



Université Abderrahmane mira de Bejaia

Faculté des sciences humaines et sociales

Département des sciences et techniques des Activités Physiques et sportives

Spécialité : Activité physique et sportive scolaire

Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme Master STAPS

Thème

Etude de l'estime de soi et la motivation des adolescents scolarisés : Rôle médiateur du genre et du statut pondéral

Réalisé par :

Kouriche Silya

Dendane Asma

Dirigé par :

Pr IKIOUANE Mourad

2024/2025

Remerciement

Tout d'abord on remercie dieu de nous avoir donné la force et la capacité de terminer ce travail modeste qui fait notre fierté et notre personnalité.

Nous remercions s'adressent à tous ceux qui d'une manière ou d'autre ont coopéré à l'élaboration de ce travail et particulièrement :

Notre encadreur **IKIOUANE MOURAD**, qui nous a guidé à concrétiser ce travail. On n'oubliera jamais ces moments plus informels, qui ont été l'occasion pour nous de nous jamais se soutenir dépaylée.

A tous nos amis et tous les étudiants de **STAPS**, tous nos encouragements pour la suite.

Enfin, On remercie nos parents pour nous avoir facilité la vie et donner tout ce qu'on avait besoin pour réussir dans nos études.

Silia, Asma

Dédicace

A **ma mère**, ma raison d'être, la lanterne qui éclaire mon chemin et m'illumine d'affection et d'amour.

A **mon père**, en signe d'amour et de gratitude pour tous les soutiens et les sacrifices dont il a fait preuve à mon égard.

A mes trois chers frères **AZZEDINE, BRAHIME, RHIME**

A mes chères sœur **SALIMA, NAIMA, NASSIMA, FARIDA**

Aucun mot ne pourra décrire vos dévouements.

A ma chère binôme et amie **ASMA** et toutes sa famille, Merci pour ta patience et pour les bons moments qu'on a partagé afin de donner naissance a ce travail. je te souhaite une vie plein de bonheur es de succès.

A tous mes proches et amis plus particulièrement **DALAL, OMAR** et **ADEL**, je vous dédie ce travail en vous souhaitant un avenir éclatant et plein de bonnes promesses.

A tous les gens qui ont cru en moi et qui me donnent l'envie d'aller en avant, je vous remercie tous, vos encouragements et votre soutien me donnent la force de continuer.

Grace a la bonne volonté, l'acharnement, Dieu

silya

Dédicace

Je dédie ce mémoire à ma famille, pour son amour et son soutien inébranlable.

À ma binôme, pour son aide précieuse et sa belle collaboration.

À mes enseignants, pour leurs conseils et leur accompagnement.

Et à moi-même, pour ma persévérance et ma force dans les moments difficiles.

Asma

Liste des abréviations

Abréviation	Signification
ESG	Estime de soi globale
VPP	Valeur physique perçue
CSP	Compétence sportive perçue
CPP	Condition physique perçue
FPP	Force physique perçue
APP	Apparence physique perçue
ISP	Inventaire de Soi Physique
EMS	Échelle de Motivation en Sport
MIC	Motivation intrinsèque à la connaissance
MIAC	Motivation intrinsèque à l’accomplissement
MIS	Motivation intrinsèque à la stimulation
IMC	Indice de masse corporelle
EPS	Éducation physique et sportive

N°	Titre du tableau	Page
01	Distribution de l'échantillon selon le statut pondéral.	53
02	Classification du statut pondéral selon l'OMS.	54
03	Dimensions de l'estime de soi de l'échantillon.	58
04	Corrélation du niveau général, le domaine et sous domaines.	58
05	Comparaison de l'estime de soi selon le genre.	59
06	Dimension de l'estime de soi selon le statut pondéral.	59
07	Estime de soi physique normo-pondéraux versus obèses	60
08	Estime de soi physique normo-pondéraux versus surpoids.	60
09	Estime de soi physique normo-pondéraux maigres.	60
10	Scores moyens des construits motivationnels et l'indice d'autodétermination.	61
11	Corrélation entre les dimensions de l'ISP et l'indice d'autodétermination (motivation)	62

N°	Titre de la figure	Page
01	Les trois piliers de l'estime de soi selon Christophe André	12
02	des effets de l'activité physique sur le bien-être psychologique et l'intégration scolaire	22
03	modélisation hiérarchique de l'estime de soi dans le domaine corporel. (Fox et corbin, 1989.)	25
04	Les différents facteurs influençant la motivation des élèves en milieu scolaire.	31
05	Continuum d'autodétermination des différents types de motivation.	35
06	Le continuum de l'autodétermination : de l'motivation à la motivation intrinsèque	40
07	Le triangle pédagogique de la motivation	41
08	Les finalités de l'activité physique scolaire	43

N°	La liste des graphes	Page
01	Corrélation du niveau général, le domaine et sous domaines	59
02	Comparaison selon le genre	60
03	Scores moyens des construits motivationnels (EMS)	64
04	Indice le rapport entre l'estime de soi physique et la motivation	65

Sommaire

Introduction	1
Partie théorique.....	
Chapitre 01 : L'estime de soi	6
I . L'estime de soi, adolescence et pratique des activités physiques :	7
1 Définition des concept :	7
1.1 .L'estime de soi.....	7
1.2 Le concept de soi.....	7
1.3- Les types de l'estime de soi :	8
2. Les théories de l'estime de soi.....	9
2.1. La théorie de William James	9
Chapitre 02 : La motivation	27
Chapitre 1 : cadre méthodologique.....	51
Chapitre 02 : Analyse et interprétation des résultats	57
Conclusion	68
Annexes	71
Références bibliographiques.....	81
Table des matières	88

Introduction

Introduction et problématique

Introduction

L'estime de soi constitue un concept majeur pour comprendre le vécu psychique des individus. Elle désigne l'attitude, plus ou moins favorable, que chaque individu a envers lui-même, le respect qu'il se porte, le sentiment qu'il a de sa propre valeur en tant que personne (Rosenberg, 1965). L'estime de soi est un processus qui se construit tout au long de la vie ; elle correspond à la valeur que chaque individu s'attribue en tant que personne et nous renseigne sur le degré de satisfaction de soi-même. Elle apporte une dimension affective à la représentation de soi et reflète ainsi son côté subjectif (Oubrayrie et al. 1994). Ainsi, elle oriente la prise de conscience de soi par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même en comparaison avec autrui (Sordes-Ander et al. 1998). Selon Rosenberg (1965), l'estime de soi est essentielle pour le succès et la satisfaction de vie et constitue un élément central du bien-être psychologique.

L'adolescence est une période de turbulences dans laquelle l'estime de soi devient plus changeante en raison de certains troubles biologiques, physiques, sociaux et psychologiques, qui font de cette phase de la vie un moment particulièrement stressant (Bos et al. 2006). En effet, c'est durant cette période que l'individu est amené à construire son identité. Les transformations physiques qui surviennent à l'adolescence modifient l'image que le jeune avait de lui-même. Il est confronté à de nouvelles réalités et doit s'adapter aux changements de son corps, qui sont inévitablement associés à des transformations psychologiques et à une quête d'identité.

Le développement de l'identité de chaque adolescent repose sur un processus de construction interactif dans lequel il évolue. La plupart des chercheurs s'accordent aujourd'hui pour concevoir l'estime de soi comme un concept multidimensionnel, une entité à multiples facettes (Harter, 1999). Ainsi, elle est envisagée à la fois comme une évaluation globale de la personne tout en intégrant des perceptions différenciées selon les domaines. Chez les jeunes comme chez les adultes, le statut pondéral peut avoir des effets importants sur le bien-être et la santé physique. En effet, l'obésité est un problème grave qui affecte non seulement l'estime de soi, mais peut aussi entraîner des conséquences négatives sur la santé. L'obésité et l'estime de soi sont souvent liées en raison de l'impact psychologique que le surpoids peut exercer sur les individus.

Un autre facteur clé influençant l'estime de soi à l'adolescence est la motivation, qui joue un rôle essentiel dans la participation des jeunes aux activités physiques. Selon Deci

Introduction

et Ryan (1985), la motivation peut être intrinsèque, lorsque l'individu agit par plaisir et intérêt personnel, ou extrinsèque, lorsqu'il est poussé par des facteurs externes tels que la pression sociale, les récompenses ou la crainte du jugement. Une motivation élevée favorise l'investissement dans l'activité physique et peut ainsi contribuer au développement d'une meilleure estime de soi. À l'inverse, un manque de motivation ou une perception négative de l'effort physique peut entraîner un désengagement, ce qui accentue les risques liés à la sédentarité et aux troubles de l'image corporelle.

La pratique régulière d'activités physiques comporte de nombreux bénéfices, et il apparaît primordial d'encourager son maintien chez les jeunes en développement. L'activité physique est associée à une diminution des risques de souffrir de l'obésité. Elle réduit également la probabilité de présenter divers problèmes médicaux, tels que le diabète, les maladies cardiovasculaires et l'hypertension. De plus, elle contribue à rehausser l'estime de soi ainsi qu'à diminuer les symptômes dépressifs et anxieux. Il est admis que le sport est un facteur favorisant le développement physique et psychologique des jeunes (Danish et al., 2005). En effet, l'activité sportive est considérée à la fois comme un moyen de lutte contre les troubles liés à la sédentarité (comme le surpoids et l'obésité). On s'accorde aujourd'hui pour dire que l'estime de soi est à la fois le résultat d'une construction psychique et le produit d'une activité physique.

L'objectif de cette recherche est l'étude de l'estime de soi physique chez les adolescents scolarisés, en intégrant la variable de la motivation afin de mieux comprendre son rôle dans ce processus. Ce qui nous amène à poser les questions suivantes :

- Quelle est la nature de l'estime de soi physique des adolescents scolarisés ?
- En quoi la motivation influence-t-elle l'estime de soi physique des adolescents ?
- Quel est le rôle du statut pondéral dans la définition de l'estime de soi physique ?
- Quel lien existe-t-il entre l'estime de soi physique et la motivation autodéterminée chez les adolescents ?

Les hypothèses :

Introduction

Voici les hypothèses formulées dans le cadre de cette étude :

- Les adolescents scolarisés présentent un niveau d'estime de soi physique globalement moyen.
- Les adolescents ayant une motivation autodéterminée présentent une estime de soi physique plus élevée que ceux ayant une motivation peu autodéterminée.
- Les adolescents normo-pondéraux ont une estime de soi physique plus élevée que les adolescents en surpoids ou obèses.
- Il existe une relation positive entre l'estime de soi physique et la motivation autodéterminée chez les adolescents.

Objectifs de la recherche

L'objectif principal de cette recherche est d'étudier l'estime de soi des adolescents

Scolarisés en prenant en compte l'influence du genre, du statut pondéral et de la motivation.

Plus précisément, il s'agit de :

- Analyser la nature de l'estime de soi physique chez les adolescents scolarisés.
- Examiner l'impact du genre sur l'estime de soi des adolescents.
- Étudier le rôle du statut pondéral dans la perception de l'estime de soi.
- Analyser l'influence de la motivation sur l'estime de soi chez les adolescents.
- Comprendre l'interaction entre l'estime de soi, la motivation, le genre et le statut

Pondéral.

- Déterminer si la motivation peut atténuer ou accentuer l'impact du genre et du statut

Pondéral sur l'estime de soi. Ce travail vise ainsi à mieux cerner les mécanismes qui sous-tendent l'estime de soi à l'adolescence et à identifier des pistes d'intervention pour favoriser un développement Psychologique sain.

Définition des concepts-clés

Introduction

1. L'éducation physique et sportive (EPS)

L'éducation physique et sportive est une discipline scolaire obligatoire qui vise le développement des compétences motrices, sociales et psychologiques des élèves à travers la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation globale de l'élève en favorisant la santé, l'autonomie, la responsabilité et la citoyenneté. **Selon le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (2008)**, l'EPS "vise à former, par la pratique physique, un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué".

2. L'estime de soi

L'estime de soi est définie comme le jugement global que l'individu porte sur sa propre valeur. Elle joue un rôle central dans le développement personnel, l'adaptation sociale et la réussite scolaire.

Selon Coopersmith (1967), l'estime de soi est "l'évaluation qu'un individu fait et maintient habituellement à son égard", qui reflète à la fois l'amour-propre, le respect de soi et le sentiment de compétence personnelle.

Fox et Corbin (1989), dans leur modèle de l'estime de soi physique, précisent que celle-ci peut être influencée par les expériences vécues dans le domaine corporel, comme l'EPS.

3. La motivation

La motivation est l'ensemble des forces internes et externes qui déclenchent, dirigent et maintiennent le comportement vers un objectif. Elle est essentielle dans le processus d'apprentissage, car elle conditionne l'implication de l'élève dans les activités.

Selon Deci et Ryan (1985), dans leur théorie de l'autodétermination, il existe plusieurs types de motivation :

- **Motivation intrinsèque** : l'activité est réalisée pour le plaisir qu'elle procure.
- **Motivation extrinsèque** : l'activité est réalisée pour obtenir une récompense ou éviter une sanction.
- **A motivation** : absence de motivation ou de lien entre action et résultat.

