

**Université Abderrahmane Mira de Bejaia  
Faculté des Sciences humaines et sociales  
Département des Sciences et Techniques des  
Activités physiques et sportives  
STAPS**

**Mémoire fin de cycle**

**En vue de l'obtention du diplôme de master en sciences et  
techniques des Activités physiques et sportives**

**Filière : Activité physique et sportive scolaire.**

**Thème**

**Style motivationnel et son  
influence sur l'engagement  
des élèves.**

**REALISÉ PAR :**

- ✓ Ouazib Radia
- ✓ Bouazouni Hanane

**ENCADRÉ PAR :**

**Dr. IKIOUAN Mourad**

**Année Universitaire 2017/2018**

# Remerciements

*Tout d'abord, Nous remercions Dieu le tout puissant de nous avoir  
donné la volonté et le*

*Courage pour réaliser ce modeste travail.*

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

*Notre encadreur Mr. Ikiouan : pour ses orientations. Il nous a apporté  
conseils et critiques durant la réalisation de ce mémoire.*

*Nous tenons également remercier les membres du jury pour avoir  
accepté de juger notre travail.*

*On adresse un grand merci à A Mr. Hadji et à Mr. Idir Smaili pour  
leurs soutiens.*

*À tous les membres du département STAPS plus précisément  
Mr Zahir.*

*Par le biais de ce mémoire, nous exprimons notre profonde gratitude à  
toutes les personnes qui, de près ou de loin nous ont aidés et  
accompagnés dans notre travail.*

# Dédicaces

*Avant tout je dédie ce travail*

*À mes chers parents, que je prie le Dieu qu'il les garde pour moi*

*À mon cher mari Lounes  qui m'a beaucoup*

*Soutenu, encouragé et conseillé durant la réalisation de ce*

*Mémoire*

*À ma perle grande sœur Yasmina et son mari Amine, qui m'ont*

*Soutenue énormément malgré la distance qui nous sépare,*

*À ma nièce Aya que j'aime plus que tout et que dieu la garde pour*

*nous*

*À mon petit frère, Ghiles que j'adore beaucoup, à qui je souhaite la*

*réussite à son baccalauréat*

*À mes chers grands-parents,*

*À mes très chères tantes, Ghania, Zohra et Razika ainsi que leurs*

*Maris et leurs enfants (Sali Nouna Sissi... etc.)*

*À mon oncle Yazid, et sa femme Hyame, ainsi que leurs enfants*

*À ma belle-mère et mon beau père*

*Mes belles sœurs (Zahra Karima et Sabrina) ainsi que leurs familles*

*Karim Linda et Massi*

*A la famille Bouazouni*

*À tous mes amis plus précisément Hanane Milia Rezkia Soussou Sami*

*Linda Sonia Wafa Mima et Bahia*

*À Maci Zinet pour son soutien*

*À tous les STAPSIENS*

***Ouazib. Radia***

# Dédicaces

*Je veux Didier ce travail à la personne la plus importante dans ma vie, celle où le paradis est sous ces pieds : "ma très chère maman" Qui m'a soutenu depuis ma naissance et jusqu'à son dernier souffle*

*je t'aime *

*Aussi au seul homme que j'aimerais toute ma vie, celui qui a consacré sa jeunesse et sa santé pour me satisfaire "mon cher papa"*

*je t'aime *

*À mes deux frères : "Nadjet" à qui je souhaite la réussite à son baccalauréat et mon petit frère "Yacine" qui m'ont encouragé*

*À tout ceux qui m'ont aidés et qui ont contribué à la réussite de cette étude : tout d'abord Maci qui ne m'a pas laissé tomber et en qui j'ai trouvé une grande source de courage et une épaule sur laquelle compter, sans oublier Radia, Sami, Anis et Tahar*

*Une grande pensée à ma très chère cousine "Nawel" à qui je souhaite un bon rétablissement*

*À toute la grande famille Hocini, Bouazouni et Ouazib.*

*À tout le département STAPS.*

***Bouazouni Hanane***

# Table des matières

Introduction et questionnement.....	2
Hypothèses.....	3
Objectifs.....	4

## « Revue de littérature »

### **Partie théorique.**

#### **Analyse bibliographique.**

1. Définition de la motivation.....	6
1.1 Motivation scolaire.....	6
2. Les indicateurs de la motivation .....	7
2.1 Le choix .....	7
2.2 La persévérance.....	7
2.3 L'engagement cognitif.....	7
2.4 La performance.....	8
3. Les déterminants de la motivation.....	8
3.1 La perception de la valeur de l'activité.....	9
3.2 La perception de sa compétence.....	9
3.3 La perception de sa contrôlabilité.....	10
4. Stratégies motivationnelles.....	10
5. Les théories motivationnelles.....	13
5.1 Les théories précurseurs.....	13
5.1.1 La théorie de l'auto-efficacité Bandura (1981).....	13
5.1.2 La théorie psychanalytique.....	13
5.1.3 La théorie des besoins de Maslow (1943).....	13
5.1.4 La théorie behavioriste.....	14

5.1.5 La théorie humaniste .....	14
5.1.6 La théorie de la psychologie cognitive.....	15
5.2 Les théories sociocognitives.....	15
5.2.1 La théorie de l'autodétermination (TAD).....	15
5.2.2 La théorie de l'évaluation cognitive Deci et Ryan. (1985.1991).....	19
5.2.3 Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque.....	19
6. Style motivationnel.....	22
6.1 La motivation autonome et la motivation contrôlée.....	22
6.2 Les conséquences de la motivation autonome et par régulation.....	23
7. L'engagement dans la pratique sportive en cours d'EPS.....	24
7.1 L'engagement dans la pratique sportive en cours d'EPS : Question de motivation.....	24
8. Condition essentiel de la réussite.....	26
9. Education physique et sportive à l'école.....	27
9.1 Education physique et sportive.....	27
9.1.1 L'EPS au collège.....	28
9.1.2 Les objectifs de l'EPS.....	28
9.2 L'enseignant d'EPS.....	28
9.3 L'élève.....	28
9.3.1 La relation enseignant enseigné.....	29

## **Partie pratique**

### **Chapitre 1 : Eléments méthodologique**

1. Elément méthodologique.....	33
1.1 Echantillonnage.....	33
1.2 Procédure.....	33
1.3 Matériel/Outil de recherche.....	34
1.3.1 Echelle de motivation en sport (EMS).....	34

1.3.2 Echelle de style motivationnel (ESM).....	35
1.4 Outil statistique.....	36
<b>Chapitre 2 : Présentation interprétation et discussion des résultats</b>	
1. Présentation des résultats de l'échelle de motivation.....	38
1.1 Présentation des résultats liés au profil motivationnel.....	38
1.2 Présentation des résultats liés aux garçons.....	39
1.3 Présentation des résultats liés aux filles.....	40
2. Présentation de l'indice de l'autodétermination de tout l'échantillon.....	41
3. Présentation des résultats de l'échelle de la perception du style motivationnel .....	42
3.1 Présentation des résultats liés au style motivationnel perçu par l'ensemble de l'échantillon.....	42
4. Présentation des résultats des corrélations entre l'indice motivationnel et le style perçu.....	43
4.1 Corrélation entre l'indice motivationnel et le style motivationnel perçu orienté vers l'autonomie.....	43
4.2 Corrélation entre l'indice motivationnel et le style motivationnel orienté vers le contrôle.....	43
5. Discussion.....	44
<b>Conclusion.....</b>	<b>48</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>51</b>
<b>Annexe</b>	

# Indexes des tableaux, des figures et des abréviations

## Index des tableaux

<i>Numéros des tableaux</i>	<i>Titres</i>	<i>Pages</i>
N°1	tableau représentant les stratégies motivationnelles.	11
N°2	moyennes des sous échelles de la motivation.	38
N°3	Moyennes des sept construits motivationnels des garçons.	39
N°4	Moyennes des sous échelles de la motivation des filles.	40
N°5	Présentation des différents indices autodétermination.	41
N°6	Moyennes des deux types de style motivationnel perçu par les élèves.	42
N°7	Corrélation entre l'indice d'autodétermination et le style autonome.	43
N°8	Corrélation entre l'indice d'autodétermination et le style contrôle.	43

## Index des figures

<i>Numéros des figures</i>	<i>Titres</i>	<i>Pages</i>
N°1	Organigramme des théories des tendances motivationnelles Vallerand.	18
N°2	Le Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque.	20
N°3	le profil motivationnel de l'échantillon.	38
N°4	Profil motivationnel des Garçons.	39
N°5	Le profil motivationnel des filles.	40
N°6	profil représentant l'indice d'autodétermination.	41
N°7	style motivationnel perçu par l'échantillon	42

## **Index des abréviations**

<b>Abréviation</b>	<b>Signification</b>
AM	<b>A</b> motivation
APS	<b>A</b> ctivité <b>P</b> hysique et <b>S</b> portive
AUTO	<b>A</b> utonome
CONT	<b>C</b> ontrôle
EMS	<b>E</b> chelle De <b>M</b> otivation <b>S</b> port
EPS	<b>E</b> ducation <b>P</b> hysique et <b>S</b> portive
ESM	<b>E</b> chelle du <b>S</b> tyl <b>M</b> otivationnel
MEID	<b>M</b> otivation <b>E</b> xtrinsèque <b>I</b> dentifié
MEINT	<b>M</b> otivation <b>E</b> xtrinsèque <b>I</b> nprojecté
MEREX	<b>M</b> otivation <b>E</b> xtrinsèque à la <b>R</b> égulation <b>E</b> xterne
MIAC	<b>M</b> otivation <b>I</b> ntrinsèque à l' <b>A</b> ccomplissement
MIC	<b>M</b> otivation <b>I</b> ntrinsèque a la <b>C</b> onnaissance
MIS	<b>M</b> otivation <b>I</b> ntrinsèque à la <b>S</b> timulation

# **Introduction**

## Introduction et questionnement

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* » (Vallerand & Thill, 1993, p. 18).

Néanmoins soyons clairs, la motivation est nécessaire à l'apprentissage car elle est l'un des plus importants déterminants des performances scolaires. BLOOM [1979] estime que les caractéristiques affectives de départ peuvent expliquer jusqu'à un quart des différences individuelles de rendement. La motivation dans une sphère d'activités pourrait donc avoir deux types de conséquences pour la performance dans une autre sphère d'activités : faciliter ou empêcher le développement de l'exploit.

La motivation scolaire est l'ensemble des déterminants qui poussent 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 .

En bref, la motivation d'un élève est principalement déterminée par l'image qu'il se fait de lui-même et de la situation dans laquelle il travaille ; comme c'est une caractéristique individuelle et constitue l'une des variables pédagogiques impliquée dans l'apprentissage scolaire, alors il s'agit de bien comprendre que c'est la représentation de la situation que se fait l'élève qui compte et non la situation elle-même. Sa tâche est de s'engager dans les activités d'apprentissage du mieux qu'il le peut et de les mener à leur terme, et lorsqu'il est confronté à des problèmes, il doit en tirer parti pour progresser, et non baisser les bras.

La visée principale de l'éducation physique et sportive est de lutter contre la relative diminution de l'activité physique des élèves, par conséquent, contre l'augmentation de la sédentarité (Hills, King & Byrne, 2007). On est intéressé plus précisément, aux cours d'éducation physique où les élèves sont invités à y développer des compétences psychosocio-motrices, des moyens d'expression, de communication et de prise d'information, une capacité d'adaptation à une condition physique de base et le goût pour l'activité physique et sportive ; cela exige une certaine envie /motivation pour arriver à les combiner tout en développant et en arrivant à atteindre les objectifs soulignés par l'enseignant d'EPS.

Avec l'avènement de la nouvelle approche : approche par compétence, certes l'élève, est devenu contrairement à ce qui l'était ; le noyau du processus d'apprentissage, avec sa grande

contribution à la réalisation de la séance d'EPS, sans négliger le rôle de l'enseignant d'EPS qui influe indirectement sur lui à partir du choix de la façon dont il la dirige, c'est lui qui stimule chez l'élève, et l'oriente vers l'autonomie.

Pour ce faire, il doit avoir une connaissance approfondie du processus motivationnel et des caractéristiques personnelles et situationnelles, pour pouvoir contrôler et réguler la motivation des élèves.

Cette importance justifie pleinement l'étude de la motivation scolaire et du style qui la stimule et afin d'éclaircir le thème de notre recherche mentionné précédemment, nous présenterons la théorie de l'autodétermination qui servira de base théorique au modèle proposé dans cette étude. Elle facilitera l'explication des différents types de motivations autodéterminées qui conduisent les comportements. De plus, les déterminants ; et les indicateurs tout en passant par les stratégies motivationnelles qui affectent la motivation autodéterminée ainsi pour trouver le lien existant entre ces construits et le style motivationnel le plus préférable chez les élèves et au même temps qui développe la motivation autodéterminé, après ces explications théoriques, nous présenterons une récapitulation des écrits sur les travaux portant sur la motivation autodéterminée dans la partie pratique à travers la distribution des deux échelles : EMS et ESM.

En outre, les constats qui s'imposent face à la littérature en général seront exposés et les hypothèses de travail seront confirmées.

À entendre le nombre d'enseignants il existe un « problème » de « motivation » chez les apprenants en contexte scolaire ; baisse de motivation, décrochage, démotivation, désintérêt, ennui... des élèves, autant de termes qui désignent ce qui se passe aujourd'hui pour un des problèmes majeurs auxquels sont confrontés. A partir de ce point on a eu l'idée d'étudier ce phénomène en EPS vu que c'est notre domaine ; et de vérifier tout ce qui influe à la motivation des élèves pour la pratique sportive en contexte scolaire afin de souligner si cette motivation est liée qu'à l'élève lui-même ou son enseignant joue un rôle, Quelle est alors la nature de la relation entre le style motivationnel et la motivation à la pratique des activités des APS ? . D'ici nous avons eu une tornade de questionnements :

1. Quel est le profil motivationnel des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire ?
2. Quelle est la nature de la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire ?

3. D'après les élèves et pendant la séance d'EPS quel est le style motivationnel le plus souvent utilisé par leurs enseignants d'EPS ?

## **Hypothèses :**

### **Principale :**

La motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est positivement corrélée avec le style motivationnel qui soutient l'autonomie, et négativement corrélé avec le style motivationnel qui soutient le contrôle.

### **Secondaires :**

1. Le profil motivationnel des élèves est caractérisé par un grand niveau l'autodétermination.
2. la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est autodéterminée.
3. D'après les élèves, le style motivationnel le plus utilisé par l'enseignant est celui qui soutient l'autonomie.

