engagent d'avantage plus le plaisir que procure l'activité elle-même que les garçons (les filles sont plus autodéterminées que les garçons).

Les indices moyens d'autodétermination de notre population sont tous positifs, ce qui indique un niveau élevé d'autodétermination, avec des indices respectifs des filles et les garçons de (3,24) et (3,36). La comparaison des indices selon le sexe montre qu'il n'y a pas de différence significative, même si on observe un léger écart en faveur des garçons. Ces résultats sont en contradiction avec la littérature scientifique qui a souvent montré une différence significative dans le degré de motivation et cela en faveur des filles.

Cette étude a permis d'avoir des résultats intéressants qui permettent de mieux comprendre la motivation à la pratique des activités physiques et sportives en milieu scolaire, à travers une approche sociocognitive de la motivation. Finalement on peut conclure en disant que l'élève participe au cours de l'EPS pour les sensations positives qu'elle lui procure, la découverte de nouvelles connaissances liées aux différentes activités enseignées, cultiver l'estime de soi et la réduction de la détresse émotionnelle...etc.

L'augmentation de l'estime de soi, de la confiance en soi, du sentiment d'accomplissement et du sentiment de compétence sont des bienfaits importants que la pratique régulière d'activités physiques peut amener chez les adolescentes (Garcia et al, 1995). Certaines enquêtes ont démontré que les adolescentes actives étaient moins dépressives et moins anxieuses que les adolescentes sédentaires (Agence de la santé publique du Canada, 2008).

Au terme de ce travail, préconise les recommandations suivantes :

- Instaurer un climat motivationnel favorisant beaucoup plus les buts de maîtrise.
- Respecter les besoins psychologiques fondamentaux des élèves à savoir le besoin de compétence, d'autonomie, et d'appartenance sociale.
- Proposer des stages de recyclage pour les enseignants afin de s'initier sur les théories sociocognitives de la motivation ainsi qu'à leurs mises application sur le terrain avec les élèves.
- Faire de la motivation la pierre angulaire de tout projet pédagogique, car c'est t'un gage d'engagement et réussite...etc.

Cette étude, comme toute autre étude, présente des limites, on peut citer à titre d'exemple la limite de l'échantillon, pour cela il est préférable de l'approfondir dans différentes directions et avec des échantillons plus importants.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrage

- **Ajzen** 1985. From intentions to action: A theory of planned behaviour. In j. kuhel et j. bchman (Eds) action-control: from cognition to behaviour p.11.93. NY springer.
- **Arnaud .f.witting** « introduction à la psychologie » édition b.n.québec 2^{ème} trimestre 1980.
- **Barbeau, Denise.** Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. Collège de Bois- de- Bologne, 1994.
- **Berlyne, D. E.** (1950). Novelty and curiosity as determinants of exploratory behavior. *British Journal of Psychology*
- **Biddle, S., Sallis, J.F., et Calvill, N.** 1998. «Young and active? Policy framework for young people and health-enhancing physical activity». London: *Health Education Authority.*
- **Bosc.gerard** « l'entraîneur du basket ball » édition, vigot paris 1985.
- **Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, MÉR.' Et Pelletier, L.G.** 1995. «Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: L'Échelle de motivation dans les sports (EMS)>>. *International Journal of Sport Psychology*, vol.
- **Bryan, C.L., & Solmon, M.A.** (2007). Self-determination in
- **Deci & R. Ryan** (Eds), Handbook of Self-Determination (pp.361-387). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- **Deci et Ryan** 1985 cité par Nicolas HAUW (2006) thèse doctorat sous titre Un test des déterminants internes de la motivation situationnelle en contexte naturel : Approche hiérarchique de la motivation en Education Physique et Sportive, université de Caen
- **Deci et Ryan** (2000 page 61) psychologie du sport
- **Deci et Ryan R.M** 1985 intrinsic motivation end self régulation
- **Deci et Ryan** 1985 intrincic motivation and self-regulation in human behavior. New York: plenum press.
- **Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1985): The general causality aventations scale: Self determination in personality. *Journal of research in personality.*
- **Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology.* In sport. *Journal of Applied Sport Psychology.*

- **Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*,
- **Deci, E.L., et Ryan, R.M.** 1991. «A Motivational approach to self: Integration in personality», In R. Dienstbier, *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*. University of Nebraska Press, vol.
- **Deci, E.L., et Ryan, R.M.** 1985a. *Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*. New York: Plenum Press.
- **Deci, E.L., et Ryan, R.M.** 2000. «The «What» and «Why» of goal pursuit: Human needs and self-determination of behavior». *Psychological Inquiry*, vol.
- **Deci, E.L., et Ryan, R.M.** 2002. «Handbook of self-determination Research». Rochester, NY: University of Rochester Press.
- **Dupont, J.P., Carlier, G., Gérard, P., et Delens, C.** 2009. «Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique: revue de la littérature». Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire (CPU): *Les cahiers de recherche en éducation et formation*.
- **Eliot, E.S, et dweck, C.S** 1988. An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*.
- **Elliot, A., McGregor, H. A., & Thrash, T. M.** (2002). The need of competence. In E. F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratique sportive. Etat des recherches*, Paris : PUF, 57-95.
- **Garcia, A.W., Broda, M., Frenn, M., Coviak, c. Pender, N.J., et Ronis, D.L.** 1995. «Gender and development differences in exercise beliefs among youth and prediction of their exercise behavior». *Journal of school health*, vol.
- **Hull, C. L.** (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- **Rolland Viau** La motivation en contexte scolaire Par (Éditeur De Boeck Supérieur, 2003 page 73) (1994). Les indicateurs de la motivation
- **Legendre, R.** (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- **Li, F.** 1999. «The exercise motivation scale: It's multifaceted structure and constructs validity». *Journal of Applied Sport Psychology*.
- **Lieury, A. et Fenouillet, F.** (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.