Introduction

L'adolescence : C'est le passage de l'état d'enfant à celui d'adulte se caractérise par d'importantes transformations somatiques et par une poussée instinctuelle, rapprochant l'enfant de l'homme ou de la femme au plan physique. (Coslin, 2003, p7) L'adolescence est une période de croissance et de développement de la personne qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, une période caractérisée par un rythme de croissance et de changements au niveau biologique et physique. Les déterminants biologiques de l'adolescence sont universels mais la durée et les caractéristiques de cette période varient dans le temps et d'une culture à l'autre.

Partie théorique

Chapitre 01

L'estime de soi

I . L'estime de soi, adolescence et pratique des activités physiques :

1 Definition des concenpt :

1.1 .L'estime de soi

Abraham Maslow, l'un des psychologues humanistes les plus connus du xx^e siècle, définissait l'estime de soi comme un besoin vital de priorité intermédiaire qui ne cède en importance qu'aux besoins fondamentaux de la sécurité et des liens affectifs et qui a lui-même préséance sur l'accomplissement de soi. De ce point de vue, la recherche de l'estime de soi est une force motrice qui génère la motivation. Pour Maslow, une fois que la personne a comblé ses besoins physiologiques et sociaux " inférieurs", elle a besoin de s'accomplir pour nourrir son estime de soi, ce qui la rapprochera d'un sentiment de plénitude existentielle. Pour Coopersmith, c'est l'appréciation de soi qu'entretient l'individu et qui exprime dans quelle mesure il approuve ses propres aptitudes, son importance, sa réussite et sa valeur. Selon Cristophe André, « L'estime de soi ? Et bien, c'est comment on se voit, et si ce qu'on voit, on l'aime ou pas... » me disait un jour un jeune patient. L'estime de soi est une donnée fondamentale de la personnalité, placée au carrefour des trois composantes essentielles du Soi : comportementale, cognitive et émotionnelle. Elle comporte des aspects comportementaux (elle influence nos capacités à l'action et se nourrit en retour de nos succès) et cognitifs (elle dépend étroitement du regard que nous portons sur nous, mais elle le module aussi à la hausse ou à la baisse).

Enfin, l'estime de soi reste pour une grande part une dimension fortement affective de notre personne : elle dépend de notre humeur de base, qu'elle influence fortement en retour. Les rôles de l'estime de soi peuvent d'ailleurs être compris selon cette même grille de lecture : une bonne estime de soi facilite l'engagement dans l'action, est associée à une auto-évaluation plus fiable et plus précise, et permet une stabilité émotionnelle plus grande.

1.2 Le concept de soi

Le "SOI", Selon le dictionnaire Collins, le pronom « soi » renvoie à l'individualité ou à l'identité d'une personne ou d'une chose ou il est le maquillage corporel habituel ou typique d'une personne ou de ses caractéristiques personnelles. Cette définition consiste à reconnaître ses qualités, ses forces, ses faiblesses et ses

besoins. Ce concept de soi, considéré comme la composante cognitive du soi (Martinot, 1995), ne permet toutefois pas de rendre compte de la dimension évaluative du soi, c'est-à-dire l'estime de soi. L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent (Rosenberg, 1979). Les psychologues sociaux s'accordent pour reconnaître sa grande importance pour le bien-être psychologique et physique de tout individu. Même si elles sont liées, l'estime de soi globale et les multiples conceptions de soi ne sont pas équivalentes (Rosenberg, 1979) cité par (Martinol, 2001. p 483 à 502)

1.3- Les types de l'estime de soi :

"Les recherches en psychologie ont identifié quatre grands types d'estime de soi :

- **L'estime de soi haute et stable :** les individus ayant ce type d'estime de soi ont une perception positive et stable d'eux-mêmes. Ils ont confiance en leurs compétences et en leur valeur personnelle, et sont capables de faire face aux défis et aux difficultés de la vie avec assurance
- **L'estime de soi fragile :** les individus ayant ce type d'estime de soi ont une perception positive mais fragile d'eux-mêmes. Leur estime de soi est basée sur des facteurs externes tels que les succès, les réalisations et les opinions des autres. Par conséquent, ils sont vulnérables aux critiques et aux échecs, et peuvent avoir du mal à maintenir une estime de soi positive en cas de difficultés.
- **L'estime de soi basse :** les individus ayant ce type d'estime de soi ont une perception négative et stable d'eux-mêmes. Ils ont peu de confiance en leurs compétences et en leur valeur personnelle, et peuvent avoir du mal à faire face aux défis et aux difficultés de la vie.
- **L'estime de soi instable :** les individus ayant ce type d'estime de soi ont une perception négative et fluctuante d'eux-mêmes. Leur estime de soi peut varier considérablement en fonction des événements et des expériences vécues. Par exemple, ils peuvent se sentir bien dans certaines situations et mal dans d'autres, en fonction de leur succès ou de leur échec.

Il est important de noter que l'estime de soi peut évoluer tout au long de la vie en fonction des expériences et des interactions sociales. Par conséquent, il est essentiel de développer des stratégies pour renforcer une estime de soi positive et stable, et pour surmonter les obstacles qui peuvent affecter négativement l'estime de soi.

2. Les théories de l'estime de soi

2.1. La théorie de William James

La théorie de **William James** repose sur une compréhension approfondie du soi, qui est envisagé comme une entité complexe divisée en plusieurs dimensions. Cette approche met en évidence quatre notions essentielles :

- **La dichotomie entre le « soi-je » et le « soi-moi »** Selon William James, le soi peut être divisé en deux aspects complémentaires :
 - **Le « je »** représente le soi en tant qu'agent actif, celui qui perçoit, agit et interprète les expériences. Il s'agit de la composante subjective et dynamique, souvent considérée comme le sujet de la connaissance.
 - **Le « moi »**, en revanche, incarne le soi en tant qu'objet de connaissance. Il représente l'aspect observable, passif, et étudié de l'expérience personnelle, James décrit le « moi » comme un agrégat empirique composé d'états pouvant être examinés objectivement.
- Pour James, cette distinction est fondamentale, car elle permet de comprendre que le soi n'est pas une entité homogène, mais plutôt une combinaison de perceptions et de processus internes. Il souligne également que la métaphysique est nécessaire pour appréhender pleinement le « je » en tant que connaisseur ultime (James, 1909, p. 277-278).

2.2 Le concept de soi multidimensionnel et hiérarchique

James postule que le soi est composé de multiples dimensions, chacune reflétant des aspects variés de l'identité individuelle. Ces dimensions sont organisées de manière hiérarchique, selon leur importance et leur influence sur la personne.

2.3 L'existence d'un soi social Le soi ne se limite pas à une perspective individuelle. Il est également façonné par les interactions sociales, où l'opinion des autres joue un rôle déterminant dans la perception de soi-même.

2.4 La relativité entre aspirations et accomplissements : Pour James, l'estime de soi est directement liée au rapport entre les succès et les aspirations. Contrairement à une évaluation purement objective des accomplissements, il propose une approche relativiste :

- Si les réussites dépassent les attentes personnelles, l'estime de soi augmente.
 - À l'inverse, si les aspirations ne sont pas atteintes, cela peut entraîner une diminution de l'estime de soi.
- James met également en avant l'impact des émotions associées à l'estime de soi. Ces dernières influencent les actions humaines, qui se divisent en deux catégories :
- **Actions de préservation** : Maintien du soi dans le présent.
 - **Actions de recherche** : Exploration du soi et anticipation de son avenir.

En résumé, la théorie de William James propose une vision du soi comme étant à la fois objet (« soi-moi ») et sujet (« soi-je ») de la connaissance. Le soi est une entité dynamique, influencée par ses expériences internes et ses interactions externes. Cette approche a ouvert la voie à des modèles modernes du concept de soi, en intégrant des notions telles que la multi dimensionnalité, la hiérarchie interne, et les interactions dynamiques entre le « je » et le « moi » (Famose et Guérin, 2002, p. 16-18).

3- Les types de l'estime de soi :

"Les recherches en psychologie ont identifié quatre grands types d'estime de soi :

- **L'estime de soi haute et stable** : les individus ayant ce type d'estime de soi ont une perception positive et stable d'eux-mêmes. Ils ont confiance en leurs compétences et en leur valeur personnelle, et sont capables de faire face aux défis et aux difficultés de la vie avec assurance

- **L'estime de soi fragile** : les individus ayant ce type d'estime de soi ont une perception positive mais fragile d'eux-mêmes. Leur estime de soi est basée sur des facteurs externes tels que les succès, les réalisations et les opinions des autres. Par conséquent, ils sont vulnérables aux critiques et aux échecs, et peuvent avoir du mal à maintenir une estime de soi positive en cas de difficultés.

- **L'estime de soi basse** : les individus ayant ce type d'estime de soi ont une perception négative et stable d'eux-mêmes. Ils ont peu de confiance en leurs compétences et en leur valeur personnelle, et peuvent avoir du mal à faire face aux défis et aux difficultés de la vie.

- **L'estime de soi instable** : les individus ayant ce type d'estime de soi ont une perception négative et fluctuante d'eux-mêmes. Leur estime de soi peut varier considérablement en fonction des événements et des expériences vécues. Par exemple, ils peuvent se sentir bien dans certaines situations et mal dans d'autres, en fonction de leur succès ou de leur échec.

Il est important de noter que l'estime de soi peut évoluer tout au long de la vie en fonction des expériences et des interactions sociales. Par conséquent, il est essentiel de développer des stratégies pour renforcer une estime de soi positive et stable, et pour surmonter les obstacles qui peuvent affecter négativement l'estime de soi."

Source : Croizet, J. C., & Dutrévis, M. (2004). Les modèles de soi et de l'estime de soi. In Les représentations sociales (pp. 189-207). Presses Universitaires de France.

4- Les piliers de l'estime de soi :

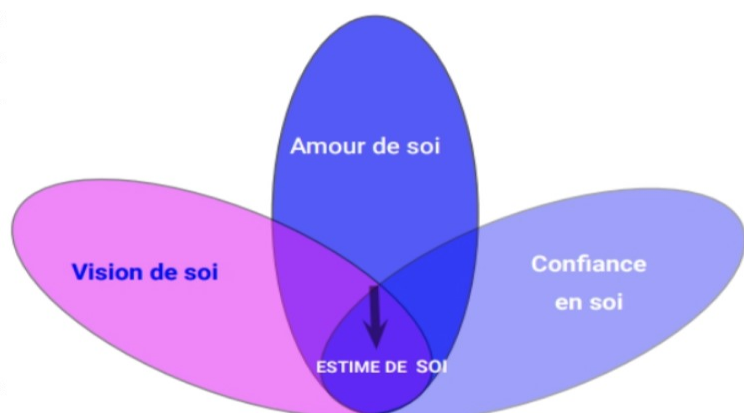


Figure 1 : Les trois piliers de l'estime de soi selon Christophe André

Cette estime se bâtit sur la connaissance de soi, le sentiment de confiance en soi, l'impression de compétence, le sentiment d'être accepté et d'appartenir à un groupe. Selon André et Milord, elle serait issue de trois composantes interdépendantes : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi

4.1 L'amour de soi

L'amour de soi est l'amour de la créature que nous sommes, complètement à l'opposé de l'amour-propre. C'est se sentir digne de l'amour qui nous est porté, c'est digne d'être respecté. C'est un élément fondamental de l'estime de soi. L'amour de soi est une acceptation et un respect inconditionnel pour sa propre personne (Gayraud-Andel et Poulat). Branden définit trois niveaux à l'acceptation de soi:

- . L'acte de prendre son propre parti, d'affirmer son droit de vie en tant qu'être humain avec l'évidence de se valoriser et de se respecter.
- . L'envie de ce que le sujet est, d'exprimer ses pensées, de vivre ses sensations, ses désirs, de reconnaître ses actes, de se sentir exister, c'est refuser d'être étranger à son corps, à ses émotions, à ses pensées, à ses actes et ses rêves.
- . Il implique une attitude de compassion et de bienveillance envers soi-même.

4.2 La vision de soi:

La lucidité est une vertu. C'est un regard <objectif> sur soi, ses capacités mais aussi ses défauts, ses possibilités et ses limites, sans surestimation orgueilleuse qui fait courir à l'échec et sans sous-estimation qui engendre l'inhibition et la restriction de l'être. Miller, dans son travail sur les intelligences multiples parle de <l'intelligence de soi>.

4.3 La confiance en soi:

Avoir confiance en soi, c'est se sentir capable d'agir et de réagir de façon adéquate dans les aléas de sa propre existence. Cette confiance permet d'agir, d'aller de l'avant, et c'est ce dont l'estime de soi a besoin pour s'épanouir (Gayraud-Andel). Si elle est suffisante, l'action ou le désir d'agir ne sera pas entravé par la crainte de l'échec ou du jugement des autres (le regard des autres). Si elle est insuffisante, elle engendre craintes et maladresses, et la prophétie s'accomplira. (Marie-Caude Monfrais – Pfauwadel, 2014, p.154 et 155).

La dynamique de l'estime de soi au fil du temps : L'estime de soi évolue tout au long de la vie et se transforme en fonction des expériences personnelles, des changements sociaux et des progrès réalisés, Elle peut fluctuer mais peut également se renforcer au fil du temps.