## **Objectifs :**

Cette étude nous permet de réaliser une littérature qui permettra d'apporter des éléments de réponse à ces questions fondamentales qui obsèdent actuellement tous les enseignants. L'objectif général de ce mémoire est donc de vérifier, à partir d'une population d'élèves de première année moyenne âgés de 11-15 ans et provenant d'un établissement située à sidi aich, si les motivations autodéterminées dans leurs séance de sport et le style utilisé de leur enseignant peuvent interférer l'une avec l'autre afin de prédire la performance au plan scolaire(EPS) ; et vérifier si ce style favorise ou entrave le développement de ces motivations autodéterminées.

*Partie*

*Theorique*

## 1. Définition de la motivation :

Détient son origine du latin « motivus » c'est-à-dire qui a trait au mouvement ; c'est ce qui pousse à agir, ce qui déclenche l'action. Ce qui nous préoccupe est donc la détermination des facteurs multiples qui provoquent chez l'élève le désir ou non d'apprendre. ([www.jobintree.com](http://www.jobintree.com))

Sans un minimum de motivation, rien ne se fait, rien ne se crée, elle est la force, qui nous invite à passer à l'action, et rend efficace ce que nous faisons. Elle en détermine le déclenchement dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption. Cette notion se distingue du dynamisme, de l'énergie ou du fait d'être actif. ([www.psychologue-nice.org/catherinepierrat](http://www.psychologue-nice.org/catherinepierrat))

Et comme VALLERAND. R et THILL (1993) ont cités « le concept de motivation représente un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance du comportement »

Et selon Lieury et Fenouillet, (1997) la motivation c'est l'ensemble des processus biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation vers un but ou à l'inverse pour s'en éloigner.

### 1.2 Motivation scolaire

S. MALAISE (1970) a déduit que la motivation scolaire est un état dynamique basée sur la perception qu'un élève peut avoir de lui-même et de son environnement qui le pousse à un choix d'activité, à s'y engager et à persévérer dans l'accomplissement afin d'arriver aux buts. La motivation scolaire est basée sur : des croyances (sur l'apprentissage et sur ses capacités) ; des valeurs (l'école, les matières, les tâches et leurs buts).

Rolland VIAU(1997) a proposé « La motivation en contexte scolaire 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. »

D'après (Julie DENHAENE 2003) Le concept de motivation scolaire s'explique en multiples composantes. On peut la définir comme étant les facteurs qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage et à persévérer face à la difficulté.

## 2. Les Indicateurs de la motivation :

Les indicateurs servent à mesurer le degré de motivation de l'élève. Notons de premier coup que les indicateurs ne sont pas uniquement des conséquences de la motivation mais dépendent également de facteurs cognitifs tels que la capacité d'analyse de l'élève, ses connaissances antérieures, etc.

Les quatre principaux indicateurs de la motivation scolaire correspondent aux : choix de faire une activité, la persévérance dans son accomplissement, l'engagement cognitif et la habilités motrices qui en résulte.

Les indicateurs se distinguent des déterminants par le fait que nous les considérons comme des conséquences de la motivation, alors que les déterminants sont des sources. Avant de définir l'engagement cognitif et les habilités motrices, voyons auparavant en quoi consistent les deux premiers indicateurs de la motivation : le choix et la persévérance. (Darveau, 1997)

### 2.1 Le choix :

Concerne le choix que l'élève fait pour s'engager dans une activité en entreprenant des stratégies de l'apprentissage, l'élève motivé travail de plus en plus fort en classe et fait preuve d'une écoute attentive, alors qu'un autre élève peut, s'il n'est pas motivé à faire le travail demandé, trouver des moyens et des excuse pour fuir la tâche demandé. (Potvin, 2007)

### 2.2 La persévérance :

Est l'effort et la volonté maintenus dans le temps, sur plusieurs années. La persévérance s'observe par le temps suffisamment important que l'élève consacre à ses activités scolaires pour lui permettent de bien les accomplir. Certains élèves n'hésiteront pas après avoir passé une journée à l'école à faire d'autres activités physiques. (Darveau, 1997)

### 2.3 L'engagement cognitif

Correspond au degré d'effort mental que l'élève utilise lors de la réalisation d'une activité pédagogique, l'engagement chez les élèves motivés se manifeste par l'utilisation de deux types de stratégies : les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation. (Saint-Jean-sur-Richelieu, 2008)

- **Stratégies d'apprentissage :** Les stratégies d'apprentissage sont les moyens utilisés par un élève pour « acquérir, intégrer et se rappeler » qu'on lui a enseignée. Les stratégies de mémorisation (répétition des contenus etc.)

## ➤ Les stratégies d'autorégulation :

Elles comprennent les stratégies métacognitives (planifier une activité, s'auto-évaluer, etc.), les stratégies de gestion (organiser son travail, choisir un lieu propice pour étudier, etc.) et les stratégies motivationnelles (se récompenser à la fin du travail, etc.). Un élève peu motivé risque peu de déployer autant d'efforts pour réussir ! Par contre, un élève qui utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation est certainement motivé à réussir et son habiletés motrices sera très probablement à la mesure de son investissement.

## 2.4 La performance

La performance est un indicateur de la motivation scolaire dans la mesure où, habituellement, un élève motivé risque davantage de faire le choix de s'engager dans une activité, de persévérer et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui influenceront positivement sur sa réussite. Bien entendu, certains élèves ne sont pas motivés, fournissent un minimum d'efforts et réussissent tout de même. C'est pourquoi la performance ne doit pas être le seul indicateur considéré pour évaluer le niveau de motivation. Par ailleurs, celle-ci peut être influencée négativement par des échecs répétés qui portent atteinte à l'une des principales sources de la motivation : le sentiment d'efficacité interpersonnelle de l'élève. Les parents et les intervenants des milieux scolaires doivent demeurer prudents et ne pas limiter leur attention à la performance de l'élève. (Couinard, 2006)

## 3. Les déterminants de la motivation :

Dans cette section, nous allons aborder les différents déterminants ou antécédents de la motivation qui vont représenter les perceptions de l'élève : il s'agit de la manière dont il va percevoir les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir.

La motivation est influencée par les perceptions de l'élève et notamment par celles qu'il a de lui-même. Il s'agit des connaissances que la personne possède sur elle et qu'elle utilise lorsqu'elle vit des événements.

Commençons par les *perceptions générales de soi* : c'est-à-dire le portrait général que la personne se fait d'elle-même et qui permettra de contrôler ses actions. Ces perceptions évoluent sans cesse mais changent plus rarement en profondeur. Notons que dès l'âge d'un an et demi, l'enfant commence à avoir des perceptions de lui-même. Dès lors, les premières années de scolarité jouent un rôle important car pour la première fois de sa vie, il devra effectuer des

tâches et être évalué par d'autres personnes que ses parents. Toutes ces sources d'informations vont intervenir dans la perception qu'il aura de lui. Au fur et à mesure qu'il avance dans sa scolarité, l'élève acquiert également des *perceptions spécifiques* sur lui. Elles se rapportent aux matières étudiées, aux activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent.

Ainsi, la perception que l'étudiant a de *sa compétence à accomplir une activité* ainsi que *sa perception de contrôlabilité* sur cette activité vont jouer un rôle important pour la motivation qu'il aura à apprendre à l'école. Pour s'engager dans une tâche, il faut qu'il estime ses compétences suffisantes pour y arriver.

Pour bien arriver à atteindre les buts qu'il poursuit, l'élève portera également un jugement sur l'utilité de l'activité. Il s'agit ici de *la perception de la valeur de l'activité*.

### **3.1.La perception de la valeur de l'activité :**

On parle de l'intérêt et l'utilité qu'un élève pourra avoir par rapport à une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit, deux éléments intervenants dans ce processus d'évaluation buts de performance et buts d'apprentissages, les derniers (apprendre pour en savoir d'avantage) et les premiers (apprendre pour être le meilleur ou pour avoir la note de passage) cette perception est également influencée par la perspective future de l'élève. (Viau, mars 2004) (TARILLON Laurent Huart, 2001).

### **3.2.La perception de sa compétence :**

C'est une perception que l'élève a lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir une activité qu'il n'est pas certain de réussir, (Pajares, 1996 et Bandura, 1993).

Soulignons que la perception de la compétence n'est pas synonyme d'estime de soi. La première est spécifique à une activité ou à une matière, alors que la deuxième est un jugement général qu'une personne porte sur elle-même. (Viau, mars 2004).

Viau a distingué les perceptions générales de soi et les perceptions spécifiques, dans la première, Harter a divisé cette perception au cinq domaines :

- L'école.
- Les activités sportives.
- Les relations sociales.
- L'apparence physique.

- Le comportement social.

Ces conceptions de soi se transforment constamment, mais il est rare qu'elles changent en profondeur. (L. TARILLON)

Dans La seconde ; ces perceptions spécifiques se rapportent aux matières étudiées, aux activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent, ou à la perception que l'étudiant de sa compétence ainsi sa perception de sa contrôlabilité qui vont jouer un rôle important sur la motivation qu'il aura à apprendre à l'école. (Villers, 11 novembre)

### **3.3.La perception de sa contrôlabilité :**

Elle se définit comme la perception que l'élève contrôle le déroulement d'une activité et ses conséquences, la plupart des auteurs admettent que la perception de la contrôlabilité (degré de contrôle que l'élève pense avoir sur la tâche à accomplir) (TARILLON Laurent)

Cette conception se divise en deux types : la perception de compétence qui dépend en partie de ses expériences passées, la perception attributionnel : c'est l'étude des attributions causales qui explique les causes qu'un élève indique pour expliquer ces échecs ou/et ses succès (Viau, mars 2004)

Cette perception a été initiée par Heider selon ce psychologue : l'Homme s'efforce de donner un sens à son environnement afin de pouvoir expliquer, puis anticiper et contrôler ce qui lui arrive.(TARILLON Laurent)

## **4. Stratégies motivationnelles :**

Se définissent comme « les pensées et les comportements qui aident l'individu à négocier les conséquences affectives éprouvées dans ces situations d'évaluation, et cette négociation peut influencer, par voie de conséquence, le niveau d'engagement cognitif et d'effort qu'il consacre à la réalisation de la tâche » Allain Mélanie (2012)

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

# MOTIVATION SCOLAIRE EN EPS

Le tableau ci-dessous illustre les 6 types de stratégies à savoir le feed-back, la valorisation de tout acte, la récompense, l'autorité, le groupement, et le choix des tâches et utilisation de variables.

Stratégie	Description	Exemple
<b>1. Le feedback.</b>	<p>“Toute information qu’un système reçoit en retour sur son fonctionnement ou ses résultats” (Delignères et Duret, 1995).</p> <p>Pour (GEORGE, 1993) cette information rétroactive « permet d’apprécier l’adéquation de la conduite par rapport au but poursuivi, de juger de son efficacité, tout en suscitant un impact motivationnel».</p>	<p>souvent oral, mais il peut aussi être moteur ou vécu par l’élève. il Peut être donné par l’enseignant où l’élève-lui même.</p>
	<p>Feed-back positif : il permet d’évaluer positivement l’élève (renforcement de l’estime de soi) et donne aussi des informations sur la manière dont les habilités motrices a été atteinte.</p> <p>Feed-back négatif : il renforce la détérioration de l’estime de soi, et peut amener certains élèves à abandonner la tâche en cours.</p> <p>« C’est mauvais ». Il est préférable d’utiliser la forme positive.</p>	<p>« C’est bon », « C’est bien », « réussi ».</p> <p>« C’est bon, mais reprend cet aspect-là du mouvement »</p>
<b>2. La valorisation de tout acte.</b>	<p>Pour renforcer le sentiment de compétence, il est important de valoriser toutes les formes de compétence de l’élève. Selon (Thill, 1989) cette compétence peut être : technique (réalisation motrice correcte), cognitive (bonne compréhension de l’exercice, bonne réponse ou bonne stratégie, décision, par exemple), émotionnelle (l’élève surmonte sa peur dans une situation gymnique par exemple), et/ou sociale (aide aux camarades...)</p>	<p>APS collectifs, hétérogénéité des élèves (compétence technique) : valorisation de l’élève peu “habile” qui récupère même une seule fois la balle pour mener une action positive.</p>
	<p>Choix de la motivation extrinsèque, ludique (<i>conflit et incertitude</i> en termes de dissonance)</p>	<p>Attribution de points, de notes, classement, Climat</p>

## MOTIVATION SCOLAIRE EN EPS

<p><b>3. La récompense.</b></p>	<p>Implication de Ego : permet à l'élève de s'engager dans la tâche et de s'y maintenir jusqu'à l'obtention de la note.</p> <p>Evitement de la tâche : fuit la tâche car persuadé de prendre une mauvaise note... (incompétence) ou réalise la tâche avec le moindre effort (explication de la mauvaise note).</p> <p>Implication dans la tâche : double tranchant. Peut ne pas perturber le comportement si l'élève est sûr de réussir (prêt), à haute habileté perçue et accepte l'échec (progrès). Il peut aussi abandonner en invoquant le manque de temps pour progresser en cas d'évaluation répétitive.</p>	<p>de compétition. Il faut donc jouer avec cet élément extrinsèque, sans trop en abuser, en sachant que l'utilisation de récompense peut renforcer le sentiment de compétence mais peut aussi l'affaiblir en cas d'échec.</p>
<p><b>4. L'autorité</b></p>	<p>Elle concerne la participation ou non de l'élève aux choix didactiques (contenus enseignés) de la situation.</p>	<p>Liberté du choix des tâches, Travail sur situations défi en APS collectifs, choix d'un contrat en athlétisme ou natation, etc...</p>
<p><b>5. Le groupement</b></p>	<p>Les petits groupes permettent à chacun de s'exprimer sans trop subir la « pression » des autres groupes de base (Vayer, 93)</p> <p>Les groupes peuvent être homogènes ou hétérogènes, affiliations, de besoin, et enfermer les élèves dans des types de buts.</p>	<p>Il peut être fait par l'enseignant ou les élèves. Ex : groupe de même but même niveau ou bien les mêmes besoins.</p>
<p><b>6. Climat de Maîtrise</b></p>	<p>(exercice, progrès, succession de tâches d'apprentissage) favorise la poursuite des buts de maîtrise. L'élève est autonome dans son apprentissage.</p> <p>Ces situations peuvent être motivantes pour tous lorsque l'on joue sur « nouveauté » et « surprise » en termes de dissonance.</p>	<p>Exemple de la course longue et VMA</p>

*Tableau 1 : Tableau représentant les stratégies motivationnelles (Allain, 2012)*

## 5. Les théories motivationnelles :

### 5.1. Les théories précurseurs

#### 5.1.1. La théorie de l'auto-efficacité (Bandura 1981) :

Selon Bandura la motivation est essentiellement régie par l'auto-efficacité perçue est définie par « le jugement personnel de ses possibilités à organiser et à exécuter le déroulement d'une action qui demande un certain niveau de ». Si l'individu ne peut développer son efficacité, alors il doutera de ses chances de succès, se montrera moins persistant, va attribuer son échec à son manque d'habileté et fera moins d'efforts. D'après l'auteur, la principale source de la motivation se retrouve dans l'expectation de réussite future. (Le renforcement). Et la deuxième est fourni par les références aux standards internes que se crée l'individu (Système d'auto récompense). Enfin, le feedback permet à l'individu d'avoir une meilleure évaluation de ses standards internes ce qui lui permet de mieux diriger l'intensité de son comportement conformément à l'auto-efficacité) (Fenouillet 2003).