- **Maehr, m.l. et braskamp, la** 1986. The motivation factor: A theory of personal investment. Mass: Lexington books, Lexington.
- **Mullan, E., Markland, D., et Ingledeu, D.K.** 1997. «A graded conceptualisation of self determination in regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures». *Personality and Individual Differences*.
- **Nicholls j.g** 1989. The competitive ethos and democratic education. MA: Harvard university press, combridge.
- **Nicholls**, 1989, the compititive ethos and democratic education, MA. Harverd university press, combridge. Physical education: designing class environments to promote active lifestyles.
- **Mr Richard H** Psychologie du sport . Cox (copyright 2000, 1998, 1994, 1985, the mc graw-hill compaies, inc. Le climat motivationnel
- **Raimond tomas** « préparation psychologique du sportif » édition –vigot, paris 1991
- **Thille E** (1993) Les theories de l'expectation et de la valeur
- **Valerand et Thill** 1993 Introduction à la psychologie de la motivation (p.361.399)
- **Vallerand** (1997) toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation p (271,360) new yorke academic press
- **Vallerand et Lozier**, 1999. An interegative ansaliys of intrinsic and extrincec motivation in sport, jornal of applied sport psychology..
- **Vallerand**, (1997: Toward a hierarchial model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (ED), *Advances in experimental social psychology*
- **Vallerand, R. J. & Losier, G. F.** (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation
- **Vallerand, R.J.** (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, New York, Academic Press.
- **Vallerand, R.J., & Grouzet, F.E.** (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique.
- **Vallerand, R.J.**1993: on the assesement of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Education and psychological measurement*.

- **Vallerand, R.J., et Grouzet, F.I'1.E.** 2001. «Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique». In **F. Cury, P. Sarrazin et J.P Famosse** (Eds), *Théories de la motivation et pratiques sportives: états de recherche*. Paris: Presse Universitaires de France, p.57-95.
- **Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal C, et Vallière, E.F.** 1992. «The acadernic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education». *Educational and Psychological Measurement*.
- **Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal C, et Vallière, E.F.** 1993. «On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academie Motivation scale». *Educational and Psychological Measurement*.
- **Weiner, B.** (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- **White, R. W.** (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*.

- **Site internet**
- [www.google books.com](http://www.google.com/books) (la motivation d'accomplissement).
- [www.google books.com](http://www.google.com/books)(les indicateurs de motivation)
- [www.google books.com](http://www.google.com/books) (le climat motivationnel)
- -www.la motivation.com.
- -www.la théorie autodéterminée état de recherche.com
- -www.echelle de motivation en sport .com.

- **Document :**
- Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport de et l'activité physique. 2002. *L'estime de soi*. <http://www.caaws.ca/>. (consulté le 25 août 2009),
- Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique. 1994. *En mouvemen de la participation des filles et des femmes au sport et à l'activité physique*. Ottawa
- Spéciale sport N°1 1982.

ANNEEXE

Annexe

Échelle de motivation sportive (EMS)

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 gens que je connais.	1	2	3	4	5	6	7
3. Parce que, C'est l'une des meilleures façons de rencontrer et de connaître des Gens.	1	2	3	4	5	6	7
4. Je ne le sais pas : j'ai l'impression que c'est inutile continuer à faire du sport.	1	2	3	4	5	6	7
5. Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaine technique d'entraînement difficile.	1	2	3	4	5	6	7
6. Parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme.	1	2	3	4	5	6	7
7. Parce que j'adore les moments amusants .que je vis lorsque je fais du sport.	1	2	3	4	5	6	7
8. Pour le prestige d'être un-e athlète.	1	2	3	4	5	6	7
9. Parce que. C'est un des bons moyens que j'ai choisi afin de développer d'autres aspects de ma personne.	1	2	3	4	5	6	7
10. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'améliore certaines de mes points faibles.	1	2	3	4	5	6	7
11. Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différents méthodes d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
12. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment embarque-e 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 voir pourquoi je fais du sport : plus j'y 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 je perfectionné 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 m'être utile dans d'autres domaines de ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
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 montres aux autres à quels points je suis bon-ne dans mon sport.	1	2	3	4	5	6	7
24. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques d'entraînement que je n'avais jamais essayées.	1	2	3	4	5	6	7
25. Parce que c'est une des meilleures façons d'entretenir de bonnes relations avec mes amis-es.	1	2	3	4	5	6	7
26. parce que j'aime le « feeling » de ne sentir « plongé-e » 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

Résumé

Ce travail traite de la problématique de la motivation à la pratique des activités physiques et sportives dans le milieu scolaire. La motivation est souvent considérée comme un gage d'engagement et de réussite, elle est définie comme l'ensemble des déterminants internes et externes, qui poussent l'individu à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adapter des attitudes et des comportements susceptibles conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage, qu'il poursuive et à persévérer devant les difficultés.

L'objectif de l'étude est de connaître les grandes lignes de la motivation à la pratique des activités physiques et sportives dans le contexte scolaire dans la région Bejaia, en essayant de mettre en évidence le profil motivationnel de notre échantillon, d'identifier la nature et le degré d'autodétermination, en enfin vérifier l'éventuelle différence d'engagement entre filles et garçons. Pour ce faire, on a opté pour l'échelle de la motivation sportive (**EMS**).

Notre échantillon est composé de(67) élèves, (46) filles et (21) garçons. On a utilisé des statistiques dans le but de confirmer que la motivation est autodéterminée et qu'il n'existe pas une différence selon le genre.