- L'impact des expériences de vie : Chaque phase de la vie présente ses propres défis. De l'adolescence à la vieillesse, Chaque période de transition, comme l'entrée dans l'âge adulte ou le vieillissement, Peut amener à reconsidérer son estime de soi. Les réussites et échecs de ces phases Affectent cette estime selon la manière dont ils sont vécus.
- Les changements dans le contexte social : Le contexte social et les attentes sociétales, telles que les normes de réussite ou d'apparence, influencent profondément l'estime de soi. Les pressions extérieures peuvent nourrir ou affaiblir cette perception de soi-même, affectant à la fois la vision et la confiance en soi.
- La capacité à se réinventer : Après une crise ou une remise en question, certaines personnes réussissent à reconstruire une estime de soi plus forte. Cela se fait généralement grâce à un

travail intérieur, du soutien externe ou des changements dans l'environnement. L'estime de soi, bien que fluctuante, peut donc être renforcée au fil du temps par des expériences positives et des décisions conscientes.

5. L'importance de l'estime de soi dans le bien-être général : Une estime de soi élevée est un pilier essentiel du bien-être psychologique et émotionnel, influençant la gestion du stress, la résilience et la santé mentale en général.

5-1 Le lien avec la santé mentale : Une faible estime de soi peut conduire à des troubles comme la dépression et l'anxiété, alors qu'une estime de soi positive est associée à une meilleure gestion du stress, moins de symptômes dépressifs, et une plus grande satisfaction vie.

5-2 L'impact sur les relations interpersonnelles : Les individus ayant une estime de soi positive sont plus enclins à avoir des relations saines et équilibrées. Ils savent poser des limites et évitent de se sacrifier ou de se laisser manipuler, recherchant des relations plus équilibrées et réciproques.

5-3 L'acceptation des imperfections : Une solide estime de soi permet d'accepter ses imperfections sans se juger excessivement. Cela favorise une meilleure gestion des défis quotidiens, en acceptant à la fois ses forces et ses faiblesses.

6. Les principaux facteurs influençant l'estime de soi

6.1. La perception des compétences personnelles : Selon William James (1890), l'estime de soi est définie par le rapport entre les résultats obtenus et les attentes que l'individu se fixe. Il propose une hypothèse selon laquelle l'estime de soi dépend non seulement de la perception des réussites et des échecs, mais également des objectifs personnels, ou prétentions. Ainsi :

- Haute estime de soi : Lorsque les réussites atteignent ou surpassent les attentes.
- Faible estime de soi : Lorsque les réussites sont inférieures aux attentes, James souligne que la manière dont les individus perçoivent leurs compétences joue un rôle crucial dans leur évaluation personnelle. (A. Rambaud, 2009, p. 63).

6.2. Les interactions sociales : Charles H. Cooley (1902) fut le premier à suggérer que l'estime de soi est une construction sociale. Selon lui, elle se développe tout au long de l'enfance et de l'adolescence grâce à l'intériorisation des jugements portés par les « autres significatifs », comme les parents, les enseignants, les camarades ou les amis proches, Cooley introduit la notion de « soi-miroir » (Looking-glass self), selon laquelle l'individu perçoit son identité à travers le regard des autres. Nous serions, selon lui, le reflet des opinions que les autres portent sur notre apparence, nos capacités et nos comportements (Ibid., p. 65).

6.3. L'environnement familial : D.W. Winnicott (1958), cité par S. Hareter (1998), met en avant le rôle essentiel des interactions mère-enfant dans le développement de l'estime de soi. Une « mère suffisamment bonne », qui répond de manière rapide et appropriée aux besoins de l'enfant, contribue de manière significative à la construction d'une estime de soi positive chez celui-ci.

6.4. L'effet de l'âge

L'estime de soi tend à évoluer au fil du temps :

- Préadolescence : Une diminution progressive de l'estime de soi est généralement observée.
 - Adolescence : Elle se stabilise.
 - Début de l'âge adulte : Une augmentation notable est constatée.
- Ces fluctuations reflètent les changements physiques, émotionnels et sociaux rencontrés à chaque étape de la vie (Ibid., p. 66-67).

7. La construction de l'estime de soi : On ne naît pas avec l'estime de soi, Elle se construit progressivement, et on peut même dire que l'histoire de l'estime de soi commence bien avant la naissance de l'enfant dans la projection que les parents se font de leur enfant idéal (Jendoubi, 2002).

7.1. La petite enfance : l'histoire de l'estime de soi commence bien avant la naissance d'un enfant. Les premiers liens tissés avec cet enfant sont déterminés par cette image qui le précède, une image issue du désir parental (Jendoubi, 2002, p. 10). L'enfant dépend pendant les

premières années entièrement du jugement des adultes les plus significatifs de son entourage. C'est au travers de l'environnement familial que l'estime de soi se développe. Le bébé reçoit en miroir une image positive ou négative de lui-même. Toutes les recherches montrent que les premières relations que le bébé, puis le petit enfant entretient avec son entourage influencent cette construction de l'estime de soi. Le 2ème lien affectif très fort chez le nourrisson est le lien à l'environnement dont parle Winnicott (1958). Pour lui, le nourrisson est dépendant de l'environnement. Le développement de soi est déterminé par la qualité des interactions avec son environnement, la "mère suffisamment bonne" favorise ainsi un développement sain. Avec l'apparition du langage, l'enfant se distancie de ses parents. Il apprend ainsi à se nommer et à se représenter comme sujet différent de sa mère. Il développe une certaine autonomie lui permettant de prendre peu à peu confiance en lui. "Il prend alors conscience qu'il est une personne à part entière" (Duclos, 2010, p.87).

Dès l'âge de 3 ans ou 4 ans, le monde social de l'enfant s'élargit. Il crée de nouveaux liens, il prend conscience de son environnement et des nouvelles personnes, autres que sa famille, qui apparaissent dans son champ social. Il apprend à s'affirmer en tant qu'individu dans un groupe. C'est cette ouverture à un nouvel environnement qui va influencer son estime de soi. À partir de l'âge de 7-8 ans, il prend conscience de sa propre valeur. Il commence à "se préoccuper de son acceptation sociale, puis à comprendre le lien entre ses propres actions et les résultats obtenus" (Jendoubi, 2002, p.11). L'estime de soi de l'individu augmente si les autres ont une bonne opinion de lui. Inversement, si les autres ont une opinion négative de l'individu, celui-ci l'intègre et développe alors une faible estime de soi. C'est à cette période-là que l'enfant prend davantage conscience de qui il est.

Il commence à mieux se connaître grâce aux interactions avec les autres enfants. Il est sensible aux remarques des autres et le processus du "soi-miroir" commence à se mettre en place.

On comprendra donc que, pour ce qui est du développement de l'estime de soi, l'enfant dépend pendant les premières années entièrement du jugement des adultes les plus significatifs de son entourage. Toutes les recherches montrent que les premières relations que le bébé, puis le petit enfant entretient avec son entourage influencent cette construction de l'estime de soi.

Mais au départ, il faut un acte gratuit, une ration d'estime accordée à l'enfant avant même qu'il ait fait quoi que ce soit pour le mériter (Goumaz, 1991).

7.2. La préadolescence : La préadolescence (10-12 ans) se caractérise par une période transitoire entre l'enfance et l'adolescence. Jusqu'à présent, l'enfant était influencé par son environnement familial auquel il voulait plaire et peu à peu, "il prend de la distance vis-à-vis du système de valeurs familiales pour intégrer de nouvelles valeurs (...) et perçoit ses partenaires comme la référence essentielle" (Bouissou, 1998, p.149). Il est influencé par son entourage, par ce que les autres pensent de lui, «Entre 6 et 12 ans, l'école va jouer un rôle déterminant dans la façon dont l'enfant va se représenter le monde qui l'entoure, mais aussi et surtout, dont il va se représenter lui-même en tant qu'individu unique et différent des autres" (Lamia, 1998, p.109).

7.3. L'adolescence : L'adolescence est peut-être la période la plus importante pour consolider une bonne estime de soi. C'est souvent une période de doutes pour ces jeunes, une période où l'on est fréquemment insatisfait de soi. "Le jeune se heurte à la difficulté de se trouver une place, il a du mal à trouver ses marques" (Rigon, 2001, p.44).

Pour Erikson (1970), la construction de l'identité se fait grâce à la construction sociale, C'est l'interaction entre le sujet et son environnement social qui crée l'identité. Erikson parle de "crise d'identité de l'adolescence", "une période où l'individu est à la recherche d'idéaux lui permettant de trouver une cohérence interne – une identité – autour d'un ensemble unifié de valeurs" (Cohen-Scali & Guichard, 2001, p.5). Pour lui, la construction identitaire est un processus qui s'élabore tout au long de notre vie, spécialement lors de "périodes de rupture". Ce sont "des crises", marquées par une certaine vulnérabilité de l'individu, notamment à l'adolescence, mais riches de nouvelles potentialités.

Pour Erikson, la crise la plus importante est celle de l'adolescence, d'où l'expression "crise d'identité".

"L'identité est une réalisation unique qui, au terme de l'enfance, affronte une crise; celle-ci ne peut être résolue que dans des identifications nouvelles avec des compagnons d'âge et avec des figures de leaders choisis en dehors de la famille" (Erikson, 2011, p.89). Cette crise fonde sa base sur la façon d'avoir traversé et résolu la crise précédente. Chaque crise passée

permet de structurer un certain sentiment de compétence, renforcée sur les réussites précédentes vécues.

L'Ecuyer (1978) nomme cette période "la différenciation du moi". "Il s'agit d'un stade transitoire entre l'enfance et l'adolescence" (Bouissou, 1998, p.149). Pour lui, il y a une sorte de désorganisation, les adolescents perdent leurs repères, car ce qui était devenu stable avant ne l'est plus, par conséquent, ils ne savent plus ce qui est important, ils sont vulnérables. C'est une période de changement pour eux, tant au niveau corporel, que relationnel. Les centres d'intérêt deviennent différents. "C'est une période durant laquelle s'accumule et se hiérarchise progressivement une variété d'images de soi élargissant le sens d'identité et se répercutant aussi sur l'acceptation de soi" (Bouissou, 1998, p.150).

Les résultats des recherches de Bariaud et Bourcet "permettent d'affirmer que tout au long de l'adolescence, les parents continuent de jouer un rôle essentiel dans le développement de leur enfant" (1998, p.132), même si les pairs prennent de plus en plus d'importance. Les adolescents essaient de se démarquer de leurs parents et de se construire leur propre identité, ils sont leurs propres créateurs.

André et Lelord (2008) nous expliquent l'importance des "nourritures affectives et éducatives" (p.106). L'amour que l'adolescent a reçu de ses parents ne suffit pas, il leur faut également apprendre "à être socialement compétent, c'est-à-dire se sentir à l'aise dans les groupes" nous précisent ces auteurs (p.107). C'est la combinaison des deux qui permettra à l'adolescent de développer une bonne estime de lui. Peu à peu, l'adolescent a besoin d'appartenir à un groupe, "sa dépendance affective à l'égard de l'adulte diminue au profit de la dépendance sociale" (Duclos, 2010, p.110).

Duclos affirme que "le sentiment d'appartenance à l'école est fondamental" car il contribue à l'épanouissement des adolescents dans leurs relations sociales et dans leur estime de soi. Certains élèves se sentent fiers de leur école, de leur groupe d'appartenance. Ils ont besoin "d'interactions avec leurs camarades, ils ont besoin d'eux comme modèles, ils se comparent à leurs camarades pour évaluer leurs" (Marie-Claude Monfrais-Pfauwadel, 2014, p.154 et 155).

8. L'estime de soi chez les adolescents obèses

8.1 L'obésité : On définit souvent l'obésité simplement comme une accumulation anormale ou excessive de graisse dans les tissus adipeux, pouvant engendrer des problèmes de santé, L'obésité peut être simplement définie comme la maladie au cours de laquelle un excédent de masse grasse s'est accumulé jusqu'à avoir des effets indésirables sur la santé. Toutefois, la quantité de graisse en excès, sa

Répartition dans l'organisme et la morbidité qui lui est associée montrent des variations considérables d'un sujet obèse à l'autre, selon l'OMS.

L'obésité de l'enfant, comme celle de l'adulte, est, par définition, un excès de masse grasse dont l'évolution physiologique avec la croissance rend impossible la définition d'un seuil unique d'obésité, quel que soit le mode d'expression retenu. Le recours à des courbes ou des abaques adaptés à l'âge et au sexe est donc indispensable. Par définition également, l'obésité correspond à un déséquilibre entre consommation et dépense d'énergie. Le surpoids et l'obésité sont des facteurs de risque majeurs pour un certain nombre de maladies chroniques, parmi lesquelles le diabète, les maladies cardio-vasculaires et le cancer. Autrefois considérés comme un problème propre aux pays à revenu élevé, le surpoids et l'obésité augmentent désormais de façon spectaculaire dans les pays à faible ou moyen revenu, surtout en milieu urbain.