#### 5.1.2. La théorie psychanalytique

La théorie psychanalytique considère la motivation comme une particularité propre à l'individu. La motivation remonte à l'origine de la vie et plus précisément à la découverte que fait-le nouveau-né au sein de sa mère. Le désir d'apprendre trouve son origine dans ce lien sein/bébé.

Selon la théorie de (Freud, 1917) et celle des pulsions (Hull, 1943), tous les comportements sont déterminés par un nombre restreint de pulsions physiologiques. Ce n'est qu'à partir des années 1950 que les chercheurs ont apporté la preuve que la motivation était plutôt déterminée par des besoins physiologiques.

#### 5.1.3. La théorie des besoins de Maslow (1943)

La vision de Maslow sur la motivation présente des similarités, mais également des différences avec la théorie des pulsions. Comme Freud et Hull, Maslow considère que les êtres humains naissent avec des besoins innés qu'ils tentent continuellement de satisfaire. Mais contrairement à ces deux auteurs, il postule qu'un individu tend à assouvir des besoins qui sont hiérarchisés. Avant d'atteindre la réalisation de soi, un individu doit satisfaire d'autres besoins (physiologiques, sécurité, reconnaissance sociale, estime personnelle...etc.).

## **5.1.4. La théorie béhavioriste**

Les béhavioristes fondent leur théorie sur le fait que les individus adoptent des comportements en fonction des renforcements positifs (récompenses) ou des renforcements négatifs (punitions).

La récompense réside dans le fait de donner un avantage matériel ou moral dans le but de renforcer ou de fixer une conduite que le formateur juge nécessaire. Exemple : argent, cadeaux, compliments, écoute attentive, commentaires positifs, prolongement de la récréation, lecture d'un livre, utilisation de l'ordinateur, renforcement naturel dont la récompense se trouve dans l'acte lui-même. La sanction, par contre, consiste à donner des punitions qui provoquent la crainte. La sanction s'avère être moins efficace que le renforcement positif.

Il est important de souligner que le facteur réussite joue un rôle capital dans la motivation. Il est lui-même un renforçateur influant. L'enseignant devra donc valoriser, encourager l'élève afin de susciter la motivation.

Certain auteurs proposent de laisser les élèves choisir eux-mêmes leur récompenses. Ainsi ceux-ci enrichissent leur pouvoir de contrôler leur apprentissage. Ils se sentent d'avantages responsables et respectés. Les behavioristes estiment que les punitions doivent être évitées et que les objectifs ne doivent pas être trop lointains.

## **5.1.5. La théorie humaniste**

Pour Carl Rogers (1984), la relation entre l'enseignant et l'élève revêt une importance capitale dans la motivation de ce dernier.

La théorie Rogérienne part du principe que l'élève a en lui le désir ainsi que les possibilités d'apprendre, pour autant qu'il soit dans un milieu favorable. Le rôle de l'enseignant est de proposer aux élèves des projets qui ont un sens pour eux

Quelques études ont démontré que la motivation des élèves à apprendre est d'autant la plus élevée qu'on leur laisse choisir et exercer un contrôle sur leurs apprentissages.

D'autre part, le comportement du formateur face à l'élève a toute son importance. En effet, le regard de l'enseignant sur l'enfant joue un rôle très intéressant sur la motivation de ce dernier.

L'enfant a besoin de voir dans le regard du professeur que celui-ci est fier de lui, que celui-ci prend du plaisir à le voir réussir. Ainsi l'enfant se sent reconnu. Ceci implique que l'enseignant doit avoir la conviction que l'enfant a les capacités d'évoluer, de progresser.

En outre, un enseignant qui sait comment motiver ses élèves, absolument ses élèves se motiveront plus aisément. Par ailleurs, cette théorie recommande l'utilisation du contrat pédagogique.<sup>1</sup> Il a pour but de favoriser l'autonomie de l'élève et la coresponsabilité maître/élève. Il s'agit d'une rencontre entre l'élève et le professeur, au cours de laquelle ceux-ci exposent leurs visions des choses face aux difficultés.

## **5.1.6. La théorie de la psychologie cognitive**

La motivation trouve son origine dans le cœur chez les Rogériens, les cognitivistes la situent plutôt au niveau de la tête. En effet, selon la psychologie cognitive la motivation est issue d'une élaboration cognitive de l'individu. Le fait de pouvoir comprendre et contrôler ses propres pensées peut induire un changement sur les sentiments et sur les comportements.

L'enseignant devrait apprendre aux élèves à prendre conscience de leurs propres pensées, à leur inculquer qu'ils peuvent avoir une influence sur celles-ci. Dans un premier temps, le formateur devra tâcher de questionner l'élève afin de le découvrir et sa façon d'aborder un problème. Il devra favoriser l'auto-questionnement mental : qu'est-ce que je me dis ? Comment je procède ?

## **5.2. Les théories sociocognitives**

### **5.2.1. La théorie de l'autodétermination (TAD)**

La TAD adhère à une vision « organismique » selon laquelle les êtres humains sont considérés comme « des organismes actifs, naturellement portés vers le développement, la maîtrise des défis issus de l'environnement, l'actualisation de leurs potentialités et l'intégration de nouvelles expériences dans un moi cohérent et unifié » (Sarrazin et al. 2011). Néanmoins, ces tendances naturelles au développement et à l'intégration ne sont que des potentialités qui nécessitent des conditions environnementales particulières pour se manifester. Plus précisément l'a TAD adopte une approche « dialectique » selon laquelle « les différences de motivation ou de bien-être sont le fruit de l'interaction entre la nature active inhérente à l'individu et les différents environnements sociaux qui la soutiennent ou l'entravent » (Sarrazin et al. 2011). La TAD accorde une place importante au concept de « besoins psychologiques

---

<sup>1</sup> Le contrat pédagogique est un outil motivationnel car il rend l'élève acteur de son apprentissage en favorisant l'auto-évaluation et le sentiment de contrôlabilité.

fondamentaux » et au rôle de l'environnement social dans le soutien ou la menace de ces derniers. Elle propose également l'existence d'un continuum de motivations plus ou moins autodéterminées. Certaines sont contrôlées par des forces externes, d'autres sont le résultat des processus d'intégration organismique et sont davantage autonomes.

De nombreuses théories de la motivation ont postulées que la motivation était un concept unitaire, soit en considérant que la motivation ne comprenait qu'une seule dimension, soit en proposant différentes formes de motivation qui devaient être additionnées pour former un score total de motivation (Bandura, 1986 ; Hull, 1943). Deci et Ryan (1985) quant à eux ont considérés que la compréhension des attitudes et des comportements individuels serait améliorés si les chercheurs s'appuyaient sur plusieurs formes de motivation plutôt que d'avoir recours à un seul score de motivation reflétant uniquement l'intensité de la motivation. Autrement dit, ils soutiennent l'idée selon laquelle la qualité de la motivation est plus importante que la quantité dans la prédiction des comportements et des attitudes des individus. Afin de caractériser la forme de motivation des élèves, nous utiliserons le continuum d'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Il permet de classer hiérarchiquement les différentes formes de motivation : la motivation intrinsèque (la plus autodéterminée), la motivation extrinsèque et l'Amotivation (la moins autodéterminée et qui représente l'absence de motivation).

### ❖ **La motivation intrinsèque (MI) :**

Réfère à la réalisation d'une activité pour elle-même et pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure (Deci, 1975). Vallerand (1989, 1992) propose une taxonomie tripartite : en premier lieu on trouve **la motivation intrinsèque à l'accomplissement** : identifie, le plaisir de réussir une tâche, de se surpasser ou de créer quelque chose ; La personne s'attache alors au processus d'exécution plutôt qu'au résultat (ex : l'apprenant qui tente des lancers francs en fin de séance dans le seul but d'arriver à marquer un panier fait preuve de ce type de motivation). en second lieu , **la motivation intrinsèque à la stimulation** ; quand a- elle, elle est lié aux sensations plaisantes que l'activité nous procure( ex : la personne qui va à la piscine pour le plaisir d'être dans l'eau et ainsi se sentir dans un milieu particulier fait preuve de motivation intrinsèque à la stimulation). Et en dernier, **la motivation intrinsèque à la connaissance** ; celle-ci réfère à l'engagement dans une activité pour le plaisir que l'on retire à découvrir de nouvelles choses. (Ex : un élève dans une séance d'EPS qui découvre une nouvelle technique afin de dribbler un adversaire fait preuve de ce sous-type de motivation intrinsèque).

## ❖ La motivation extrinsèque (ME)

Réfère à l'engagement dans une activité dans le but d'obtenir quelque chose de plaisant ou d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée (Deci, 1975). Elle présente différentes régulations dont certaines sont : par nature autodéterminées, car le comportement peut être réalisé par choix sans forcément en éprouver du plaisir. Ce construit se devise lui aussi en trois sous types : **La régulation externe** qui représente la forme de motivation extrinsèque la moins autodéterminée ; elle est définie par la volonté de pratiquer une activité uniquement par rapport à des contraintes extérieures (récompense à gagner ou sanction en cas de non-réalisation). Par exemple : Un élève qui assiste à une séance d'EPS uniquement pour pouvoir jouer le match caractérise ce type de motivation extrinsèque, car son seul but est d'éviter les heures de colles fait preuve de motivation extrinsèque à régulation externe. En suivant le continuum d'autodétermination, dans le sens croissant, Deci et Ryan (1985) ont défini la **régulation introjectée** de la motivation extrinsèque : elle est caractérisée par l'intériorisation des pressions ou contraintes externes qui poussent l'apprenant à pratiquer une activité, cette régulation n'est pas définie comme autodéterminée car c'est une pression auto-générée qui est la source de ce type de motivation.

A partir de **la régulation identifiée**, on peut parler de comportement autodéterminé. Elle représente un comportement jugé important pour l'individu (par exemple, un élève qui pratique le volley dans un club sportif juste pour progresser dans sa pratique d'EPS). Enfin, **la régulation intégrée**- la plus autodéterminée : représente un comportement effectué par choix tout en étant en harmonie avec d'autres aspects importants de sa vie (« Je reste chez moi ce soir pour être en forme pour le match de demain, et cela me permet de voir ma famille »).

## ❖ L'A-motivation (AM)

Elle est caractérisée par l'absence de lien entre le comportement effectué et ses conséquences. Ainsi, l'élève qui reste sur le banc de touche quoi qu'il fasse pendant la séance pour gagner sa place, risque de développer une A-motivation par rapport à l'activité pratiquée et donc de l'abandonner.

L'amotivation peut être défini comme un désengagement ou un non investissement (ex : les élèves ne s'investissent pas dans leur séance d'EPS sont ceux qui se perçoivent moins compétents. Notamment lorsque leur niveau de pratique ne relève pas du haut niveau, et qu'ils perçoivent un écart entre leur motifs de pratique initiaux et la perception de leur réalisation

# MOTIVATION SCOLAIRE EN EPS

dans l'activité. Les élèves désengagés dans les séances d'EPS semblent d'une part ceux qui sont moins orientés vers la tâche, plus orientés vers l'ego et moins compétents.

D'autres classements des motifs d'abandon ont été obtenus dans d'autres recherches. Gould et Petlichkoff (1988) ont montré que les élèves mentionnaient « ne pas réussir à apprendre de nouvelles techniques, l'absence de plaisir, ne pas avoir le sentiment d'appartenir au groupe, le manque de stimulation et le manque d'exercice et de condition physique » comme motifs justifiant le plus leur abandon (SALMEH, 2011).

Déci et Ryan (1985) ont ainsi organisé ces différents types de motivation selon leur niveau d'autodétermination

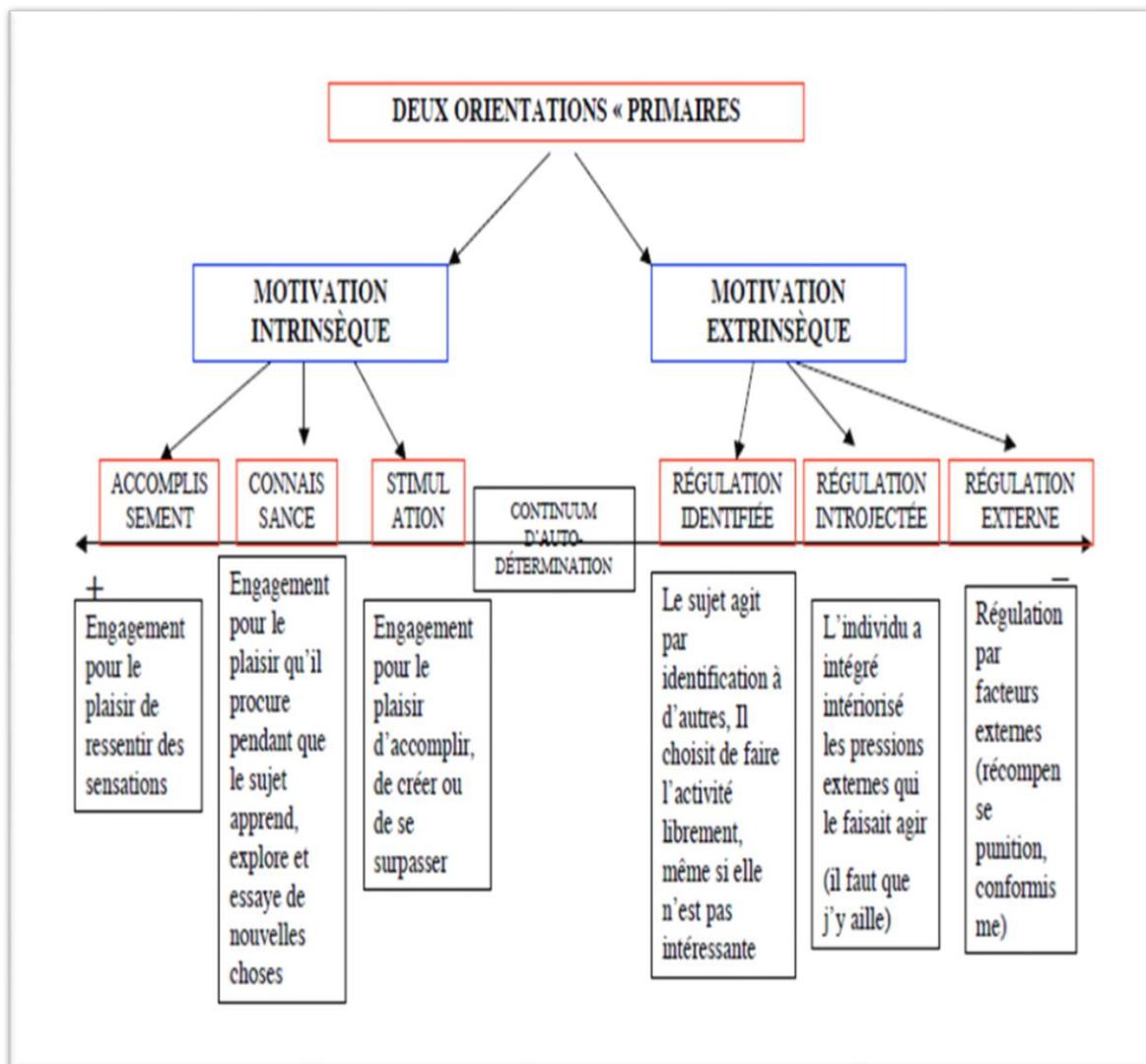


Figure 1 : Organigramme des théories des tendances motivationnelles Vallerand (1994)