8.2. Causes de la surcharge pondérale : La cause fondamentale du surpoids est le déséquilibre énergétique entre les calories consommées et dépensées. Au niveau mondial, on a assisté à une plus grande consommation d'aliments très caloriques, riches en graisses, et à une augmentation du manque d'activité physique en raison de la nature de plus en plus sédentaire de nombreuses formes de travail, de l'évolution des modes de transport et de l'urbanisation. L'évolution des habitudes en matière d'alimentation et d'exercices physiques sont souvent le résultat de changements environnementaux et sociétaux liés au développement et d'un manque de politiques de soutien dans des secteurs tels que la santé, l'agriculture, les transports, l'urbanisme, l'environnement, l'industrie agroalimentaire, la distribution, le marketing, et l'éducation.

8.3. Le lien entre l'estime de soi et l'obésité : L'obésité et l'estime de soi sont souvent liées en raison de l'impact psychologique que peut avoir l'excès de poids sur les personnes. L'obésité est un problème grave qui affecte non seulement l'estime de soi des personnes obèses, mais peut également avoir des conséquences négatives sur la santé. La société a établi un certain niveau de beauté qui laisse peu de place aux obèses. Cette norme de beauté est constamment mise en avant dans les magazines de mode, sur les panneaux d'affichage, dans les films et dans les publicités télévisées. Ce type d'exclusion provoque des sentiments d'insuffisance chez les obèses, qui ont souvent le sentiment de ne pas être à la hauteur du concept de beauté de la société. Cela est encore aggravé lorsque ces personnes en surpoids sont taquinées ou ridiculisées à cause de leur poids. Un certain nombre de facteurs ont une incidence sur le faible niveau d'estime de soi associé à l'embonpoint. Plusieurs facteurs sont associés à l'estime de soi chez les adolescents atteints d'obésité, dont l'insatisfaction de l'image corporelle, le poids (Franko et al. 2005; Huang et al., 2007), la détresse psychologique, l'âge.

La culture joue un rôle important dans l'obésité et l'estime de soi, car certaines cultures sont plus tolérantes et acceptent les personnes en surpoids que d'autres. Pour les personnes qui ont grandi dans des cultures qui considèrent l'obésité comme une caractéristique négative, leur niveau d'estime de soi sera probablement plus bas. Au contraire, ceux qui ont grandi dans des cultures qui ne leur font pas sentir que l'excès de poids est négatif peuvent éviter les sentiments de faible estime de soi.

9. Lien entre activité physique, bien-être psychologique et intégration scolaire :

L'impact de l'activité physique sur la santé mentale et l'intégration scolaire est un sujet d'intérêt croissant dans la recherche scientifique. Plusieurs études démontrent que la pratique régulière d'une activité physique peut jouer un rôle majeur dans le bien-être psychologique des individus et influencer positivement leur adaptation sociale et scolaire.

L'article de revue « Programme d'activité physique et troubles graves de santé mentale », rédigé par Eva Guérin, Jean-Pierre Dupuis, Jean-Daniel Jacob et Denis Prud'homme (2019, p. 29-42), met en lumière les effets bénéfiques d'un programme d'activité physique sur une personne souffrant de troubles graves de santé mentale. Cette étude a été menée au Canada, à

Ottawa, par une Équipe Communautaire de Traitement Intensif, qui a mis en place un programme d'exercice adapté à un patient. Sur une période de neuf mois, plusieurs paramètres physiques ont été mesurés afin d'évaluer les effets de l'activité physique sur l'état général du participant. En parallèle, des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès des intervenants afin de recueillir leurs observations et témoignages sur l'évolution du patient.

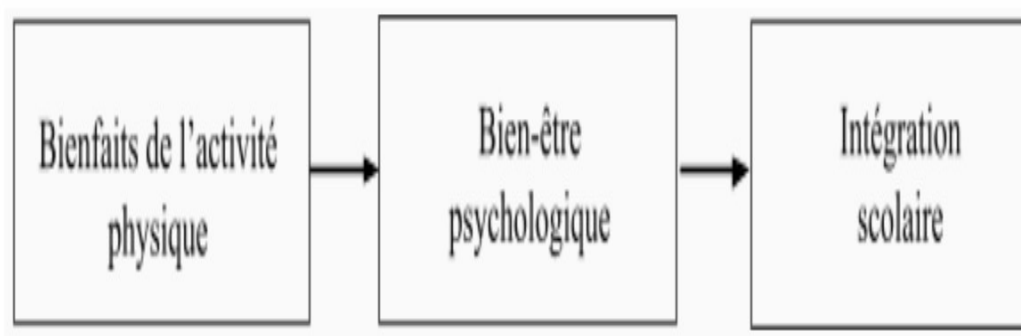
Les résultats obtenus sont particulièrement révélateurs : ils montrent une réduction significative du poids du participant, mais surtout une amélioration notable de son estime de soi, de son sentiment d'autonomie et de ses capacités de socialisation. Ces éléments sont essentiels pour favoriser une meilleure santé mentale et une intégration plus harmonieuse dans la société. Ainsi, cette étude met en évidence le lien direct entre la pratique régulière d'une activité physique et le bien-être psychologique, démontrant que l'exercice physique peut constituer un outil thérapeutique efficace pour améliorer la santé mentale des individus souffrant de troubles psychologiques.

Par ailleurs, l'impact du bien-être psychologique sur l'intégration scolaire a également été étudié. L'article « Interactions entre une auto-évaluation de la santé mentale, le contrôle interne/externe et l'adaptation scolaire chez des enfants de 6 à 8 ans », rédigé par Monique Allès-Jardel, Christine Monneraud et Régine Prosperi (2001, p. 557-591), explore le lien entre la perception qu'ont les enfants de leur propre santé mentale et leur adaptation au milieu scolaire. L'étude met en avant un constat essentiel : « une bonne santé mentale favorise fortement la bonne adaptation scolaire, tandis qu'une mauvaise santé mentale accroît les risques de mauvaise adaptation scolaire ».

Ces résultats suggèrent que les enfants qui se sentent bien mentalement sont plus enclins à s'adapter facilement à l'environnement scolaire, à établir des relations positives avec leurs pairs et leurs enseignants, et à développer une attitude favorable à l'apprentissage. À l'inverse, une mauvaise santé mentale peut engendrer des difficultés d'adaptation, une diminution de la motivation scolaire et, dans certains cas, un risque accru d'isolement social. L'intégration scolaire ne repose donc pas uniquement sur des facteurs académiques, mais également sur des éléments psychologiques et émotionnels.

En croisant ces deux études, il devient évident que l'activité physique joue un rôle central dans le bien-être psychologique, et que ce bien-être est lui-même un facteur clé d'une bonne intégration scolaire. La pratique régulière d'un exercice physique contribue à renforcer l'estime de soi, à améliorer l'humeur et à développer des compétences sociales essentielles, ce qui facilite ensuite l'adaptation et l'intégration des individus dans un environnement scolaire ou social.

Ainsi, on peut établir une relation de cause à effet entre ces trois éléments : l'activité physique favorise le bien-être psychologique, qui à son tour améliore l'intégration scolaire et sociale. Ce lien peut être schématisé comme suit :



Figures 2 : des effets de l'activité physique sur le bien-être psychologique et l'intégration scolaire

10. Changements développementaux et différences sexuelles dans l'estime de soi à l'adolescence :

La plus grande complexité de l'estime de soi à l'adolescence s'accompagne de changements aux plans cognitif et physique. S'ajoute à cela la diversification des rôles et des milieux de vie dans lesquels le jeune évolue.

Au plan physique, en raison de la puberté, il y'a d'importants changements, dans l'apparence physique faisant que cette dernière devient plus importante.

Au plan cognitif, le jeune développe une forme de réflexion plus subtile, il est plus en mesure fait la part des choses et de contrebalancer les pous et les contres. Au plan de la

socialisation, le jeune s'engage dans de nouvelles expériences de vie comme le travail et les relations amoureuses.

Pour toutes ces raisons, au plan développemental, l'estime de soi se complexifie par rapport à ce qu'elle était durant l'enfance et se différencie en fonction de l'évaluation de soi dans différentes sphères de fonctionnement.

Plusieurs auteurs rapportent que l'estime de soi devient moins positive durant la première partie de l'adolescence (vers 11-13 ans), particulièrement chez les filles, après quoi elle redeviendrait graduellement plus positive au cours de l'adolescence. D'autres proposent plutôt que les changements développementaux de l'estime de soi diffèrent selon les domaines de fonctionnement des adolescents : par exemple, entre 12-14 ans, l'estime de soi liée au domaine de l'apparence physique et de la compétence sociale diminuerait alors que celle en lien avec la compétence scolaire augmenterait.

10.1 L'évolution de l'estime de soi selon l'âge et sexe :

D'après la recension des écrits de (Seidah et ses collègues, 2004), « La perception de soi dans divers domaines (ou dimensions) est en constante évolution au cours de l'existence et varie selon les individus ». Les études indiquent des résultats contradictoires quant à l'augmentation ou à la diminution du niveau d'estime de soi durant l'adolescence et quant à la différence entre les garçons et les filles. Cependant, (Deschesnes et ses collègues, 2003). Ont noté, quant à eux, que l'estime de soi augmenterait selon l'âge dans les études transversales alors qu'elle serait relativement stable ou présenterait une légère hausse dans les études longitudinales. Certains auteurs (Robins et al. 2002). Parlent également « de fluctuations légères du niveau d'estime de soi au cours de l'existence ».

Les résultats d'une étude réalisée sur Internet auprès de plus de 325 000 individus âgés de 9 à 90 ans ont indiqué que le niveau d'estime de soi est élevé durant l'enfance, diminue à l'adolescence, pour augmenter graduellement à l'âge adulte. De façon générale, (Huang et al, 2007) ; (Seidah et al. 2004) ; (Wilgenbusch et Merrell, 1999). les recherches effectuées auprès des adolescents soutiennent la présence de différences sexuelles quant à l'estime de soi globale en faveur des garçons. Par exemple, les résultats d'une méta-analyse selon (Klinget al. 1999). Regroupant les données de près de 50 000 adolescents ont démontré que le niveau d'estime de soi est légèrement plus élevé chez les garçons que chez les filles. Aussi, Par exemple, dans l'étude transversale selon (Polce-Lynch et ses Collabos, 2001).

Ces différences entre les sexes varieraient selon l'âge. En somme, selon (Block et Robbins, 1993). Les différences retrouvées à l'adolescence quant au niveau d'estime de soi selon l'âge et le sexe pourraient aussi bien s'expliquer par la méthodologie employée, notamment le type de devis de recherche utilisé, que par les populations étudiées. Enfin, l'estime de soi pourrait aussi varier selon l'importance accordée par l'individu aux dimensions qui y sont reliées (Wilgenbusch et Merrell, 1999).

10.2. Différences entre les filles et les garçons : L'étude de (Seidah, Bouffard et Vezeau, 2004), sur la différence de la « perception de soi entre les filles et les garçons à l'adolescence, Cette recherche a été réalisée montrent que les garçons une estime de soi générale plus élevée que les filles. (Seidah, 2004). «Justifie cet écart par le fait que les garçons ont tendance à surestimer leurs capacités au contraire des filles qui seraient plus sévères et critiques dans l'évaluation d'elle-même ». (Harter, 1999). Décrit cette période de transformation de la manière suivante : « La puberté aurait pour effet d'éloigner le soi réel des filles de leur soi-ideal, alors qu'elle permettrait aux garçons de se rapprocher leur soi réel de leur soi idéal».

10.3 L'estime de soi physique à l'adolescence :

Le rôle de l'estime de soi dans le processus de personnalisation, en particulier à l'adolescence, n'est plus à démontrer. Au cours de cette période, on observe des changements qualitatifs importants au niveau du contenu des représentations de soi. L'image corporelle fait partie des représentations de soi et revêt une importance particulière à l'adolescence, période de transitions et de bouleversements. En effet, à un moment où le corps se métamorphose et où certaines de ces transformations physiques peuvent être délicates à vivre, l'adolescent est particulièrement focalisé sur son image corporelle (Bruchon-Schweitzer, M.L. 1999).

Les recherches en psychologie du sport ont confirmé l'importance de la perception du corps dans la construction de l'estime de soi. Les travaux de (Bibble, S. & Goudas. M. 1994) ont mis en évidence que le développement de la valeur physique perçue contribuait au renforcement de l'estime de soi. (Thornton et Rickman. 1991) ont souligné qu'il existe une relation entre l'estime de soi et l'apparence physique, quels que soient le genre et la période de l'adolescence. (Harter, 1999) a montré qu'au cours de l'adolescence, l'apparence physique est le domaine le plus important et le plus fortement corrélé à l'estime de soi globale.

Enfin, (Seidah & al. 2004) confirment que les jeunes qui ont une attitude positive envers leur apparence physique ont tendance à avoir une estime de soi générale élevée. Ils constatent également que

globalement les garçons rapportent une estime de soi plus élevée que les filles, y compris dans le domaine physique et athlétique.

10.4 L'estime de soi physique :

➤ Intérêts de la dimension physique :

Il est désormais admis que le domaine corporel participe à la construction et à la structuration de l'estime globale de soi (Biddle et Goudas, 1994), et plus particulièrement chez les adolescents. Une perception satisfaisante du corps favorise le bien-être des adolescents (Bandura, 1982), tout autant qu'elle facilite les rapports avec autrui. Selon Sonstroem (1984), participer à un exercice permet d'améliorer l'estime de soi mais également la valeur physique perçue. Ces recherches mettent en évidence que le développement de la valeur physique perçue contribue au renforcement de l'estime de soi.

La valeur physique perçue joue donc le rôle de médiateur entre le ressenti provenant de l'activité physique et les dimensions psychologiques facilitant alors la tolérance à l'effort, le maintien d'une activité ou l'accessibilité à la santé corporelle. Le corps a été appréhendé comme un élément central de l'identité, du soi, du fait qu'il se situe à l'interface entre les perceptions que l'individu se fait de lui-même et le milieu social ou physique dans lequel il évolue (Fox, 2000).

Il requiert un intérêt particulier dans le champ des STAPS où prédominent les transformations corporelles ainsi que la confiance en soi.

Mesure des aspects du soi physique

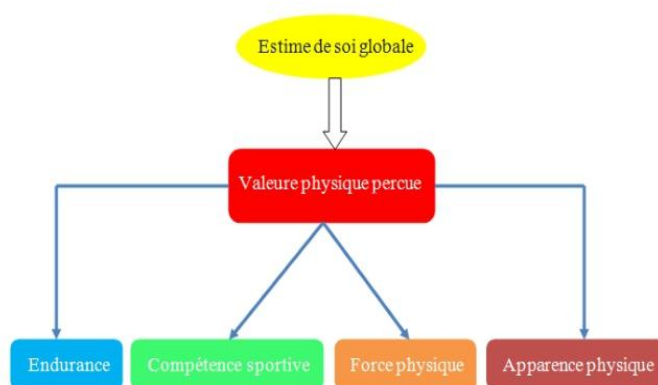


Figure 3 : modélisation hiérarchique de l'estime de soi dans le domaine corporel. (Fox et corbin, 1989.)

➤ **Le modèle de Fox et Corbin (1989)**

Ils ont considéré ce modèle comme une structure hiérarchique en prenant en compte différents aspects du modèle du concept de soi de Shavelson en 1976. Ce modèle est composé d'un sommet de l'estime de soi globale puis d'un sous niveau correspondant à la valeur de soi physique puis de quatre sous domaines : compétence sportive, force physique, condition physique, apparence physique. Fox en 1990 a mis en place le Profil de perception de soi physique (PSPP) qui sera décrit ci-dessous. Pour accompagner ce questionnaire un profil d'importance physique perçue (PIP) est construit pour mesurer l'importance que l'individu accorde aux quatre sous- domaines du PSP

➤ **Le modèle de Richards (1988)**

Cette structure est semblable au modèle précédent. Le concept de soi physique comprend sept facteurs : constitution du corps, l'apparence, la santé, la compétence physique, la force, l'orientation de l'action et la satisfaction physique globale. Cet auteur a mis en place un instrument d'évaluation des perceptions du soi du bien-être physique aussi appelé le PSCS.

➤ **Le modèle de Marsh (1994)**

Il a mis au point le Physical self description questionnaire qui sera détaillé ci-dessous. Les relations entre six dimensions du concept de soi physique et cinq composantes de condition physique sont étudiées grâce à ce dernier créé en 1994. Toutefois, la version actuelle du PSDQ est composée de onze échelles dont certaines sont issues du Self Description Questionnaire ou SD: compétence physique, apparence physique et estime de soi. Marsh et Peart ont pu démontrer que la condition physique était fortement corrélée à l'échelle du concept de soi d'habileté physique et modestement corrélée au concept de soi d'apparence physique et non corrélée aux autres domaines du concept de soi (Famose et Guerin, 2002).

Chapitre 02

La motivation

La motivation

1. Définition de la motivation : La motivation est un élément fondamental du succès dans la vie quotidienne et scolaire, Elle est liée au désir d'apprendre, mais implique également plusieurs facteurs, tels que l'énergie, la disposition, l'inspiration et l'effort, qui varient d'un individu à un autre. Comprendre la motivation d'un groupe revient à analyser les forces qui animent chaque individu au sein de ce groupe .

Selon le Dictionnaire didactique du français, la motivation est définie comme « un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent... »

Williams et Burden (1997, p.120) décrivent la motivation comme « un état d'excitation cognitive et émotionnelle qui mène à une décision consciente d'agir et qui engendre une période prolongée d'effort intellectuel et physique pour atteindre un objectif défini ».

De son côté, Huitt (2001, p.1) considère la motivation comme « un état interne ou une condition qui sert à activer et dynamiser le comportement, tout en lui donnant une direction... un désir ou une volonté qui stimule et oriente le comportement vers des objectifs spécifiques ».

Ford (1992, p.78) décrit la motivation comme « un construit intégratif qui englobe la direction que prend un individu, l'énergie émotionnelle qui le soutient ou l'inhibe, ainsi que l'ensemble des attentes associées à cette dynamique ».

Enfin, selon Vallerand et Thill (1993, p.18), « la motivation est un construit hypothétique utilisé pour expliquer les forces internes et externes qui influencent le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

Ainsi, la motivation est perçue comme une source d'énergie essentielle et un domaine d'étude complexe, suscitant l'intérêt de nombreux chercheurs depuis des années. Elle est souvent associée au comportement, car aucun comportement ne peut être déclenché sans un minimum de motivation. Plusieurs spécialistes confirment également l'existence d'une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement et d'apprentissage.

1.1. Évolution et origines de la motivation : Le terme « motivation » trouve son origine dans le latin *movere*, signifiant « mouvoir » ou « se mouvoir », Selon Pioche (X^e siècle), il désigne l'action de mettre en mouvement, donnant naissance au substantif *motus*, autrement dit « mouvement », Ce dernier a évolué pour donner la terminologie « motif » ou « mobile », renvoyant à des notions telles que la locomotion, la mobilité et le déplacement physique, observables à travers les gestes et les comportements.

Au XII^e siècle, les termes « émoi », « émouvoir » et « émouvant » font leur apparition, associant davantage la notion de mouvement aux émotions et aux sentiments. Cette évolution marque le lien entre le mouvement physique et le mouvement intérieur de l'âme, soulignant ainsi la double parenté entre les notions de mouvement et d'émotion.

Ce n'est qu'au XIX^e siècle que le terme « motivation » est officiellement introduit dans le domaine de la psychologie. Il prend alors le sens de l'ensemble des forces, à la fois conscientes et inconscientes, qui influencent et déterminent le comportement humain. Cette évolution met en évidence le fait que la motivation intègre à la fois une dimension émotionnelle et comportementale. Ainsi, la motivation, issue du verbe *mouvoir*, s'est progressivement transformée en un concept intégratif englobant des éléments cognitifs, affectifs et comportementaux, expliquant la dynamique qui pousse un individu à agir.

1.2. Les facteurs relatifs à l'élève :

Les caractéristiques personnelles des élèves jouent un rôle essentiel dans leur motivation scolaire. Viau souligne que la majorité des élèves perçoivent l'école comme un espace de socialisation, influençant ainsi leur engagement dans les activités académiques. Trois éléments principaux déterminent leur dynamique motivationnelle :

- La perception de la valeur d'une activité : il s'agit du jugement porté par l'élève sur l'intérêt ou l'utilité d'une tâche en fonction de ses objectifs personnels.
- La perception de la contrôlabilité : elle reflète le degré de contrôle que l'élève estime avoir sur le déroulement de ses apprentissages et les résultats obtenus (Viau et Louis, 1997).
- L'estime de soi et l'auto-efficacité : un élève qui croit en ses capacités à réussir est plus enclin à s'investir activement dans ses études.

1.3. Les facteurs relatifs à l'enseignant :

L'enseignant jouent un rôle clé dans la motivation des élèves. Plusieurs spécialistes s'accordent sur les aspects suivants :

- Être significatif aux yeux des élèves : un enseignant doit capter l'attention des élèves et rendre ses cours attrayants pour stimuler leur intérêt.
- Varier les méthodes pédagogiques : éviter la répétition excessive des mêmes approches afin d'éviter la passivité des élèves. L'intégration d'activités diversifiées favorise leur engagement.
- Proposer des défis adaptés : il est important de donner aux élèves des tâches stimulantes, sans pour autant être trop difficiles, afin qu'ils puissent surmonter progressivement les obstacles et renforcer leur confiance en eux.
- Favoriser l'authenticité des apprentissages : les activités proposées doivent être en lien avec la réalité des élèves, leur permettant ainsi d'acquérir des compétences transférables.
- Encourager l'engagement cognitif : un élève sera plus motivé à accomplir une tâche si celle-ci nécessite une réflexion approfondie et mobilise ses compétences intellectuelles.
- Responsabiliser l'élève et lui offrir des choix : permettre aux élèves d'avoir un certain contrôle sur leur apprentissage, comme le choix d'un sujet d'étude, renforce leur autonomie et leur motivation.

Ainsi, la motivation scolaire est le fruit d'une interaction complexe entre l'élève, l'enseignant et l'environnement éducatif. Adapter les stratégies pédagogiques en fonction des besoins des apprenants permet d'optimiser leur engagement et leur réussite.

1.4 Le schéma des facteurs scolaires de la motivation



Figure 4 : Les différents facteurs influençant la motivation des élèves en milieu scolaire.

2. Les différentes formes de motivation

À travers la Théorie de l'Autodétermination (TAD), plusieurs types de motivations sont identifiés, permettant d'expliquer les raisons qui poussent un individu à adopter un comportement spécifique ainsi que le degré d'autodétermination qu'il investit dans chaque forme de motivation. La notion de motivation est définie comme « une construction hypothétique servant à décrire les forces internes et/ou externes responsables du déclenchement, de l'orientation, de l'intensité et de la persistance d'un comportement », selon Valle rand et Thill (1993).

On distingue notamment la motivation intrinsèque, qui est considérée comme la plus autodéterminée et qui favorise un engagement total dans une activité, car l'individu l'exerce librement et avec plaisir. À l'opposé, on retrouve la motivation extrinsèque, qui est davantage influencée par des contraintes extérieures ou par des pressions internes et qui pousse l'individu à agir sans nécessairement retrouver dans cette activité des valeurs qui lui sont propres.

Sur un continuum d'autodétermination (Figure 1), ces formes de motivation sont organisées de la plus autodéterminée à la plus contrôlée : motivation intrinsèque, régulation intégrée, régulation identifiée, régulation introjectée et régulation externe. Ce continuum permet ainsi de situer les types de motivation en fonction de leur degré d'adhésion personnelle et de leur origine (interne ou externe).

2.1. La motivation intrinsèque :

La motivation intrinsèque (MI) constitue l'une des deux grandes catégories de motivation mises en avant dans le modèle initial de la TAD (Deci & Ryan, 1985), avec la motivation extrinsèque. Elle est reconnue comme étant la motivation la plus autodéterminée, puisqu'elle se manifeste lorsque l'individu prend l'initiative de pratiquer une activité par pur intérêt personnel, sans attendre de récompense externe. Les individus adoptant ce type de motivation s'investissent dans une activité parce qu'ils en retirent du plaisir, de la satisfaction ou une forme de stimulation intellectuelle et émotionnelle. Cette motivation repose donc sur la curiosité, l'amusement ou encore le défi personnel que peut représenter l'activité en question. Chaque individu peut ressentir une motivation intrinsèque pour différentes activités, en fonction de ses préférences et de ses centres d'intérêt. Par exemple, une personne en situation d'obésité qui pratique une activité aquatique plusieurs fois par semaine parce qu'elle apprécie les sensations que procure l'eau et la liberté de mouvement qu'elle offre peut être considérée comme motivée intrinsèquement. De même, si

elle perçoit cette pratique comme un défi personnel visant à prouver sa capacité à mieux gérer son poids, cette motivation reste intrinsèque.

De manière générale, la motivation intrinsèque est souvent associée aux loisirs, aux passions et aux hobbies, car ce sont des activités que l'individu choisit librement et qu'il apprécie pour elles-mêmes. Étant la motivation la plus autodéterminée, elle est également considérée comme celle qui génère les résultats les plus durables dans le cadre d'un changement de comportement, comme l'incitation d'un adolescent en situation d'obésité à pratiquer une activité physique régulière.

2. 2 La motivation extrinsèque :

La motivation extrinsèque est caractérisée par le fait que l'individu s'engage dans une activité dans le but d'atteindre un objectif précis ou sous l'influence de contraintes externes ou internes. Toutefois, il existe plusieurs niveaux d'autodétermination au sein de la motivation extrinsèque, qui influencent la manière dont une personne perçoit et vit son engagement dans une activité.

Régulation intégrée :

Parmi les formes de motivation extrinsèque, la régulation intégrée est la plus autodéterminée. Elle se manifeste lorsque l'individu considère que l'activité qu'il pratique est en parfaite adéquation avec ses valeurs personnelles et son identité. De plus, il reconnaît pleinement l'importance de ce comportement et l'intègre dans son mode de vie.