## 5.2.3 La Théorie de l'Evaluation Cognitive (Deci & Ryan, 1985, 1991)

Cette sous-théorie de la théorie de l'autodétermination, considère que les facteurs sociaux agissent sur la motivation, par le biais de médiateurs. Ceux-ci représentent des besoins psychologiques fondamentaux. Ce sont les perceptions d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. La perception d'autonomie réfère au désir d'être à l'origine de son engagement pour une activité. Un enseignant trop contrôlant risque d'atténuer cette perception et ainsi de favoriser le développement des formes les moins autodéterminées de la motivation extrinsèque et de l'A-motivation. Le second médiateur, relatif aux perceptions de compétence, représente le désir d'interagir efficacement avec son environnement. Son importance est soulignée lorsqu'un individu réussit une tâche qu'il perçoit comme difficile à réaliser. Il permet donc le développement de la motivation intrinsèque et des formes autodéterminées de la motivation extrinsèque (les régulations intégrées et identifiées) (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985). Enfin, Le besoin d'appartenance sociale réfère à la volonté d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives (Richer & Vallerand, 1998). Ce médiateur est mis en avant au sein des activités physiques collectives. En effet, le désir d'évoluer dans la même équipe que ses copines est souvent très important. Ainsi, les facteurs sociaux agiraient directement sur ces trois médiateurs psychologiques. Ceux-ci seraient alors responsables du développement de certaines formes de motivation plus ou moins autodéterminées.

## 5.2.3 Le modelé hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque :

*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 situationnels occupent une place très important dans l'explication de la motivation, elle est liée au moment où l'élève pratique une APS (*Vallerand et Grouzet* (2001). La motivation contextuelle fait recoure à une motivation du sujet dans un domaine précis : le EPS, les études ou le travail par exemple.

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 perçu comme une caractéristique propre à l'élève. Ce modèle hiérarchique explique la présence d'une relation dynamique entre la motivation et les trois niveaux de généralité. *Vallerand* (1997) considère qu'il existe un effet descendant de la motivation contextuelle vers la motivation situationnelle. Par exemple : plus la motivation d'un élève envers la pratique de

# MOTIVATION SCOLAIRE EN EPS

volley Ball (motivation contextuelle) est autodéterminée, plus cette motivation devrait être autodéterminée avec d'autres situations qui s'identifie avec cette discipline (match de compétition en volley Ball).

Ainsi, *Vallerand (1997)* postule que la motivation à un niveau de généralité (niveau situationnel), a une influence sur la motivation au palier supérieur dans la hiérarchie (niveau contextuel). Des recherches faites dans le domaine d'EPS (*Blanchard et Al, 2007 ; Gagné et Al, 2003*) et de l'éducation physique (*Ntoumanis et Blaymires, 2003*) ont confirmées l'existence de cette dynamique motivationnelle proposée par *Vallerand (1997)*.

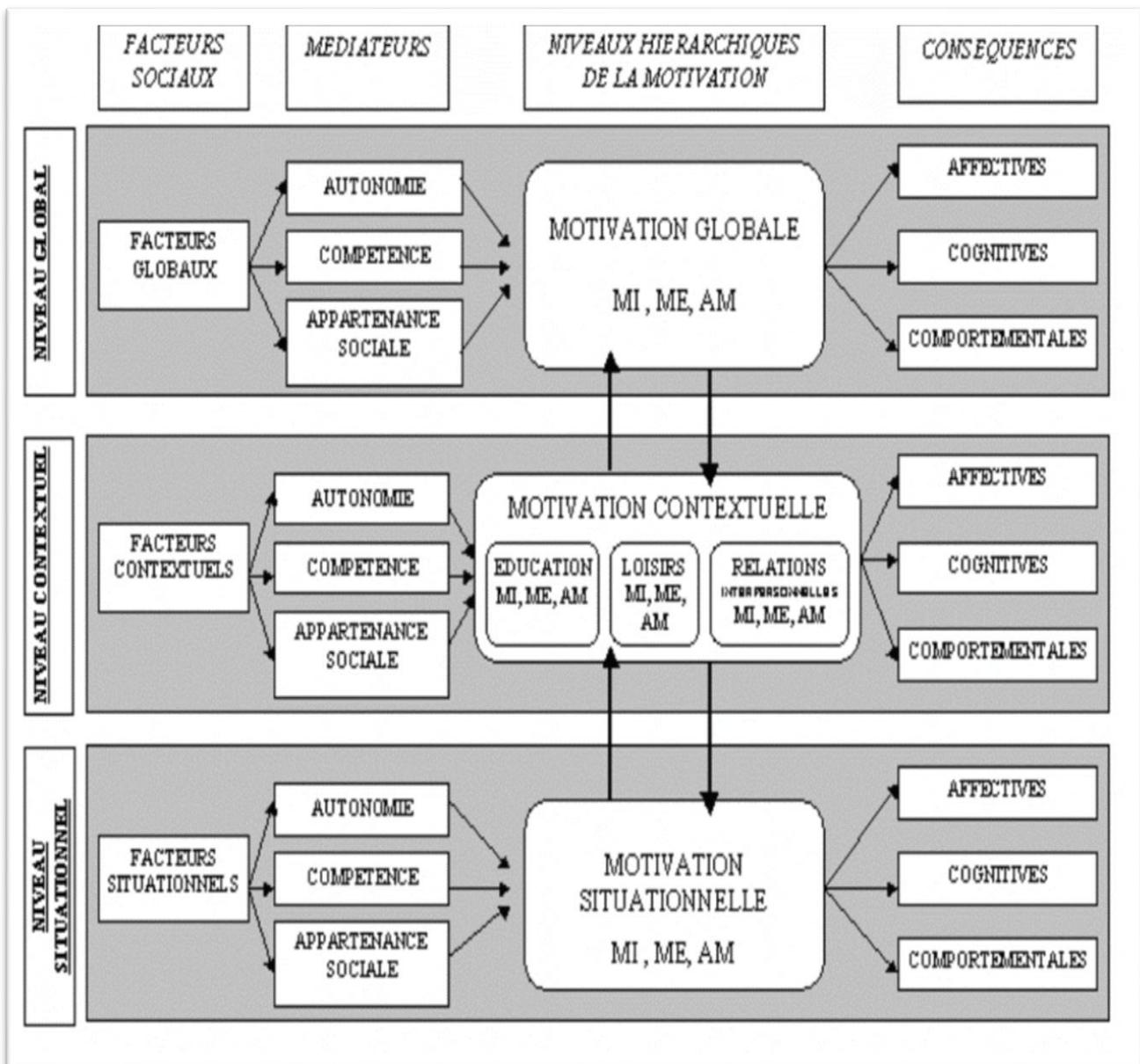


Figure 2 : Le Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque (Vallerand, 1997)

Par ailleurs, le modèle proposé tente d'expliquer les conséquences associées positivement ou négativement au caractère de la motivation. Ces conséquences peuvent être de nature affective (par ex. le plaisir, l'intérêt ou la satisfaction), cognitive (telles que l'attention ou la mémoire) ou comportementale (comme l'intensité de la tâche, les habilités motrices ou encore le désengagement). D'après Vallerand & Grouzet (2001), ces conséquences sont positivement corrélées avec le niveau d'autodétermination de l'apprenant car l'autodétermination est associée à un meilleur fonctionnement psychologique. Sarrazin et Guillet (2001) ont d'ailleurs montré que plus la motivation de l'élève est autodéterminée, plus ses intentions d'abandonner l'activité physique et sportive sont faibles. De plus, Vallerand (1997) postule que la motivation à un niveau donné peut être influencée par la motivation à un autre niveau. Effectivement, la répétition de situation où l'élève serait motivé de manière autodéterminée peut influencer le caractère de sa motivation contextuelle pour l'activité concernée. Cet effet ascendant est aussi appelé effet « bottom-up ». A l'inverse, le caractère autodéterminé de la motivation à un certain niveau serait influencé par le niveau directement supérieur. Ainsi, plus l'apprenant est autodéterminé envers sa pratique d'APS d'un point de vue contextuel, plus il présentera des indices d'autodétermination élevés lorsqu'il sera dans la situation correspondante. Ce second effet est descendant (effet « top-down »). Il est proposé, au sein du modèle, que ces effets existent entre chaque niveau directement supérieur et directement inférieur.

L'application des théories motivationnelles est ce qu'il y a de plus important pour l'enseignant, le comment ? Et le avec quoi ? Est ce qu'il y a de plus primordial dans une séance d'EPS. Mais le choix de la plus efficace reste toujours essentiel vu que le facteur temps est présent. S'appuyer sur les méthodes de la valorisation du sois et de sa sécurité chez les élèves. La valorisation de soi consiste dans le fait « de maintenir une conception de soi la plus favorable possible ». Dans la protection de soi, « la stratégie consiste à penser, à agir et à se percevoir de telle sorte que les menaces négatives sur l'estime de soi soient minimisées (Famose 2001) Par exemple, une des stratégies motivationnelles de protection de soi se retrouve lorsqu'un élève refuse de démontrer un exercice par « gêne publique » ou « risque d'humiliation ».

Aussi sur celles qui favorisent le perfectionnement de la connaissance de soi ; Par exemple, il s'agit d'un élève qui s'investit davantage de façon à progresser et s'améliorer dans la discipline pour éviter les échecs, pour Famose (2001) le but est « se rapprocher au plus près de ce qu'on aimerait idéalement être ». Pour ce qui est de la connaissance de soi c'est à partir du choix de la difficulté de la tâche, Dans ces cas, les personnes s'orientent vers les tâches qui

leurs donneront le plus d'informations possible sur leurs compétences, comme dans des exercices évalués.

## 6. Style motivationnel

Une étude récente (*Leroy et al. 2013*) basée sur la théorie de l'autodétermination (*Deci & Ryan, 2000, 2002 ; Sarrazin, Pelletier, Deci et al, 2011*, pour un aperçu en français) et la théorie sociocognitive de *Bandura (1986)*, a cherché à mettre en évidence les liens entre le style motivationnel auto-rapporté par l'enseignant, la manière dont ce style est perçu par les élèves, trois variables motivationnelles et le niveau scolaire des élèves.

Cette étude rappelle que théoriquement, un style d'enseignement qui soutient l'autonomie des élèves est reliée positivement d'une part aux croyances d'auto-efficacité et à la motivation autodéterminée des élèves et négativement d'autre part à l'amotivation. De plus, de nombreuses études ont démontré que les élèves dont les enseignants soutiennent l'autonomie manifestent une plus grande motivation autodéterminée (*Chirkov & Ryan, 2001*).

Les résultats de cette étude révèlent que conformément à la TAD : « le style particulier avec lequel un enseignant interagit au quotidien avec ses élèves est perçu par ces derniers. Quand les élèves ont le sentiment que leur enseignant soutient leur autonomie, leur compétence et leur proximité sociale, ils sont plus à même de manifester une plus grande motivation autodéterminée, une plus faible amotivation » (*Leroy & al, 2013, p 14*).

Enfin *Leroy* et ses collègues (*2013*) soulignent le rôle médiateur fondamental des perceptions des élèves relatives au style d'enseignement de leur enseignant. Autrement dit, ce n'est pas la réalité objective qui compte le plus, mais la manière dont l'élève la perçoit. De plus, les résultats de l'étude révèlent que la congruence entre les points de vue des enseignants et des élèves en ce qui concerne le style motivationnel auto-rapporté par l'enseignant n'est pas très importante.

### 6.1 La motivation autonome et la motivation contrôlée

Le concept d'intériorisation et des différentes formes de régulation a modifié la première différenciation établie par la TAD pour les types de motivation : on est passé de l'opposition entre motivation intrinsèque et extrinsèque à l'opposition entre la motivation autonome et la motivation contrôlée. Quand il s'agit de régulation externe et introjectée, nous sommes en présence d'une motivation contrôlée ; quand il s'agit plutôt d'une régulation identifiée ou

intégrée, ou encore d'une régulation intrinsèque, nous sommes alors en présence d'une motivation autonome. Bien sûr, tous les types de motivation, qu'ils soient autonomes ou contrôlés, reflètent la volonté d'agir de l'individu, même s'ils peuvent produire de plus ou moins bons résultats. Par opposition à la motivation, l'amotivation reflète le manque de volonté d'agir. Elle se produit quand une personne n'accorde pas de valeur à un résultat ou à un comportement, quand elle ne croit pas qu'un résultat valable sera obtenu avec certitude en adoptant des comportements spécifiques, ou encore, quand elle pense que des comportements pourraient lui permettre d'atteindre des résultats souhaitables, mais qu'elle a l'impression de ne pas avoir la compétence nécessaire pour les mettre à exécution.

## **6.2 Les conséquences de la motivation autonome et de la motivation par régulation :**

Des dizaines de recherches expérimentales et d'études sur le terrain menées dans divers domaines ont examiné les corrélations entre la motivation autonome, la motivation contrôlée et leurs effets respectifs.

### **❖ L'autonomie et l'indépendance :**

La TAD s'est beaucoup attardée à comprendre les agissements autonomes et volitifs, c'est-à-dire ceux qui donnent à l'individu l'impression qu'il a pleinement choisi de s'adonner à une activité ainsi que la motivation intrinsèque, qui représente le prototype de cette expérience. Il est important de reconnaître, cependant, qu'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance (Ryan et Lynch, 1989), quoique certains psychologues l'aient interprété ainsi (par ex., Markus, Kitayama et Heiman, 1996). Nous entendons par autonomie le fait, pour un individu, d'agir en exerçant sa volonté et son libre choix ; l'indépendance signifie plutôt qu'un individu fonctionne seul et sans compter sur les autres. Les individus peuvent choisir d'agir seuls pour une foule de raisons par exemple, parce qu'ils pensent qu'ils doivent le faire pour montrer aux autres leur compétence ou leur maturité, ou encore, parce qu'ils n'aiment pas se sentir obligés de dépendre des autres. Le fait d'agir de manière indépendante, dans l'une ou l'autre de ces situations, n'équivaut pas du tout à de l'autonomie ou à de la volition ; en effet, les comportements indépendants seraient imposés par le milieu ou le contexte. Dans le premier cas, les individus se sentiraient obligés d'être indépendants et, dans le deuxième cas, ils éviteraient de se mêler aux autres peut-être parce qu'ils ont déjà été blessés et qu'ils ne sont pas capables de faire face à cette peine. Inversement, les individus peuvent dépendre des autres et compter sur eux parce qu'ils éprouvent du réconfort à ressentir de l'engagement et de la

réciprocité dans leurs relations interpersonnelles. Bref, il en ressort qu'une personne peut être soit autonome, soit dirigée dans ses relations de dépendance (Soenens *et al.* 2007).

## 7. Engagement dans la pratique en cours d'EPS :

### 7.1. L'engagement dans la pratique en cours d'EPS : question de motivation :

L'investissement d'un élève dans une EPS dépend des ressources qu'il met à disposition pour y arriver, ceci selon le but qu'il s'est fixé et pour aboutir à des réactions émotionnelles positives. Selon Famose (2001), la motivation se caractérise par trois composantes :

- Le processus cognitif qui fait référence à la notion de but.
- Le processus affectif qui correspond aux réactions émotionnelles positives déclenchées par les progrès vers un but recherché ou l'atteinte de ce but.
- L'investissement personnel qui caractérise la composante principale de la motivation.

Dans le cadre de ce mémoire, on est confronté à la notion d'engagement (ou investissement personnel). En effet, elle nous paraît fondamentale puisque nous définissons l'engagement des élèves dans une activité physique. D'ailleurs pour Maher et Braskamp (1986), la motivation peut être définie comme un investissement personnel. Cela « signifie que tous les élèves, qu'ils soient en cours d'EPS, en club ou en pratique de loisir, possèdent une quantité plus ou moins grande de ressources différentes (et en générale limitées) qu'ils peuvent investir de façon variées dans l'accomplissement d'une tâche ou dans la séance d'EPS »

Les ressources personnelles du sujet concernent l'effort (le niveau d'effort consenti), le temps (le temps consacré à l'activité), le talent (les connaissances, habiletés motrices, et intellectuelles,...), et l'argent (l'investissement financiers consentis propre aux activités de loisirs). Ce sont des variables que l'élève peut contrôler. La décision des élèves de s'impliquer ou pas dans une activité se traduit par des comportements appelés « comportements motivationnels ». La motivation de l'élève se traduit par ces comportements motivationnels qui sont en fait des indicateurs de l'investissement personnel.

Dans cette étude, l'engagement au cours d'EPS se définit comme l'investissement personnel des élèves à s'engager dans l'APS dont les principaux indicateurs sont la direction, l'intensité, la persévérance et la motivation continuée. Ce sont ces indicateurs qui nous permettront d'évaluer l'engagement des adolescentes au cours d'EPS.

# MOTIVATION SCOLAIRE EN EPS

Les motivations qui animent les séances d'EPS proposées chez les élèves comprennent 6 thématiques qui reflètent le sens qu'ils donnent à l'activité sportive en EPS. Il s'agit de :

**a. Se sentir bien, être en forme et en bonne santé :** Ce sont les élèves qui recherchent au travers de l'EPS un état de bien-être physique, psychique et/ou social. Par conséquent, ils recherchent notamment le développement d'une image corporelle de soi positive.

**b. Expérimenter, découvrir et apprendre :** Apprendre et faire la démonstration de sa compétence est une des motivations de tous êtres humains (Ernst et al. 2000). L'estime de soi et l'image corporelle seront renforcées en cas de réussite.

**c. Créer et s'exprimer :** Ce sont les élèves qui favorisent la création, l'expression et l'autonomie dans leur pratique sportive en EPS. Ici, le corps est directement sollicité tant comme moyen d'expression que de création. L'insatisfaction corporelle peut donc être influente dans l'engagement à des pratiques qui sollicitent cette thématique comme la danse par exemple.

**4. S'entraîner et accomplir des performances :** Ici, les élèves tendent vers l'amélioration d'un résultat et/ou d'une qualité d'exercice.

**5. Rechercher le défi et rivaliser :** Cette thématique correspond aux élèves qui sont motivés à pratiquer pour se comparer et être en compétition avec les autres ou sois même.

**6. Participer et appartenir :** Cette thématique correspond à l'aspect social de la pratique EPS et aux élèves qui ressentent le besoin de participer à une activité collective et d'appartenir à un groupe. Cette entrée, qui vise la socialisation, est aussi l'un des enjeux de la scolarité qui peut être travaillée au travers de l'EPS par des activités de collaboration et de communication et qui répond à un besoin important de l'adolescent. Selon la rosace des sens. Ceci permettra à l'enseignant d'EPS de mieux<sup>2</sup>cibler les besoins des adolescentes insatisfaites de leur corps.

L'estime de soi globale est utilisée pour donner des sensations globales sur soi, qu'elles soient positives ou négatives. Met en avant le rôle important des émotions dans la motivation. Elle suggère que « l'investissement personnel est en grande partie déterminée par l'affect », ceci puisque les élèves recherchent à éprouver des affects positifs et rejeter les affects négatifs (Famose 2001)

---

<sup>2</sup> Une attitude favorable ou défavorable envers soi-même. Il s'agit à la fois de croyances, d'attitudes et de sentiments que les individus ont d'eux-mêmes ». Rosenberg (1979)

## 8. CONDITION ESSENTIELLE DE LA RÉUSSITE

L'application des théories motivationnelles est ce qu'il y a de plus important pour l'enseignant, le comment ? Et le avec quoi ? Est ce qu'il y a de plus primordial dans une séance d'EPS. Mais le choix de la plus efficace reste toujours essentiel vu que le facteur temps est présent. Après cette étude on a pu déduire celles qui nous aiderons à avoir le rendement le plus élevé :

S'appuyer sur les méthodes de la valorisation du sois et de sa sécurité chez les élèves La valorisation de soi consiste dans le fait « de maintenir une conception de soi la plus favorable possible ». Dans la protection de soi, « la stratégie consiste à penser, à agir et à se percevoir de telle sorte que les menaces négatives sur l'estime de soi soient minimisées (Famose 2001) Par exemple, une des stratégies motivationnelles de protection de soi se retrouve lorsqu'un élève refuse de démontrer un exercice par « gêne publique » ou « risque d'humiliation ».

Aussi sur celles qui favorisent le perfectionnement la connaissance de soi ; Par exemple, il s'agit d'une élève qui s'investit davantage de façon à progresser et s'améliorer dans la discipline pour éviter les échecs. Comme Famose (2001) l'a expliqué « se rapprocher au plus près de ce qu'on aimerait idéalement être ». Et pour ce qui est de la connaissance de soi c'est partir le choix de la difficulté de la tâche, Dans ces cas, les personnes s'orientent vers les tâches qui leurs donneront le plus d'informations possible sur leurs compétences, comme dans des exercices évalués.

Et pour finir la combinaison de stratégie est considéré comme un élément essentiel à la réussite de la séance et mieux favoriser l'apprentissage, Par exemple, les stratégies d'auto-handicap permettent « d'atteindre, avec le même comportement, à la fois le but de protection de soi et celui de valorisation de soi » (Famose 2001). Il s'agit de créer des obstacles à son propre résultat comme dans le cas d'une adolescente qui n'a pas ses affaires d'EPS pour le cours d'EPS et qui pratique en habits de ville peu confortables. Dans le cas où elle échoue un exercice, elle pourra utiliser l'inconfort de sa tenue vestimentaire comme « bonne » excuse.

## 9. Education physique et sportive a l'école :

### 9.1.Education physique est sportive(EPS) :

Le terme EPS représente une matière universellement rependu et qui joue un rôle dans la formation de l'être humain et dans son développement. Elle est devenue un puissant

phénomène social, en s'instaurant comme une partie intégrante du monde de la culture. Avant de cerner ses objectifs, nous nous attacherons dans un premier temps à en donner une définition.

L'EPS d'après le Programmes d'EPS, direction des enseignants(1983) est un «Système éducatif profondément intégré au système global d'éducation, aux fins poursuivies par celle-ci, et tendant à valoriser par ses apports spécifiques ; la formation de l'homme, du citoyen et du travailleur ».

Aussi « Une discipline incluse dans les programmes de l'enseignement grâce à laquelle l'élève entretient, développe particulièrement ses qualités motrices et corporelles ».

Selon J .c le bœuf Paris (1974) c'est le « Processus pédagogique dirigé dans le but de perfectionner la forme et les fonctions de l'organisme, d'éduquer et de développer les fonctions motrices afin de permettre à l'individu une meilleure adaptation aux situations Vécues ».

### **9.1.1. L'EPS au collège :**

Les élèves connaissent des transformations corporelles, psychiques et sociales importantes. La pratique de l'EPS aide tous les collégiens à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement. Les élèves confrontés à la diversité du champ culturel des APSA évoluent, gagnent en efficacité, résolvent, stabilisent leurs réponses corporelles et développent leur potentiel physique. Les collégiens comprennent et assimilent les règles, apprennent à s'intégrer dans une logique de projet. Le cours d'EPS propose un enseignement disciplinaire obligatoire dont tous les contenus sont précisés dans les programmes. (FREDERIQUE Thomas.2008)

## 9.1.2. Les objectifs de l'EPS :

### ➤ Fonction physique :

Elle vise l'amélioration des capacités physique et psychologique de l'individu, en permettant à travers d'une plus grande maîtrise du corps, l'adaptation des conduites au milieu, en favorisant sa transformation par une intervention efficace rationnellement organisée.

### ➤ Fonction économique :

L'enrichissement de la capitale santé de chaque individu, et celui de son acquis psychomoteur, augmente les facultés de résistance à la fatigue, permettant une utilisation plus judicieuse des forces mises en œuvre dans le monde du travail intellectuel.

### ➤ Fonction socioculturelle :

L'éducation physique et sportive véhicule des valeurs culturelles et morales, qui guident les actes de chaque citoyen et participant au renforcement de la cohésion nationale, proposant les conditions d'un dépassement de soi-même dans l'action et développant le sens de la discipline, de la coopération, de la responsabilité et des devoirs civique.

Selon (*LA LOI D'ORIENTATION, 10 juillet 1989*) les objectifs assignés au système éducatif pour le lycée, permettre « à chaque jeune de réaliser son projet personnel, il leur assure une solide formation générale autorisant la poursuite ultérieure de leurs études ».

## 9.2.L'enseignant d'EPS :

Est un enseignant particulièrement qualifié. Il doit transmettre son savoir et par conséquent doit posséder un sens de la pédagogie adapté à sa discipline. Il choisit les disciplines sportives qu'il souhaite enseigner en fonction des exigences pédagogiques du programme. L'enseignant d'EPS est investi d'une forme particulière de responsabilité dans la mesure où il doit veiller à ce que ses élèves pratiquent l'APS en toute sécurité<sup>1</sup>. Il doit constamment s'assurer de la sécurisation des infrastructures. (Jeanne-Marie OSTE.2006).

## 9.3 L'élève :

Un écolier ou un élève, est un nom qui désigne une personne instruite par un maître, ou bien un enfant qui suit son parcours scolaire au sein d'un établissement.

Si on s'approfondi pour attirer dans le sens de ce mot, on trouve dans l'ancienne université cette signification "on le disait de ceux qui en suivaient des cours".

Le mot « Élève » a un sens plus général ; il s'applique aux écoles primaires, aux collèges, aux écoles spéciales, aux facultés, exemple : les élèves en médecine ; les élèves en peinture, les élèves en séance d'EPS.

### **9.3.1 La Relation enseignant-enseigné :**

Il existe un lien entre l'enfant et l'enseignant, mais il y a toutefois une différence. L'enseignant est là avec son bagage, avec son vécu et l'élève ne tirera profit que de certaines choses de l'enseignant. Il y a certaines choses chez l'enfant qui parlent plus que d'autres à l'enseignant. C'est ce qui fait qu'on apprécie plus ou moins quelqu'un. La relation passera plus ou moins bien avec un jeune plutôt qu'un autre.

Le lien enseignant-enseigné se construit progressivement, pas à pas, à travers l'attention accordée à l'élève. Le lien passe par beaucoup de choses, ce peut être un geste, une présence, une écoute. La relation éducative s'exerce différemment de celle des parents.

Les relations prof-élève jouent un rôle dans la motivation, et donc la réussite de l'apprenant. Les élèves de faible niveau scolaire se caractérisent plus souvent par un manque ou une absence d'effort pour se confronter à certaines règles du « jeu scolaire », un enseignant considéré comme chaleureux suscitera la motivation de ses élèves, s'il sait créer une atmosphère favorable à l'apprentissage en les mettant à contribution dans les décisions relatives à la gestion tout en leur faisant respecter les règles de travail et de conduite qui en découlent.

En résumé, l'enseignant doit être patient, il doit montrer aux élèves comment apprendre de manière autonome, les encourager, et les soutenir dans leurs efforts. Ce rôle est très important et permet d'offrir un environnement qui aide à l'apprentissage.

Nombreuses sont les recettes des enseignants pour remotiver leurs troupes, et elles varient d'une classe à l'autre : certaines activités vont motiver certains élèves, pas d'autres. C'est pourquoi les temps de paroles « libres » en classe sont précieux, car ils permettent à l'enseignant de percevoir les intérêts des uns et des autres.

*Partie*

*Pratique*

# **Chapitre 01 :**

## **Éléments**

### **méthodologiques**

## 1. Eléments méthodologiques

### 1.1 Echantillonnage :

Dans le but de réaliser la partie pratique de notre sujet de recherche nous avons pris comme échantillon deux classes de première année moyenne au niveau de l'établissement « Lazizi Amar » située à Tinebdar-Sidi Aich. Notre échantillon est composé de 44 élèves dont 25 filles et 19 garçons âgés entre 11 à 15 ans. Le choix de cet établissement est par rapport au lieu où c'est dérouler le stage pratique.