L'individu s'approprie alors l'activité et peut y trouver un sens profond. Par exemple, une personne obèse qui affirme : « Je pratique cette activité physique parce qu'elle me permet de mieux m'intégrer socialement et de réduire mon comportement sédentaire pour améliorer ma condition physique » adopte une motivation intégrée.

Ce type de motivation est très proche de la motivation intrinsèque, car le comportement est réalisé de manière volontaire et avec engagement. Toutefois, la distinction entre les deux réside dans le fait que la motivation intégrée est orientée vers un objectif spécifique, alors que la motivation intrinsèque est guidée par le simple plaisir de l'activité elle-même.

Régulation identifiée :

Dans le cadre de la régulation identifiée, l'individu perçoit l'activité comme étant bénéfique et importante pour lui, ce qui le pousse à s'y engager de manière plus autonome. Il ne s'agit pas encore d'une motivation totalement autodéterminée, mais l'individu reconnaît l'intérêt de son comportement et accepte d'y adhérer en raison de ses bénéfices.

Par exemple, une personne ayant subi une chirurgie bariatrique qui comprend l'importance de l'exercice physique pour maintenir sa perte de poids à long terme est plus encline à pratiquer une activité physique. Toutefois, bien que l'individu perçoive la nécessité de cette action, il ne la considère pas encore comme faisant partie intégrante de son identité.

Ce type de motivation est souvent plus durable que la motivation contrôlée, mais une fois que l'objectif est atteint, l'individu peut avoir tendance à abandonner son comportement, ce qui en fait une motivation relativement instable.

Régulation introjectée :

La régulation introjectée est une forme de motivation relativement contrôlée, où l'individu effectue une activité sous l'effet d'une pression interne, souvent pour éviter des sentiments négatifs tels que la honte ou la culpabilité, ou encore pour préserver son estime de soi.

Dans ce cas, la personne n'agit pas par véritable choix personnel, mais plutôt par obligation morale ou pour répondre aux attentes d'autrui. Par exemple, un individu qui se force à courir parce que sa famille est très sportive et qu'il ne veut pas paraître différent utilise une régulation introjectée.

Bien que ce type de motivation puisse être plus stable que la régulation externe, elle demeure fragile car elle repose sur des éléments qui ne sont pas totalement intégrés à la personnalité de l'individu (Deci & Ryan, 2000).

Régulation externe :

La régulation externe est la forme de motivation extrinsèque la moins autodéterminée. ; L'individu agit principalement sous la contrainte d'une pression extérieure, que ce soit pour éviter une sanction, obtenir une récompense ou répondre à une attente sociale.

Un exemple concret serait celui d'une personne qui pratique une activité physique uniquement pour éviter d'être moquée par son entourage. Dans ce cas, le comportement est conditionné par des éléments externes, et dès que ces pressions disparaissent, l'individu cesse généralement l'activité.

Ce type de motivation est instable et peu durable, car elle est totalement opposée à la motivation intrinsèque et peut même être un frein à l'épanouissement personnel (Deci & Ryan, 1985).

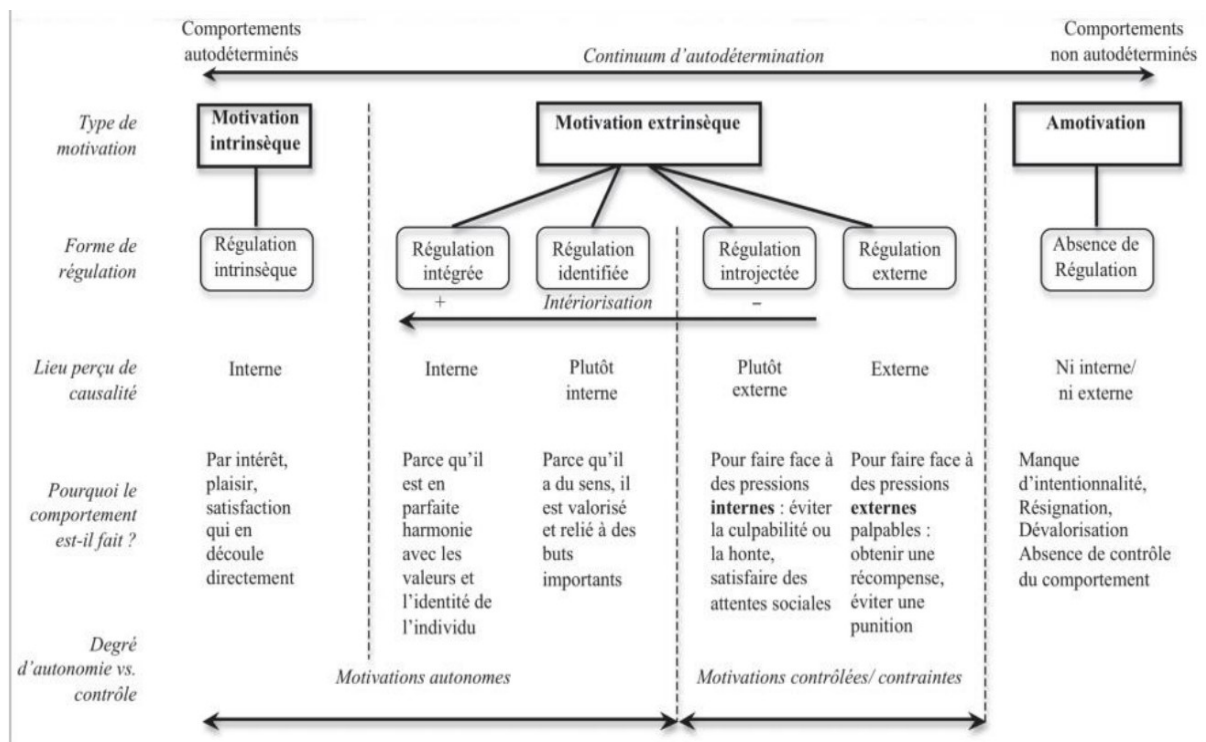


Figure 5 : Continuum d'autodétermination des différents types de motivation.

3. Activité physique et motivation :

Depuis plusieurs années, l'activité physique est considérée comme un outil essentiel dans le traitement de certaines maladies chroniques, en particulier l'obésité. Cependant, la pratique de l'activité physique (AP), surtout chez les enfants et les adolescents, est en déclin, une tendance qui fait l'objet de nombreuses recherches (Standage et al., 2003).

Les causes de cette sédentarité sont multiples, mais la principale explication souvent avancée réside dans le manque de motivation à adopter une pratique régulière de l'AP. En Europe, en 2009, 60 % des adultes ne pratiquaient pas de sport, ce qui pourrait être dû à un manque de motivation chez beaucoup d'entre eux (Teixeira et al., 2012).

Quotidiennement, les individus se retrouvent confrontés à des situations nécessitant divers types de motivations, car dans tous les aspects de la vie, il faut "se motiver" pour agir. Cependant, sans une conviction claire des résultats attendus, il devient difficile de maintenir ces comportements à long terme ou même de commencer à les adopter.

Selon la théorie de l'autodétermination (TAD), la motivation repose sur la satisfaction de trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la proximité sociale (Deci & Ryan, 2000), qui favorisent l'engagement des individus dans certains domaines de la vie.

Cette théorie s'applique également au sport (Standage et al., 2003), car les individus adoptent différents types de motivations selon l'activité physique pratiquée et les objectifs qu'ils lui attribuent. Trouver des solutions pour encourager la pratique de l'AP et en assurer la continuité à long terme est devenu un véritable défi de santé publique à l'échelle mondiale (Molanorouzi et al., 2015).

Dans la société moderne, une minorité d'adultes continue de pratiquer une activité physique régulièrement (Teixeira et al., 2012), bien que celle-ci puisse améliorer leur bien-être et leur santé (Seefeldt et al., 2002). Des habitudes actives, en particulier chez les enfants, peuvent poser les bases d'un mode de vie actif à l'âge adulte (Standage et al., 2003). Les motivations des individus pour pratiquer une activité physique varient selon les tranches d'âge. Par exemple, les jeunes adultes sont principalement motivés par le contrôle de leur poids et l'amélioration de leur image corporelle, souvent influencés par la pression sociale de "renvoyer une bonne image" (Brunet & Sabiston, 2011 ; Molanorouzi et al., 2015).

Les adultes plus âgés, quant à eux, sont davantage motivés par la recherche de nouveaux défis, le plaisir de pratiquer et le désir de préserver leur forme physique pour ralentir les effets du vieillissement (Brunet & Sabiston, 2011).

Les motivations peuvent être classées en régulations autonomes ou contrôlées (Brunet & Sabiston, 2011), et des recherches ont montré que les régulations autonomes sont positivement corrélées à la pratique régulière de l'AP et à de meilleurs résultats que les régulations contrôlées (Teixeira et Al. 2012).

L'environnement social joue également un rôle clé dans l'adoption de comportements actifs, surtout chez les jeunes. La famille, en particulier les parents, est un facteur crucial dans la motivation des enfants à pratiquer un sport (Trigueros et al., 2019). Les amis et le professeur de sport influencent également cette motivation en permettant aux jeunes de développer des compétences et en leur offrant du plaisir (motivation intrinsèque) à travers l'AP (Trigueros et al., 2019). En somme, l'environnement social joue un rôle déterminant dans l'adoption de comportements actifs, tant chez les enfants que chez les adultes. Chez ces derniers, bien que le manque de motivation soit souvent cité, d'autres facteurs, tels que le manque de temps dû aux changements familiaux (travail, enfants), ont un impact négatif sur la pratique de l'AP (Herazo-Beltrán et al., 2017).

De nombreuses études se sont intéressées aux manières d'augmenter ou d'améliorer la motivation à la pratique d'une activité physique, en mettant l'accent sur le changement de comportements et sur les types de motivations à adopter pour une pratique durable (Knittle et al., 2018). Il est essentiel de maintenir une motivation autonome pour que les individus s'engagent pleinement dans l'AP. Ce lien entre activité physique et motivation est particulièrement crucial pour les adolescents, car il pourrait atténuer les effets de l'inactivité physique sur leur santé future (Standage et al., 2003).

4. Lien entre ces deux concepts chez les adolescents :

L'inactivité physique chez les adolescents est aujourd'hui un problème de santé majeur dans de nombreux pays (Dishman et al., 2018). Pourtant, la pratique de l'activité physique est fortement associée au maintien du bien-être et à la santé mentale des adolescents (White et al., 2018). De nombreuses études ont exploré le lien entre l'AP et la motivation chez les adolescents, en mettant en évidence les différents types de motivations et certains facteurs

environnementaux influençant leur engagement dans la pratique d'une AP (Biddle & Asare, 2011 ; Cox et al., 2008 ; Dishman et al., 2018 ; McDavid et al., 2011 ; Owen et al., 2014 ; Salvy et al., 2009 ; Stuntz & Weiss, 2010).

Comme pour les adultes, l'utilisation de motivations autonomes dans la pratique d'une activité physique permet de maintenir de meilleurs comportements actifs et d'améliorer le bien-être mental des adolescents, contrairement à des motivations contrôlées (Owen et al., 2014 ; White et al., 2018). Le choix de pratiquer une activité physique de manière durable chez les adolescents est souvent déterminé par la motivation intrinsèque ou par les valeurs personnelles qu'ils adoptent. Une étude de Dishman et al. (2018) a montré que les élèves ayant des objectifs axés sur le plaisir ou la compétence, ou des motivations autodéterminées élevées, ont maintenu une activité physique plus importante que ceux qui ne les avaient pas. La satisfaction des besoins fondamentaux de la TAD est positivement associée à l'AP et à la satisfaction de vie chez les adolescents (Vaquero Solís et al., 2019).

Les activités physiques de loisir, telles que le vélo ou le football entre amis, et les motivations autonomes sont associées à de meilleurs résultats en termes d'estime de soi et de qualité de vie chez les adolescents, comparativement aux activités sportives en club et aux motivations contrôlées (Stuntz & Weiss, 2010 ; White et al., 2018). Il est également crucial que les adolescents se sentent responsables de leurs comportements et compétents pour intérioriser plus facilement la motivation liée à la pratique d'une activité physique (Haible et al., 2019 ; White et al., 2018). Le contexte social joue aussi un rôle important dans la motivation à l'AP des adolescents, car lorsqu'ils sont accompagnés d'un ami, ils sont plus enclins à s'adonner à des comportements actifs que lorsqu'ils sont seuls (Salvy et al. 2009). L'étude de McDavid et al. (2011) a montré que la perception des parents ou des enseignants comme modèles influençait la motivation et l'engagement des adolescents dans les activités physiques. L'éducation physique est donc un facteur environnemental clé pour changer les comportements et les croyances des adolescents vis-à-vis de l'AP. L'expérience scolaire, en lien avec les enseignants, peut ainsi prédire leur engagement dans des activités physiques à l'extérieur de l'école (Cox et al., 2008 ; Owen et al., 2014). L'activité physique offre de nombreux bénéfices psychosociaux aux adolescents (Biddle & Asare, 2011). Le lien entre activité physique et motivation semble crucial dans la promotion de comportements actifs chez

les adolescents, et ce lien est particulièrement pertinent pour les adolescents souffrant de maladies chroniques comme l'obésité.