On cherche à partir de cette étude à encadré le style motivationnel qu'un enseignant d'EPS doit adopter pour stimuler le plus souvent la motivation intrinsèque chez ces élèves pour augmenter leurs rendements et faciliter l'acquisition des connaissances ; ce qui est considéré comme un gage de réussite et de progrès en terme et d'engagement. En plus le fait d'être en immersion dans le groupe, cela est d'autant plus facile de traiter une problématique qui est en relation avec notre domaine de spécialité à savoir les activités physiques et sportives éducatives scolaires.

### 1.2 Procédure :

Au début de la séance d'EPS, avec les premières années moyennes ; on a procédé à la distribution des deux échelles : Echelle de motivation en sport (EMS) et l'échelle de style motivationnel (ESM) ; accompagné d'une traduction en arabe pour faciliter la compréhension des réponses vue leurs faible niveau en langue française. Tout en prenant le soin de disposer les participants le temps nécessaire pour leurs expliquer clairement l'objectif de ces deux tests, et l'intérêt de notre étude tout en leur expliquant la méthode de répondre ; afin d'avoir la totale collaboration.

On a aussi insisté sur le fait que les résultats seront anonyme pour éviter toute cause de timidité ; en faisant savoir aux élèves qu'il est important de répondre honnêtement en cochant une seule proposition qui correspond le mieux à leurs avis personnel. La récupération des échelles est faite juste après que tous les élèves ont fini de répondre.

## 1.3 Matériel / outil de recherche :

### 1.3.1 Echelle de motivation en sport (EMS) :

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 al 1995). Cette échelle mesure la motivation intrinsèque et extrinsèque que les gens peuvent avoir pour la pratique des activités physiques et sportives. Elle permet aussi de mesurer les sept formes motivationnelles suivantes : la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA) ex : (Parce que je ressens beaucoup de satisfactions personnelles 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 une APS). Comme il permet aussi de mesurer les construits motivationnels extrinsèques selon le continuum de la motivation, comme l'a expliqué dans la théorie de l'autodétermination de (Deci et Ryan 1985). Dans ce contexte on trouve la motivation extrinsèque, la motivation extrinsèque identifiée (MEID) ex (Parce que c'est l'une des meilleures façons de rencontrer et de connaître des gens). 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 à la régulation externe (MEREX) ex : (Parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais). On trouve dans l'extrémité de ce même continuum une dernière dimension appelée amotivation (AM) qui signifie une faible motivation ou l'absence totale de la motivation ou le sujet n'arrive plus à concevoir l'intérêt de persévérer dans cette pratique (ex : je ne le sais pas : j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire d'EPS). L'échelle (EMS) est composée en tout de 28 items, soit 4 énoncés pour chacune des sept sous-échelles et mesurés sur une échelle de Likert de 1 à 7 points.

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

## Formule:

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

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

Motivation intrinsèque à la connaissance (MIC) #1, 11, 17, 24

Motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC) # 5, 10, 15, 22

Motivation intrinsèque à la stimulation (MIS) 7, 12, 19, 26

Motivation extrinsèque- identifie (MEID) # 3, 9, 18, 25

Motivation extrinsèque- introjecté (MEINT) # 6, 13, 21, 27

Motivation extrinsèque-régulation externe (MEREX) #2, 8, 16, 23

Amotivation (AM) # 4, 14, 20, 28

### 1.2.1 Echelle du style motivationnel :

Cette échelle mesure le style motivationnel perçu par les élèves pendant la pratique des activités sportives. Cette échelle mesure les deux construits du style motivationnel suivant : Style motivationnel orienté vers l'autonomie, et Style motivationnel orienté vers le contrôle. (Utilisé par Escriva-Boulley.G dans une recherche sur le style motivationnel des professeurs des écoles en EPS)

Elle est composée en tout de 06 items, soit 5 énoncés pour le style motivationnel orienté vers l'autonomie et 1 énoncé pour le style motivationnel orienté vers le contrôle et mesurés sur une échelle de Likert de 1 à 7 points.

- **La clé de codification :**

Style motivationnel orienté vers l'autonomie #1, 2, 3,4, 5

Style motivationnel orienté vers le contrôle # 6

## **1.3 Outil statistique :**

Notre approche statistique est en partie descriptive, pour ce qui est de l'EMS l'attribution de notes pour les différentes réponses varient de 1 à 7 points sur l'échelle de Likert pour chaque construit. Après, on a calculé la moyenne de chaque item, d'une seule échelle et des sept-sous échelles qui nous ont données la moyenne générale. Ainsi on a calculé l'indice de l'autodétermination de tout l'échantillon.

Et pour ce qui est de l'échelle du style motivationnel on a calculé aussi l'écart type indispensable à la corrélation et à la signification des résultats. Pour ce qui est de l'échelle de la perception du style motivationnel, il s'agit aussi de l'attribution de notes sur les différents items qui varient de 1 à 7 points sur une échelle de Likert, on a calculé la moyenne de chaque item, et la moyenne de chaque construit du style motivationnel on a obtenu la moyenne générale pour chaque type de style motivationnel. En second partie, on a procédé au traitement des différentes données obtenues grâce aux statistiques analytiques, à savoir le test Pearson (R), qui permet de calculer la corrélation (R) entre les données de la motivation et celles du style motivationnel perçu.

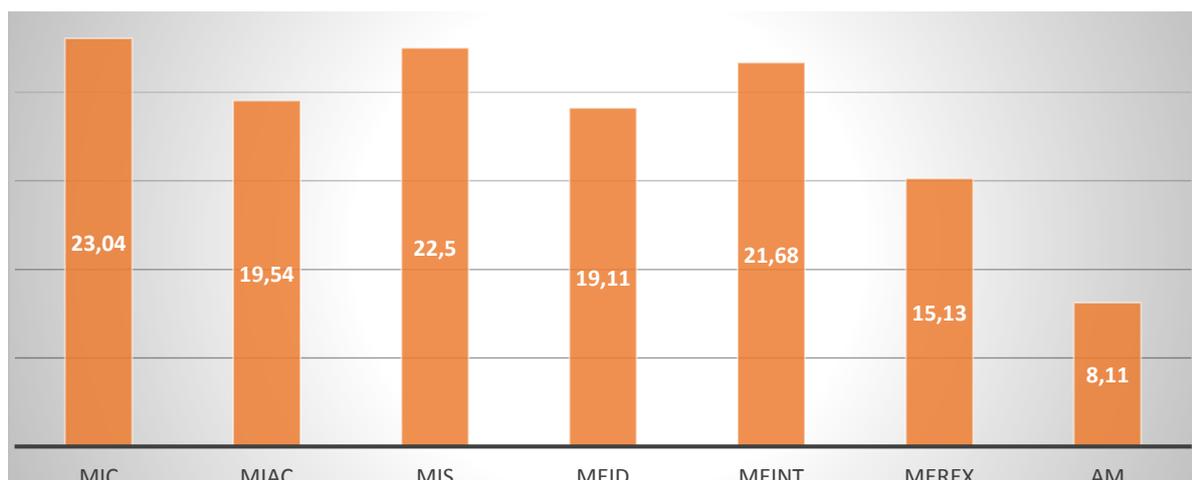
**Chapitre 02 :**  
**Présentation Interprétation**  
**et discussion**  
**Des résultats**

## 1. Présentation des résultats de l'échelle de motivation

### 1.1. Présentation des résultats liés au profil motivationnel

Construits motivationnels	score
Motivation Intrinsèque à la Connaissance	23.04
Motivation Intrinsèque à l'accomplissement	19.54
Motivation Intrinsèque à la stimulation	22.05
Motivation extrinsèque Identifié	19.11
Motivation extrinsèque Introjecté	21.68
Motivation extrinsèque à régulation externe	15.13
Amotivation	8.11

*Tableau 2 : Moyennes de sous échelles de la motivation.*



*Figure 3 : le profil motivationnel de l'échantillon.*

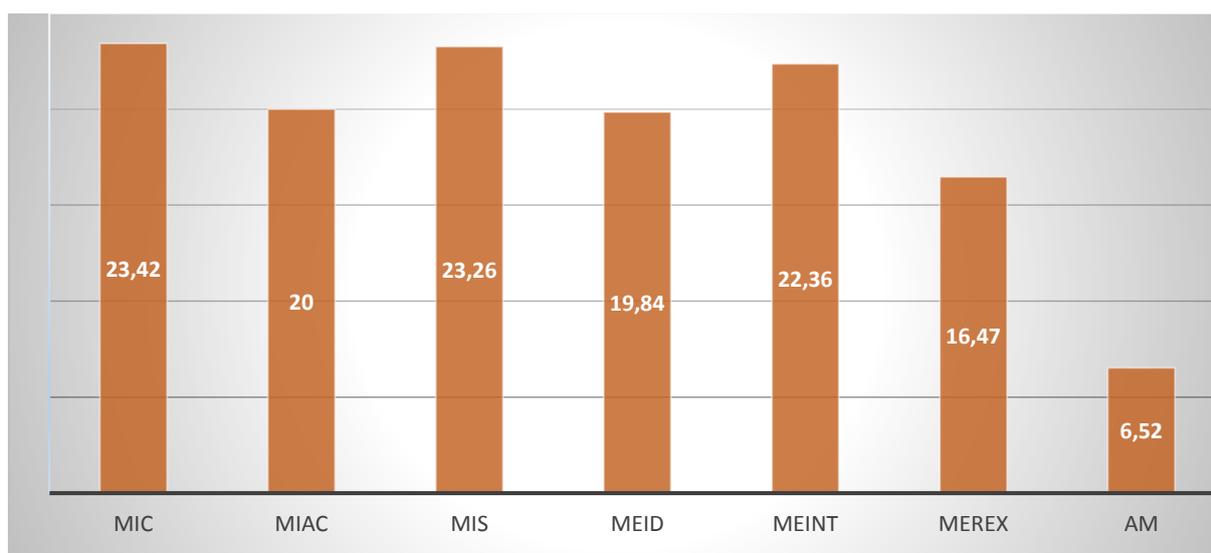
Les résultats de l'étude montrent que les membres de notre échantillon ont enregistré des scores supérieurs à la médiane (**20**) pour les deux construits motivationnels intrinsèques à savoir la motivation intrinsèque à la connaissance avec un score de (**23.04**) et la motivation intrinsèque à la stimulation avec un score de (**22.5**). Alors qu'on a noté un score inférieur à la médiane pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement, avec un score de (**19.54**). Pour ce qui est du construit extrinsèque le plus autodétermine, la motivation extrinsèque identifiée on a enregistré un score de (**19.11**). Pour ce qui est des construits qui se caractérisent par un faible niveau d'autodétermination à savoir l'amotivation, la régulation externe, et la motivation extrinsèque introjectée on a noté des scores respectivement de (**8.11**), (**15.13**), et (**21.68**).

## 1.2 Présentation des résultats liés aux garçons :

Ce tableau présente les moyennes des différents construits motivationnels des garçons.

Type de motivation	Moyenne de chaque construit
Motivation Intrinsèque à la Connaissance	23.42
Motivation Intrinsèque à l'accomplissement	20
Motivation Intrinsèque à la stimulation	23.26
Motivation extrinsèque Identifier	19.84
Motivation extrinsèque Introjecté	22.36
Motivation extrinsèque à régulation externe	16.47
Amotivation	6.52

*Tableau 3 : Moyennes des sept construits motivationnels des garçons.*



*Figure 4 : Profil motivationnel des garçons.*

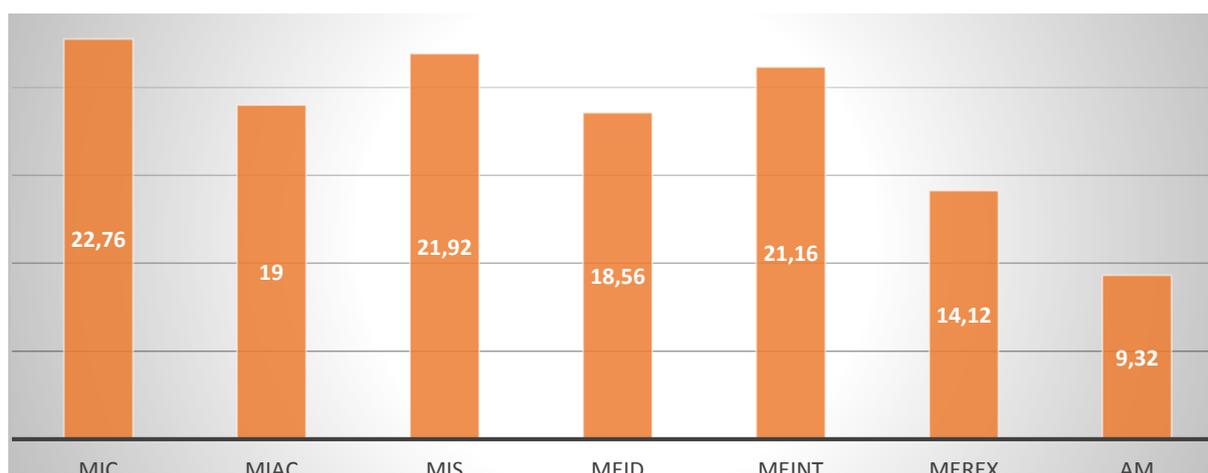
Les résultats de l'étude montrent que les garçons ont enregistré des scores supérieurs à la médiane (**20**) dans les construits motivationnels intrinsèques, la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à la stimulation, et la motivation intrinsèque à l'accomplissement avec des scores respectivement de (**23.42**), (**23.26**), et **20**. Pour ce qui est du construit extrinsèque le plus autodétermine, la motivation extrinsèque identifiée on a enregistré un score de (**19.84**). Pour ce qui des construits qui se caractérisent par un faible niveau d'autodétermination, on a noté un score de (**22.36**) pour la régulation externe, et (**6.52**) et (**16.47**) respectivement pour l'amotivation et la motivation extrinsèque introjectée.

### 1.3 Présentation des résultats liés aux filles :

Ce tableau présente les moyennes des différents construits motivationnels des garçons.

Type de motivation	Moyenne de chaque construit
Motivation Intrinsèque à la Connaissance	22.76
Motivation Intrinsèque à l'accomplissement	19
Motivation Intrinsèque à la stimulation	21.92
Motivation extrinsèque Identifier	18.56
Motivation extrinsèque Introjecté	21.16
Motivation extrinsèque à régulation externe	14.12
Amotivation	9.32

**Tableau 4** : Moyennes de sous échelles de la motivation des filles.



**Figure 5** : le profil motivationnel des filles.

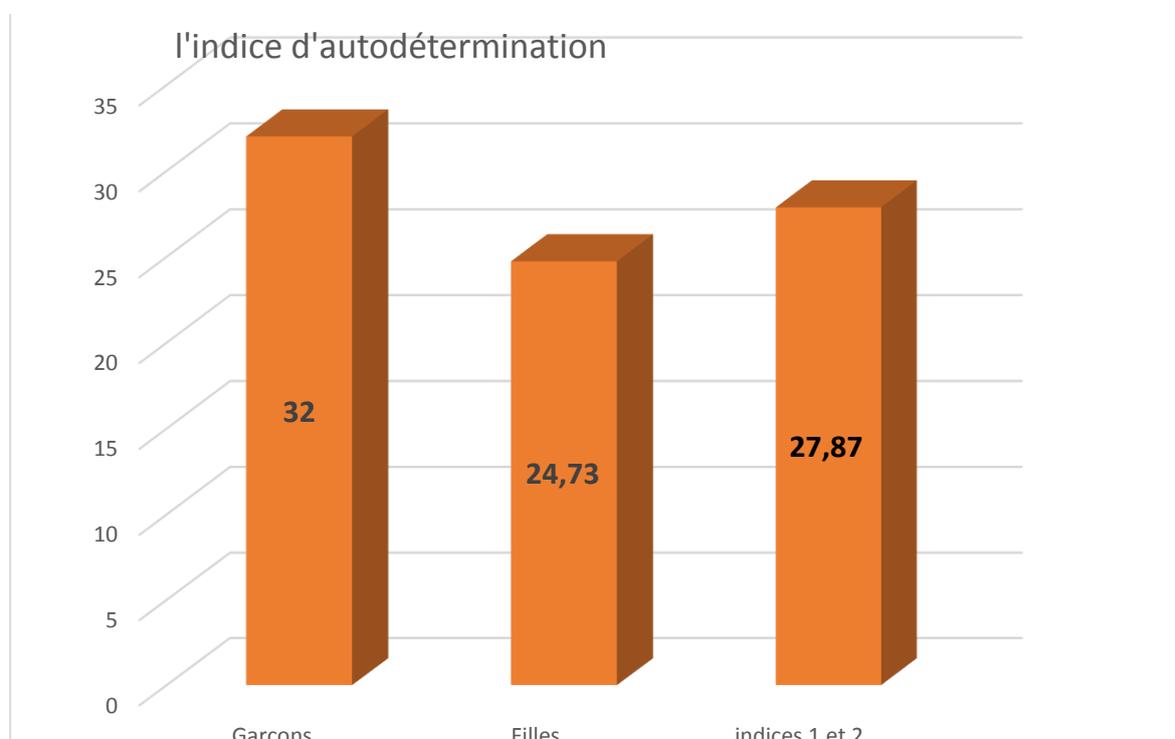
Les résultats de l'étude montrent que les filles ont enregistré des scores supérieurs à la médiane (**20**) pour les deux construits motivationnels intrinsèques à savoir la motivation intrinsèque à la connaissance avec un score de (**22.76**) et la motivation intrinsèque à la stimulation avec un score de (**21.92**). Alors qu'on a noté un score inférieur à la médiane pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement, avec un score de (**19**). Pour ce qui est du construit extrinsèque le plus autodétermine, la motivation extrinsèque identifiée on a enregistré un score de (**18.56**). Pour ce qui des construits qui se caractérisent par un faible niveau d'autodétermination à savoir l'amotivation, la régulation externe, et la motivation extrinsèque introjectée on a noté des scores respectivement de (**9.32**), (**14.12**), et (**21.16**).

## 2. Présentation de l'indice d'autodétermination de tout l'échantillon

Le tableau représente l'indice motivationnel de chaque groupe à savoir celui des filles, des garçons, et celui de tout l'échantillon

Indice d'autodétermination	Résultats
Garçons	32
Filles	24.73
L'échantillon (1) et (2)	27.87

*Tableau 5 : présentation des différents indices d'autodétermination*



*Figure 6 : Profil représentant l'indice d'autodétermination.*

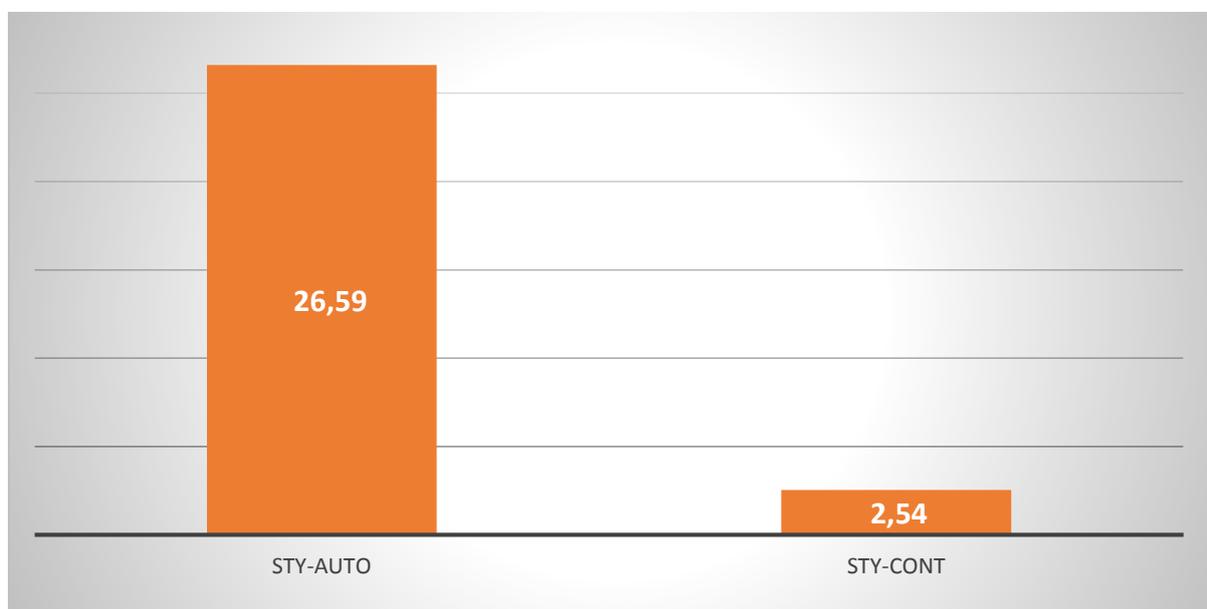
Les résultats de cette étude montrent que les membres de notre échantillon ont enregistré un indice d'autodétermination de **(27.87)**, cette valeur positive indique que la motivation des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire est autodéterminée. On a noté aussi l'indice des filles et celui des garçons séparément ou on a enregistré les valeurs respectives de **(24.73) et (32)** ce qui démontre une nature motivationnelle à la pratique sportive scolaire autodéterminée pour les filles et garçons.

### 3. Présentation des résultats de l'échelle de la perception du style motivationnel

#### 3.1 Présentation des résultats liés au style motivationnel perçu par l'ensemble de l'échantillon.

Type de style motivationnel	Moyenne
Style autonome	26.59
Style contrôle	02.54

*Tableau 6 : les moyennes des deux types du style motivationnel perçu par les élèves.*



*Figure 7 : style motivationnel perçu par l'échantillon*

Les résultats de cette étude montrent que les membres de notre échantillon ont obtenu un score dans l'échelle de perception du style motivationnel supérieur à la médiane (**14**) pour le style motivationnel orienté vers l'autonomie qui est (**26.59**). Alors qu'on a noté une moyenne de (**2.54**) pour le style motivationnel orienté vers le contrôle qui est inférieur à la médiane, ces résultats montrent que les élèves ont une tendance à percevoir le style motivationnel de l'enseignant d'EPS beaucoup plus orienté vers l'autonomie plutôt que vers le contrôle.

#### 4 Présentation des résultats des corrélations entre l'indice motivationnel et le style perçu :

##### 4.1 Corrélation entre l'indice motivationnel et le style motivationnel perçu orienté vers l'autonomie :

corrélation	Moyenne	Ecart-type	R
style-auto	26.59	8.15	0.06
Indice d'autodétermination	27.87	14.38	Non S

*Tableau 7 : Corrélation entre l'indice d'autodétermination et le style autonome*

Le tableau 9 ci-dessous démontre qu'il existe une corrélation positive forte entre l'indice de l'autodétermination et le style motivationnel autonome (**R=0.06**).

##### 4.2 Corrélation entre l'indice motivationnel et le style motivationnel perçu orienté vers le contrôle :

corrélation	Moyenne	Ecart-type	R
style-cont	2.54	2.12	-0.03
Indice d'autodétermination	27.87	14.38	Non S

*Tableau 8 : Corrélation entre l'indice d'autodétermination et le style orienté vers le Contrôle.*

Le tableau 8 ci-dessous démontre qu'il existe une corrélation négative forte entre l'indice de l'autodétermination et le style motivationnel orienté vers le contrôle (**R= -0.03**).

## 5. Discussion :

### 5.1 Discussion des résultats liés à la première hypothèse :

La première hypothèse de notre étude stipule que le profil motivationnel des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination. Les résultats de notre recherche indiquent des niveaux élevés pour les deux construits motivationnels les plus caractérisés par un haut niveau d'autodétermination à savoir : **(23.04)** pour la motivation intrinsèque à la connaissance (**MIC**) et **(22.5)** pour la motivation intrinsèque à la stimulation (**MIS**), par contre on a enregistré une moyenne inférieure à la médiane qui est de **(19.54)** pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement (**MIAC**) et **(19.11)** pour la motivation extrinsèque identifiée (**MEID**). Ces résultats peuvent s'expliquer par les motifs autodéterminés liés aux facteurs tels que le désir de découvrir de nouvelles connaissances et techniques d'entraînement (Pelletier et Vallerand , 1993), la compétence et l'amusement (Ryan, Frédérik, Lepas, Rubio et Sheldon), Vlachopoulos et all (2000), considèrent que l'élève autodéterminé ressent plus de plaisir et de satisfaction et fournis plus d'effort. On a noté aussi une valeur de **(21.68)** pour le profil motivationnel qui est caractérisé par un niveau moyen d'autodétermination à savoir la motivation extrinsèque introjectée (**MEINT**). Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'enseignant utilise des apprentissages coopératifs qui développent chez l'enfant une satisfaction élevée du sentiment d'appartenance sociale et manifeste une motivation autodéterminée. On a enregistré une valeur faible pour le construit motivationnel caractérisé par un faible niveau d'autodétermination à savoir l'amotivation (**AM**) avec un score de **(8.11)**.

Les résultats de notre recherche indiquent donc que le profil motivationnel de notre échantillon est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination, ces résultats peuvent s'expliquer d'une manière générale par le fait que les justifications et les consignes de l'enseignant sur l'importance de faire ou réaliser les tâches pendant l'apprentissage favorisent une motivation autodéterminée. Aussi, l'enseignant qui organise de manière à faire preuve d'sympathie à leur égard (Assor, 2002) et à être chaleureux (Ryan, 1986) sont des comportements qui facilitent la motivation autodéterminée. Ajouter à cela le style de l'enseignant qu'on peut décrire comme quelqu'un qui écoute beaucoup, très organisé, leurs offre une certaine liberté de faire des choix et de prendre des responsabilités, favorise l'autonomie des élèves, les encourager, ne leur donne pas la solution aux situations-problèmes rencontrés. Ces différentes attitudes sont vérifiées dans différentes études psychologique qui traitent de la motivation dans le contexte scolaire (Deci et Ryan 2004). La première hypothèse de notre étude est donc confirmée.

## 5.2 Discussion des résultats liés à la deuxième hypothèse :

La deuxième hypothèse de cette étude dit que la nature de la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est autodéterminée. On observe que l'indice d'autodétermination des élèves en contexte scolaire est de **(27,87)**, cette valeur positive témoigne que la nature de la motivation à la pratique sportive est autodéterminée. On peut expliquer ces résultats par le fait que l'enseignant soutient ses élèves à surmonter les difficultés et les tâches proposées dans les situations d'apprentissage. Ces résultats sont en accord avec la littérature scientifique dans le domaine de la motivation (Deci et Ryan, 1987 ; Vallerand et Pelletier, 1991). Il organise des séances de type de faire preuve d'estime à leur égard (Assor, 2002) et être chaleureux (Ryan 1986), ce sont des comportements qui facilitent la motivation autodéterminée. Ajouter à cela le style de l'enseignant qu'on peut décrire comme quelqu'un qui écoute beaucoup, très organisé, offre des possibilité aux élèves de faire des choix et de prendre des responsabilités, favorise l'autonomie des élèves, ne donne pas la solution aux situations- problèmes qu'ils rencontrent, il encourage ces élèves, Ces différentes attitudes sont vérifiées dans différentes études psychologiques qui traitent de la motivation dans le contexte scolaire (Deci et Ryan 2004).

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

## 5.3 Discussion des résultats liés à la troisième hypothèse :

La troisième hypothèse de notre étude dit que le style motivationnel de l'enseignant d'EPS est perçu par les élèves comme étant un style soutenant l'autonomie. Les résultats de l'étude des élèves considèrent que le style motivationnel de l'enseignant d'EPS est un style qui soutient l'autonomie. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que l'enseignant adopte des stratégies motivationnelles qui répondent aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves à savoir le besoins d'autonomie, le besoin d'appartenance sociale, et le besoin de compétence. Les résultats de la littérature scientifique dans le champ de l'éducation physique

et sportive montrent qu'un environnement qui satisfait les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale des élèves est nécessaire pour favoriser chez eux une motivation optimale (Leroy & al, 2013, p 14). La plupart des recherches menées dans le contexte de la motivation en éducation physique montrent que le type du style motivationnel instauré par l'enseignant d'éducation physique est orienté vers l'autonomie. (Elliot 1997), indique que la poursuite de but en EPS est synonyme d'un engagement suivant un désir à se montrer compétent et supérieur aux autres, l'élève s'engagerait dans la pratique avec l'espoir d'obtenir des compliments mais resterait soumis au regard des autres. La troisième hypothèse de notre étude est donc confirmée.