5. La motivation en milieu scolaire :

Pour qu'un élève s'engage pleinement dans une action, il doit comprendre pourquoi il devrait être motivé, c'est-à-dire donner du sens à son engagement. Le rôle de l'enseignant, en tant que médiateur entre l'apprenant et le savoir, est donc crucial dans le processus de motivation scolaire.

Selon Rolland Viau (2004), la motivation en contexte scolaire est « un état dynamique qui trouve ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité (ou une tâche), à s'y investir et à persévérer afin d'atteindre un objectif ». L'auteur met en évidence l'interaction entre l'individu et son environnement, une dynamique que Vallerand et Thill désignent par les notions de « forces internes » (propres à l'individu) et de « forces externes » (liées au contexte). Viau souligne que la motivation dépend des conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage, en lien avec les perceptions de l'élève, qui peuvent différer de la réalité.

D'autre part, l'effet Mathieu (Merton, 1968) révèle que les enfants issus de milieux socio-économiquement favorisés, exposés à un environnement culturel riche (accès fréquent à l'écrit et aux médias), obtiennent de meilleures performances scolaires et manifestent une motivation accrue envers les apprentissages. Ce phénomène repose sur deux dynamiques : l'accroissement des avantages pour les plus « dotés » et la diminution des ressources pour les moins favorisés. Si l'on applique cette observation à l'activité physique et sportive, un élève ayant grandi dans un milieu où le sport occupe une place importante pourrait se montrer plus motivé qu'un élève n'ayant jamais été exposé à cette pratique dans son entourage familial. La motivation serait donc en partie conditionnée par le contexte et l'environnement de l'élève.

Bandura (2003) souligne que les individus construisent des croyances sur leurs capacités, anticipent les résultats positifs ou négatifs de leurs actions et régulent leur motivation en fonction de ces croyances. Ainsi, un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et l'implication en EPS peut être envisagé. De nombreuses études menées par Bandura montrent que les élèves ayant un SEP élevé tendent à obtenir de meilleures performances dans toutes les

matières scolaires. La compétence apparaît donc comme un facteur central de la motivation, influençant à la fois le plaisir et l'intérêt pour une activité. Dans ce cadre, Bandura et Schunk (1981) ont démontré que le SEP affecte positivement et significativement l'intérêt des élèves.

Enfin, les motivations autodéterminées reposent sur le degré d'autonomie qu'un individu perçoit dans ses actions. Deci et Ryan (2002) proposent un continuum d'autodétermination sur lequel toutes les motivations humaines peuvent être situées. Si les motivations intrinsèques (curiosité, plaisir de pratiquer une activité) sont entièrement autodéterminées, certaines motivations extrinsèques peuvent également l'être en fonction de leur position sur ce continuum. Les activités scolaires menées pour des raisons autodéterminées bénéficient d'une meilleure persistance et suscitent un investissement plus important de la part des élèves.

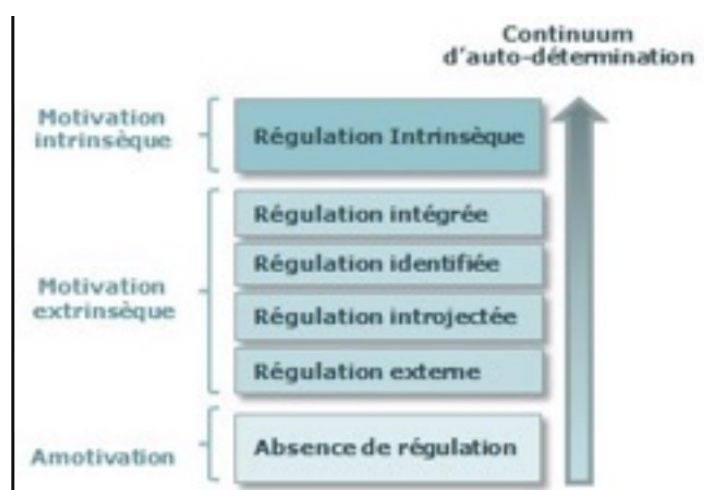


Figure 6 : Le continuum de l'autodétermination : de l'motivation à la motivation intrinsèque.

5.1. 1'importance de la motivation et critères motivationnels :

La motivation des élèves dans la discipline enseignée est un élément essentiel à un bon apprentissage et à une atmosphère de travail agréable. Si l'élève est intéressé par la discipline (ou la tâche), il ou elle participera avec plaisir et adhérera aux méthodes d'enseignement.

Afin de motiver les élèves, six critères motivationnels peuvent être mis en avant, tels qu'enseignés lors d'un cours à la Haute École Pédagogique de Lausanne :

1. **La signifiante** : Donner du sens aux tâches et aux activités proposées. L'élève doit percevoir la valeur et l'utilité de ce qu'il apprend pour maintenir son engagement et son intérêt (Ernst et Bucher, 2000 :9).
2. **La diversité** : Offrir un enseignement varié qui propose des tâches permettant aux élèves de vivre des émotions et des sensations différentes tout en développant les trois savoirs fondamentaux : savoir-faire, savoir-être et savoir.
3. **Le défi** : Présenter des situations d'apprentissage stimulant la réflexion et la résolution de problèmes, aussi bien sur le plan individuel que collectif.
4. **L'engagement cognitif** : Donner aux élèves l'envie d'apprendre en les rendant acteurs de leur propre apprentissage.
5. **Le choix** : Adapter les tâches aux élèves, en tenant compte de leurs capacités physiques et psychologiques.
6. **La collaboration** : Favoriser la cohésion de groupe et un sentiment d'appartenance à la classe.

En complément de ces éléments, la fixation de buts joue un rôle central dans la motivation des élèves, en les aidant à se concentrer sur des objectifs clairs et à développer des stratégies de résolution de problèmes (Cox, 2005 :83-84).

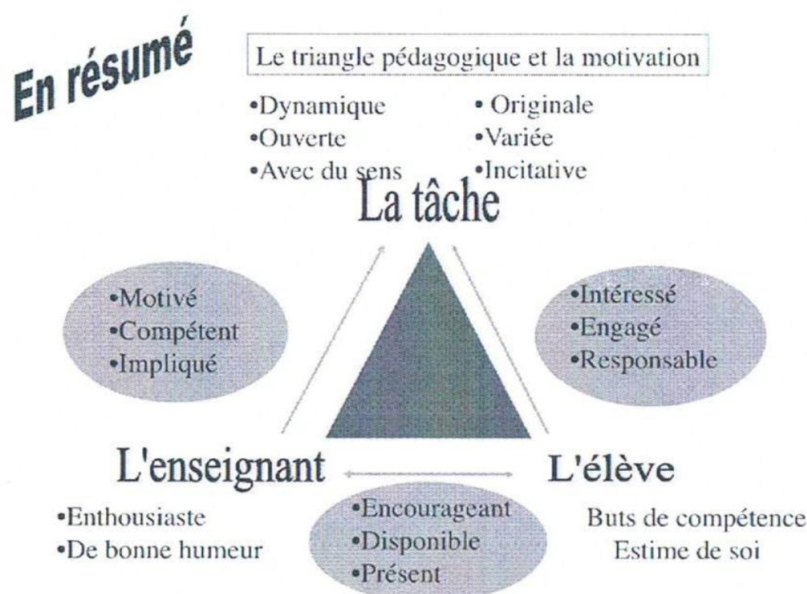


Figure 7 : Le triangle pédagogique de la motivation

5.2. Le triangle pédagogique et la motivation :

Le triangle pédagogique, composé des trois pôles élève, enseignant et tâche (ou savoir), illustre les interactions qui doivent être optimisées pour favoriser une motivation maximale.

L'enseignant joue ici un rôle clé :

- **Compétence** : Il doit maîtriser les connaissances théoriques et pratiques du sport (théorie de l'entraînement, techniques et tactiques) et être capable de les démontrer efficacement.
- **Implication** : La préparation des cours et l'investissement personnel sont essentiels pour capter l'attention des élèves.
- **Personnalité** : Un enseignant enthousiaste, à l'écoute et encourageant peut significativement influencer la motivation des élèves.

Quant à la tâche proposée, elle doit :

- **Être dynamique et incitative**, pour susciter le mouvement et l'engagement.
- **Être originale et variée**, afin d'éviter la monotonie.
- **Être ouverte**, laissant une marge d'autonomie aux élèves.
- **Avoir du sens pour l'élève**, afin qu'il y trouve un intérêt personnel.

Enfin, un élève motivé est un élève qui :

- **Trouve des buts à atteindre.**
- **S'intéresse et s'engage dans la tâche.**

La rosace des sens

La motivation varie d'un élève à un autre. Un modèle, la **rosace des sens** (Kurz, 1995), classe les valeurs liées à la pratique du sport en six catégories :

1. **Se sentir bien, être en forme et en bonne santé** : L'élève participe pour son bien-être physique, psychique et social. L'enseignant peut intégrer des moments de récupération et faire des liens entre les activités et la santé.

2. **Expérimenter, découvrir et apprendre** : L'élève recherche de nouvelles expériences et compétences, conformément au concept de zone proximale de développement de Vygotski. L'enseignant propose des défis adaptés pour maintenir l'intérêt.
3. **Créer et s'exprimer** : Cette catégorie valorise la dimension créative du sport, notamment à travers les activités artistiques et l'expression corporelle.
4. **S'entraîner et accomplir des performances** : L'élève est motivé par l'amélioration personnelle et l'atteinte d'objectifs précis.
5. **Rechercher le défi et rivaliser** : Certains élèves trouvent leur motivation dans la confrontation et la compétition.
6. **Participer et appartenir** : Le sentiment d'appartenance à un groupe joue un rôle crucial dans la motivation, renforcé par des activités collaboratives.

Chaque élève privilégiera certaines de ces catégories en fonction de ses expériences, de ses aptitudes et de l'activité proposée. En combinant ces approches, l'enseignant maximise l'engagement et le plaisir des élèves dans les cours d'EPS.

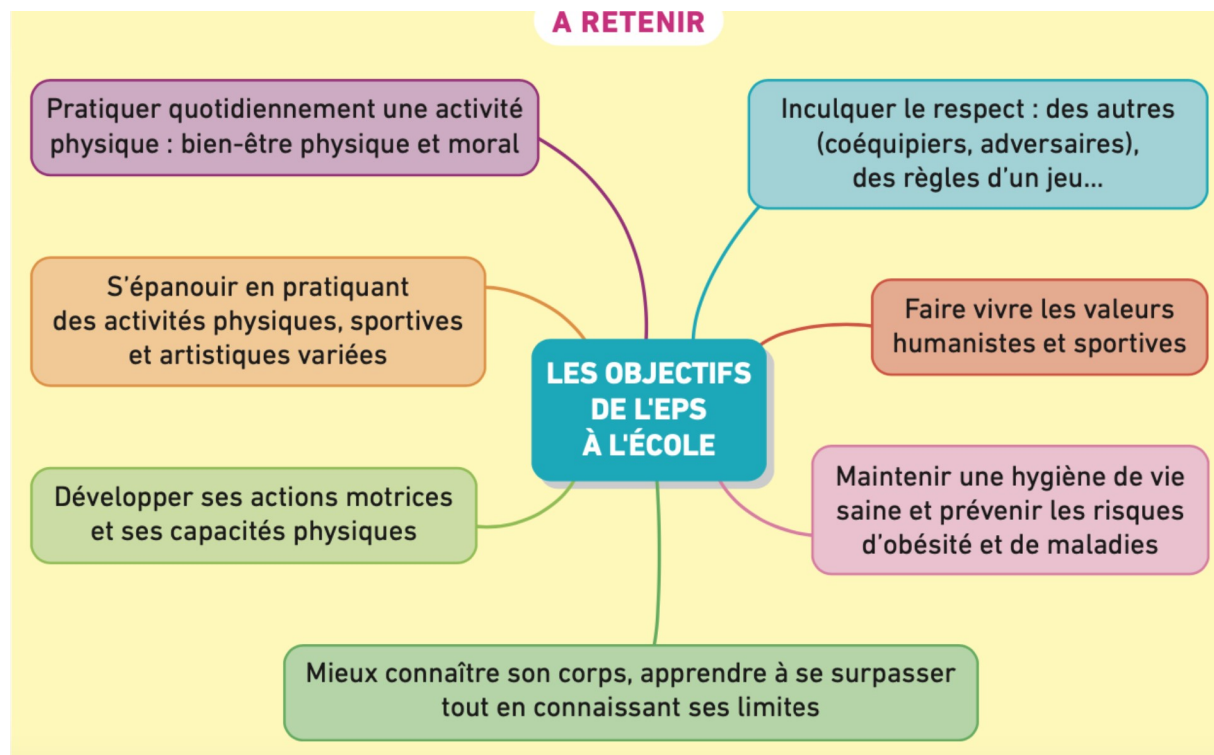


Figure 8 : Les finalités de l'activité physique scolaire

5.3. La gestion des émotions et le soutien affectif :

Les émotions jouent un rôle essentiel dans la motivation des élèves. Un environnement scolaire où les élèves se sentent en sécurité, soutenus et compris est propice à leur engagement. Les enseignants doivent être attentifs aux émotions des élèves, car des émotions négatives, comme la peur de l'échec, peuvent inhiber la motivation. À l'inverse, un climat de confiance et d'encouragement favorise un état émotionnel positif, renforçant ainsi l'envie de persévérer. Le soutien affectif, notamment par des encouragements et des retours positifs, aide à réguler les émotions des élèves et à maintenir leur motivation.