### **5.4 Discussion des résultats liés à la quatrième hypothèse :**

La quatrième hypothèse de notre recherche stipule que la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est positivement corrélée avec le style motivationnel orienté vers l'autonomie, et négativement corrélée avec le style motivationnel orienté vers le contrôle. Les résultats enregistrés de cette étude ont révélé une très faible corrélation négative entre l'indice d'autodétermination des élèves à la pratique sportive et le style motivationnel orienté vers l'autonomie et une très faible corrélation positive entre l'indice d'autodétermination des élèves et le style motivationnel orienté vers le contrôle. Ces résultats sont en contradiction avec les données de la littérature scientifique, de nombreuses études se sont appuyées sur le modèle de (Vallerand, 1997) montrent que la qualité de la motivation d'un élève dépend en grande partie du style motivationnel instauré par l'enseignant pendant la séance d'EPS. Les recherches mettent ainsi en évidence qu'un enseignant qui instaure un style soutenant l'autonomie des élèves aura une influence positive sur leur motivation. La quatrième hypothèse de notre étude est donc à infirmer.

**Conclusion**

# CONCLUSION

L'EPS est un vecteur indéniable de promotion de l'AP et de santé. Toutefois, contrairement aux objectifs affichés dans les programmes, cette discipline est peu enseignée, ce qui limite considérablement son impact. Le choix de cibler cette population (élèves) tient également au fait que les interventions visant à la promotion de la santé dans le contexte scolaire sont plus efficaces que celles menées au sein du contexte familial. En conséquence, l'École constitue un contexte particulièrement pertinent dans l'objectif de transmettre fréquemment aux enfants et adolescents des connaissances et principes relatifs à la santé. L'EPS constitue non seulement la seule occasion de proposer aux élèves une AP structurée, menée par un enseignant et développant des connaissances, compétences et attitudes, au moins deux heures par semaine, mais elle permet également de promouvoir l'AP à long terme.

Les enseignants sont des relais efficaces pour promouvoir l'AP auprès des jeunes. Ils représentent des figures d'autorité importantes pour les enfants. Cette représentation leur confère une position influente leur permettant d'affecter la qualité de l'expérience vécue par les élèves et particulièrement durant le cours d'EPS. C'est notamment via le climat motivationnel instauré par l'enseignant et perçu par les élèves que ce dernier va agir sur les comportements de ses élèves. En effet, le climat motivationnel renvoie aux conditions affectives et sociales au sein de la classe. Il est tributaire des comportements de l'enseignant envers ses élèves, et de la manière dont celui-ci s'y prend pour motiver et engager ses élèves dans des activités d'apprentissage. L'ensemble de ces comportements représentent le « style motivationnel de l'enseignant », qui représente l'ensemble des comportements employés par les enseignants pour motiver leurs élèves à s'engager dans les activités d'apprentissage. Autrement dit, les enseignants, à travers le style motivationnel qu'ils adoptent, ont la possibilité de susciter chez leurs élèves des expériences positives en EPS qui sont de nature à favoriser une motivation à l'AP et un engagement de qualité, immédiat et futur. Face à ce constat, notre ambition dans le cadre de ce travail de recherche a été de répondre à trois questions principales : quelle est la nature de la motivation des élèves à la pratique des APS en contexte scolaire ? Quel est le profil motivationnel de ces élèves, quelle la nature de la relation entre la motivation des élèves et style motivationnel de l'enseignant ?

Le cadre théorique de ce travail a permis de mettre en évidence le fait que la motivation est personnelle et qu'elle dépend d'un grand nombre d'éléments. Elle naît des besoins particuliers de l'élève et elle est indispensable à l'atteinte des buts propres à chacun; La motivation est fortement liée à la confiance que l'on a en soi et en ses aptitudes, ses désirs

# CONCLUSION

et envies, aux tâches proposées et également à l'enseignant et d'autre part d'encadrer le type de motivation le plus favorable et autodéterminé.

Afin de pouvoir répondre aux différents questionnements, nous avons utilisé deux échelles de motivation : EMS (échelle de motivation en sport) et ESM (échelle de style motivationnel) destiné aux collégiens pour avoir leurs avis personnels sur le type de motivation le plus dominant ; globalement et plus précisément sur le style motivationnel que leurs enseignant adopte pendant la séance d'EPS.

Les résultats de la présente étude ont permis de conclure que :

- Le profil motivationnel des élèves est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination.
- La motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est autodéterminée.
- Le style motivationnel de l'enseignant d'EPS est un style favorisant l'autonomie versus contrôlant.
- La motivation à la pratique des APS en contexte scolaire est positivement corrélée au style motivationnel favorisant l'autonomie.
- La motivation à la pratique des APS en contexte scolaire est négativement corrélée au style motivationnel favorisant le contrôle.

Ce travail de recherche permet de mieux comprendre les différentes interactions entre le style motivationnel de l'enseignant d'EPS et la motivation des élèves pour la pratique. Cependant les résultats mériteraient d'être approfondis dans plusieurs directions. Il serait intéressant de mesurer les variables dépendantes de manière objective en utilisant une grille d'observation des comportements de l'enseignant, et en mesurant la durée effective d'enseignement de l'EPS sur une semaine type. En outre, dans la perspective de dépasser le cadre du cours d'EPS, il serait intéressant de tester la validité de ce modèle de pistes causales dans d'autres disciplines que l'EPS. Enfin, il serait nécessaire à l'avenir de faire un pré-test, afin de mieux comprendre les mécanismes psychologiques qui expliquent le changement des comportements observés chez les enseignants et chez les élèves, il serait pertinent de mesurer leur motivation et leur degré de satisfaction des besoins psychologiques.

# **Analyse**

# **Bibliographique**

## Ouvrage :

- A.LIEURY, F.FENOUILLET, Motivation et Réussite Scolaire, Dunod, Paris 1997.
- C.GAGNON et M-L.BRUNEL, Les Raccrocheurs Adultes : Motivation et Persistance aux Etudes à l'ordre Secondaire.
- F.et T.HUART : Un Eclairage Théorique sur La Motivation Scolaire : un concept Eclaté en Multiples, université de Liège, 2001.
- J-P.FAMOSE, La motivation en éducation physique et en sport, Edition Armand Colin/VUEF, Paris2001.
- P.Darveau & R, La motivation des enfants : Le rôle des parents : Les Éditions du Renouveau pédagogique Inc, Québec, 1997.
- R.Viau, La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck, mars 2004.
- R.Viau, La motivation en contexte scolaire. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. 1994.
- Yvan PAQUET .Noémie CARBONNEAU et R.J.VALLERAND, La Théorie de l'Autodétermination : Aspects Théorique et Appliqués, ed :deboeck supérieur ,1ere Edition, NOTO : version numérique ,2016.

## Thèses :

- A.MELANIE, Insatisfaction corporelle et engagement dans la pratique sportive en EPS. [Thèse de doctorat], juin 2002.
- C.DUBOIS, Evaluation de la motivation des jeunes volleyeurs en fonction de la forme de jeu : influence de la formule 4-2, [thèse de doctorat] sous la direction de Nicolas HAUW, 2004/2005.
- D et R 1985 cité par Nicolas HAUW, Un test des déterminants internes de la motivation situationnelle en contexte naturel : Approche hiérarchique de la motivation en Education Physique et Sportive, [thèse de doctorat], université de Caen, 2006.
- G.ESCRIVA-BOOLLEY, Style motivationnel des professeurs des écoles et promotion de l'activité physique en EPS : efficacité d'une formation ancrée dans la théorie de l'autodétermination, [thèse de doctorat] sous la direction de : Philippe SARRAZIN et Damien TESSIER, université de Grenoble-Alpes, spécialité des sciences cognitives ; psychologie et neuro-cognition, le 23/10/2015.

# BIBLIOGRAPHIE

- S.GIRARD, climat motivationnel en éducation physique et besoins psychologique : impact sur les buts d'accomplissements ; les attitudes et les habitudes des élèves, [thèse de doctorat], université de Montréal, février 2016.
- V.1997, SARRASIN ET ALL 2002, cité par Julie BOICHE, Motivation autodéterminée et perception de conflit et d'instrumentalité liées au rôle de pratiquant sportif : relations et influence sur l'engagement et le désengagement sportif, Université paris, 2006.

## Revues :

- F.SAULNIER, les fiches et outils du master management des ressources humaines de l'IAE, revue de l'université de Toulouse.
- L.PELLETIER, C.BLANCHARD, N.OTIS et E.SHARP, Rôle de l'Autodétermination et des aptitudes scolaire dans la prédiction des absences scolaire, Revue des sciences de l'éducation de l'université d'Ottawa.
- R.CHAUNARD, C.PLAUFFE et N.ROY, Caractéristiques Motivationnelles des Garçons du Secondaire en Difficulté d'Apprentissage ou en Trouble de la Conduite, revue des sciences de l'éducation de l'université de Montréal DOI : 10.7202/011774ar, 2004.
- S.MALAISE, Méthodologie et Formation / INAS Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. revue canadienne.

## Articles et journaux :

- N.GILLET, R.J.VALLERANT, les effets De la motivation sur la performance sportive au regard de la théorie de l'autodétermination : vers une approche intra-individuelle.
- Persistence or withdrawal in female handballers with social exchange theory. In Plenum Press, New York. 1985.

## Mémoires :

- DJ. Bourchouche et H. Taguelmint : Etude de la motivation autodéterminée à la pratique sportive en contexte scolaire et estime de soi. Université de Bejaia, 2015.
- H.KHaldi et R.Toulami : Climat motivationnel perçu et motivation a la pratique des APS au contexte scolaire, université de Bejaia, 2015/2016.

# BIBLIOGRQPHIE

- JP. FAMOSE, cité par Hervé Leroy, mémoire de recherche sous le titre : Comment favoriser la motivation en natation à l'aide du TARGET afin que les élèves s'engagent dans les apprentissages, Université D'Orléans, 2011.
- K.Abbas, N.Amara et K.Boulaiche : Etude de la motivation pour la pratique sportive dans le contexte scolaire entre les classe EPS et sport-étude, université de Bejaia, 2013/2014.

## **Cours :**

- Mr ZAABAR .S, cour de Méthodologie pratique, transformer les conduits des élèves : Réguler pour réduire les écarts entre effets attendus et effets obtenue, licence 3, université de Bejaia, 2009.

## **Sites internet :**

- <http://w3.univ-tlse1.fr/LIRHE/publications/notes/326-00.pdf>
- [www.deboecksuperieur.com](http://www.deboecksuperieur.com)
- [www.en-consulte.com](http://www.en-consulte.com)
- [www.psychologie.com/dico-psycho/Motivation psychologie de l'adulte / théories cognito-comportementales](http://www.psychologie.com/dico-psycho/Motivation%20psychologie%20de%20l%27adulte%20/%20th%C3%A9ories%20cognito-comportementales)
- [www.psychologue-nice-org/Catherine PIERRAT.](http://www.psychologue-nice-org/Catherine%20PIERRAT)
- [www.sciencedirect.com.](http://www.sciencedirect.com)

**Annexe**

## (Annexe 1)

### Échelle de motivation sportive (EMS)

**Destinée aux élèves du niveau scolaire,**

**Sexe : masculin et féminin.**

Ne correspond pas du tout

correspond moyennement

correspond très fortement

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

➤ En Générale Pourquoi pratiques-tu le sport ?

1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
2. Parce que ça me permet d'être bien vu par les 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 embarqué dans l'activité.	1	2	3	4	5	6	7
13. Il faut absolument que je fasse du sport pour sentir bien dans ma peau.	1	2	3	4	5	6	7
14. Je n'arrive pas à 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

# LES ANNEXES

21. Parce que je me sentirais mal si je ne prenais pas le temps d'en faire.	1	2	3	4	5	6	7
22. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'exécute certains mouvements difficiles.	1	2	3	4	5	6	7
23. Pour montrer aux autres à quels points je suis bonne 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 essayé.	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 « plongée » dans l'activité.	1	2	3	4	5	6	7
27. Parce que qu'il faut que je fasse du sport régulièrement.	1	2	3	4	5	6	7
28. Je me demande bien : je n'arrive pas à atteindre les objectifs que je me fixe.	1	2	3	4	5	6	7

# LES ANNEXES

## (Annexe 2)

### Échelle du style motivationnel (ESM)

Destinée aux élèves du niveau scolaire,

Sexe : masculin et féminin.

Ne correspond pas du tout	Correspond tres peu	Correspond peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond beaucoup	Correspond exactement
1	2	3	4	5	6	7

➤ En ce qui concerne ma pratique sportive (ma séance de sport)...?

1. Mon enseignant de sport est toujours disponible pour m'aider à prendre une décision.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mon enseignant de sport me donne beaucoup de liberté tout en étant disponible si j'ai besoin d'aide.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je peux discuter librement avec mon enseignant de sport de ce sujet.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mon enseignant de sport me donne plusieurs opportunités de prendre mes propres décisions.	1	2	3	4	5	6	7
5. Je sens que mon enseignant de sport respecte mes initiatives.	1	2	3	4	5	6	7
6. Mon enseignant de sport me met de la pression afin que je fasse ce qu'il veut.	1	2	3	4	5	6	7

# RESUME

Notre étude s'inscrit dans une problématique spécifique l'enseignement de l'EPS, à savoir la motivation à la pratique des APS en contexte scolaire et sa relation avec le style motivationnel de l'enseignant, qui représente l'ensemble des comportements employés par les enseignants pour motiver leurs élèves à s'engager dans les activités d'apprentissage. Cette étude se veut de répondre à plusieurs questions : quelle est la nature de la motivation des élèves à la pratique des APS en contexte scolaire ? Quel est le profil motivationnel de ces élèves, quelle la nature de la relation entre la motivation des élèves et style motivationnel de l'enseignant ?

Pour ce faire on a opté pour un échantillon de 44 élèves âgés de 11 à 15 ans. Nous avons aussi opté pour deux échelles l'EMS et l'ESM. Les résultats de l'investigation montrent que la nature de la motivation à la pratique sportive ; en contexte scolaire est autodéterminée. Le profil motivationnel des élèves est caractérisé par un haut niveau d'autodétermination. Le style motivationnel de l'enseignant favorise l'autonomie des élèves. Le style motivationnel favorisant l'autonomie est positivement corrélé à la motivation.

**Mots clés: Motivation, Style motivationnel, EMS, ESM.**

Our study is part of a specific problematic teaching of the EPS, namely the motivation for the practice of PSA in school context and its relationship with the motivational style of the teacher, which represents all the behaviors used by the teachers. teachers to motivate their students to engage in learning activities. This study aims to answer several questions: what is the nature of students' motivation to practice PSA in school? What is the motivational profile of these students, what is the nature of the relationship between student motivation and motivational style of the teacher? To do this we chose a sample of 44 students aged 11 to 15 years. We also chose two scales, the EMS and the ESM. The results of the investigation show the nature of the motivation to practice sport; in school context is self-determined. The motivational profile of students is characterized by a high level of self-determination. The motivational style of the teacher promotes student autonomy. The motivational style favoring autonomy is positively correlated with motivation