5.4. La motivation intrinsèque et extrinsèque

Il est important de distinguer la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque, car elles influencent différemment l'engagement des élèves. La motivation intrinsèque, c'est-à-dire la motivation qui découle du plaisir de réaliser l'activité elle-même, est généralement plus durable et conduit à un engagement plus profond. Par exemple, un élève qui pratique le sport pour le plaisir de se dépasser et de découvrir de nouvelles compétences sera plus motivé sur le long terme.

En revanche, la motivation extrinsèque, qui repose sur des récompenses externes (notes, éloges, reconnaissance), peut être efficace à court terme, mais elle est souvent moins durable. Pour maintenir une motivation élevée, il est donc crucial d'encourager les élèves à trouver un intérêt personnel dans les activités proposées, plutôt que de se concentrer uniquement sur les récompenses externes.

5.5. L'importance des retours et de la reconnaissance

Les retours et la reconnaissance sont des leviers puissants de la motivation. Un feedback constructif et pertinent permet à l'élève de comprendre ses progrès, mais aussi de percevoir les efforts qu'il doit encore fournir pour s'améliorer. Reconnaître l'effort, et non seulement le résultat, favorise un sentiment de compétence chez l'élève, ce qui est fondamental pour

renforcer la motivation. Par exemple, dans un cours d'EPS, reconnaître les efforts fournis par un élève, même s'il n'atteint pas encore le niveau de performance attendu, valorise son engagement et l'encourage à persévérer.

5.6. L'adaptation à la diversité des élèves

Tous les élèves ne sont pas motivés par les mêmes facteurs, et il est important que l'enseignant adapte ses pratiques pour répondre aux besoins et aux attentes de chaque élève. Cette différenciation permet d'adresser la variété des sources de motivation des élèves et de les aider à trouver leur propre voie d'engagement. L'adaptation des tâches en fonction des capacités physiques et psychologiques des élèves permet également de maintenir un niveau de défi pertinent et de stimuler l'intérêt de chaque élève.

5.7. L'auto-efficacité et la motivation en EPS

Le concept d'auto-efficacité, développé par Bandura, joue un rôle fondamental dans la motivation scolaire, particulièrement dans les cours d'EPS. L'auto-efficacité désigne la croyance qu'un élève a en sa capacité à réussir une tâche. Un élève qui croit qu'il peut réussir dans une activité physique sera plus enclin à s'engager et à persévérer. Ainsi, les enseignants doivent veiller à ce que les élèves développent leur sentiment d'auto-efficacité par la progression graduée des activités et l'encouragement de la réussite, même à petite échelle. Cela permet à l'élève de se sentir capable et d'augmenter sa motivation à continuer d'apprendre et de progresser.

5.8. La prise en compte des besoins psychologiques fondamentaux

Deci et Ryan (2002) ont identifié trois besoins psychologiques fondamentaux qui influencent la motivation : l'autonomie, la compétence et le lien social. Ces besoins doivent être pris en compte pour favoriser un engagement durable des élèves.

- **L'autonomie** : Les élèves doivent se sentir libres de choisir et d'influencer leur apprentissage. Par exemple, dans un cours d'EPS, donner des choix d'activités ou de méthodes d'apprentissage peut accroître leur sentiment de contrôle et de responsabilité.

- **La compétence** : Les élèves doivent avoir la possibilité de démontrer et de développer leurs compétences. Un enseignant doit offrir des activités qui sont à la fois stimulantes et accessibles, permettant aux élèves de réussir tout en étant confrontés à un défi.
- **Le lien social** : Les élèves doivent ressentir un sentiment d'appartenance et de connexion avec les autres. Les activités en groupe et les projets collaboratifs, qui renforcent la cohésion et le soutien mutuel, peuvent nourrir ce besoin essentiel et stimuler l'engagement des élèves.

5.9. La notion de plaisir et d'intérêt

Pour maintenir la motivation des élèves, il est important d'intégrer des éléments de plaisir et d'intérêt dans les activités scolaires, notamment en EPS. Le plaisir d'apprendre et de pratiquer une activité physique est un moteur puissant de la motivation intrinsèque. Un cours dynamique, varié et ludique permettra à l'élève de s'investir pleinement et d'y trouver du plaisir. En outre, cultiver l'intérêt de l'élève pour le sujet enseigné en le rendant pertinent et connecté à ses préoccupations ou ses passions augmentera son implication.

La motivation en milieu scolaire est un processus complexe et dynamique, influencé par une multitude de facteurs individuels et environnementaux. La compréhension de la motivation des élèves et l'application des critères motivationnels permettent aux enseignants de créer un environnement d'apprentissage stimulant et favorable à l'engagement des élèves. La capacité à personnaliser l'approche pédagogique, à offrir des défis appropriés, à favoriser l'autonomie et à maintenir une atmosphère positive et encourageante sont des clés essentielles pour promouvoir la motivation et la réussite des élèves dans toutes les disciplines, y compris l'éducation physique et sportive.

6. Interactions entre l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité et la motivation

6.11. L'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité et l'engagement scolaire :

L'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité influencent considérablement l'engagement scolaire des élèves. Les étudiants ayant un SAE élevé sont souvent plus impliqués dans leurs apprentissages, car ils croient en leur capacité à réussir. Ce sentiment de

compétence les incite à persévérer face aux défis et à rechercher des opportunités d'apprentissage. De plus, une estime de soi renforcée peut rendre un élève plus confiant dans sa capacité à réussir dans différentes situations scolaires, ce qui améliore la motivation intrinsèque et extrinsèque.

L'engagement scolaire ne se limite pas à la participation active des élèves en classe, mais inclut également leur capacité à maintenir un intérêt durable pour leurs études. L'élève qui croit en ses capacités (via un SAE élevé) est plus susceptible d'être motivé à poursuivre ses efforts, à s'impliquer dans les tâches scolaires, et à obtenir de meilleurs résultats. Par conséquent, les enseignants doivent veiller à renforcer ce sentiment d'auto-efficacité chez leurs élèves en leur offrant des retours constructifs, en les encourageant à fixer des objectifs réalistes et en créant un environnement qui favorise l'accomplissement personnel.

6.2. L'effet du contexte social sur la motivation :

Le contexte social joue un rôle crucial dans le développement de l'estime de soi et du SAE. Les interactions sociales, qu'elles soient familiales, scolaires ou amicales, influencent profondément la perception qu'un individu a de ses capacités et de sa valeur personnelle. En particulier, le soutien familial et scolaire est un facteur clé pour développer un SAE positif. Par exemple, des parents qui offrent un soutien émotionnel et des enseignants qui fournissent des encouragements peuvent renforcer la confiance d'un élève et stimuler son engagement scolaire.

De plus, les pairs peuvent avoir un impact significatif sur l'estime de soi et la motivation. L'appartenance à un groupe et la reconnaissance par les autres renforcent souvent le sentiment de compétence et d'accomplissement. C'est pourquoi, dans un environnement scolaire, la promotion d'une atmosphère collaborative, où les élèves se soutiennent mutuellement, peut être bénéfique pour la motivation.

6.3. La dynamique entre motivation intrinsèque et extrinsèque :

La motivation intrinsèque et extrinsèque peuvent coexister et interagir de manière complexe. La motivation intrinsèque, qui repose sur le plaisir d'apprendre ou de réussir, est généralement plus durable et profonde. Elle est souvent associée à un SAE élevé, car les

élèves motivés intrinsèquement ont tendance à percevoir les activités comme des occasions de se prouver à eux-mêmes leurs compétences. De plus, l'estime de soi joue un rôle dans cette dynamique, en permettant à l'élève de développer une image positive de lui-même au fur et à mesure de ses réussites.

D'un autre côté, la motivation extrinsèque est alimentée par des facteurs externes comme les récompenses, les notes, ou l'approbation des autres. Bien que cette forme de motivation puisse être efficace à court terme, elle peut s'essouffler si les récompenses externes ne sont plus présentes. Cependant, un élève avec un SAE élevé est plus susceptible d'utiliser ces récompenses comme des leviers pour renforcer son sentiment de compétence, ce qui peut accroître son engagement dans des tâches extrinsèquement motivées.

6.4. L'motivation et ses conséquences

L'motivation se caractérise par un état de désengagement et de manque d'intérêt pour une tâche. Elle peut découler d'un faible SAE ou d'une faible estime de soi, ainsi que d'un manque de perception de l'utilité ou de la valeur d'une activité. Un élève qui se sent incapable de réussir ou qui doute de ses compétences peut être tenté d'abandonner ou de ne pas s'investir pleinement dans une tâche.

Les conséquences de l'amotivation sont souvent néfastes, car elles peuvent mener à des échecs répétés, renforçant ainsi les croyances négatives de l'élève à propos de ses capacités. Pour contrer cette tendance, il est essentiel d'offrir un soutien constant et des opportunités de succès progressives, afin de raviver la motivation et de restaurer le sentiment de compétence de l'élève.

6.5. Interventions pédagogiques pour renforcer l'estime de soi, le SAE et la motivation

Les enseignants peuvent utiliser plusieurs stratégies pour renforcer l'estime de soi, le SAE et la motivation des élèves :

1. **Encouragement positif et valorisation des efforts** : Les élèves doivent être encouragés non seulement pour leurs résultats, mais aussi pour les efforts qu'ils

fournissent. Cela favorise un SAE positif et permet de renforcer leur engagement à poursuivre leurs efforts, même face à des difficultés.

2. **Fixation d'objectifs réalistes et atteignables** : La création de tâches à la fois stimulantes et réalisables est essentielle pour construire un SAE élevé. Lorsque les élèves réussissent à atteindre des objectifs qu'ils jugent à leur portée, leur estime de soi s'améliore, et ils sont plus motivés à relever des défis plus grands.
3. **Favoriser l'autonomie** : Offrir aux élèves un certain degré de contrôle sur leurs apprentissages augmente leur motivation intrinsèque. Cela leur permet de se sentir responsables de leurs actions, ce qui est essentiel pour le développement d'un SAE positif.
4. **Créer un environnement de soutien** : Le climat scolaire et l'atmosphère en classe doivent être bienveillants et encourageants. Les enseignants doivent être attentifs aux besoins affectifs et psychologiques des élèves, les soutenant à travers des interactions positives et en favorisant la collaboration entre pairs.
5. **Soutien émotionnel et développement de la résilience** : Il est important de renforcer la capacité des élèves à gérer les échecs et à rebondir. Un environnement dans lequel
6. l'échec est perçu comme une occasion d'apprendre, et non comme une preuve de leur incapacité, peut encourager un SAE plus élevé et renforcer leur motivation à long terme.

Le sentiment d'auto-efficacité, l'estime de soi et la motivation sont des éléments intrinsèquement liés dans le développement des compétences et de l'engagement des élèves. Un SAE élevé favorise la motivation intrinsèque et extrinsèque, et soutient la persévérance face aux obstacles. L'estime de soi, influencée par les interactions sociales et l'environnement, joue également un rôle clé dans le processus motivationnel. En adoptant une pédagogie qui valorise les efforts, qui crée un climat de soutien et qui offre des opportunités d'autonomie, les enseignants peuvent renforcer l'estime de soi et le SAE des élèves, ce qui aura des effets positifs sur leur motivation à s'engager activement dans leur apprentissage.

Partie pratique

Chapitre 1

Cadre

méthodologique

1-Intérêt de la recherche :

- Mettre en pratique nos connaissances acquises à travers notre cursus universitaire.
- Apporter de nouveau et un enrichissement à travers ce thème, à la recherche académique et au futur chercheurs de notre faculté.
- Saisir l'occasion pour être près de cette couche tranche d'âge (adolescence) et de démontrer l'importance d'une pratique d'activité physique pour l'amélioration de leur estime de soi.
- Vérifier la corrélation entre l'estime de soi et le statut pondéral.
- Vérifier si le genre a un impact sur la définition de l'estime de soi physique.

2. Taches de la recherche:

Afin d'atteindre les objectifs suscités, nous nous sommes fixé les tâches suivantes:

- L'analyse bibliographique et documentaire sur la thématique de notre recherche.
- Evaluer l'estime de soi des membres de notre échantillon à travers l'inventaire du soi physique (ISP).
- Évaluer la motivation des membres de notre échantillon à travers l'Échelle de Motivation en Sport (EMS).
- Situer les différents statuts pondéraux à travers les mesures anthropométriques
- Recueil des résultats.

Analyse et interprétation des résultats.

Méthode de recherche adoptée :

Dans le cadre de cette étude, nous avons adopté une **méthode quantitative** reposant sur la passation de deux questionnaires standardisés : l'**Inventaire de Soi Physique (ISP)** et l'**Échelle de Motivation en Sport (EMS)**.

Cette méthode permet une **analyse statistique rigoureuse** des liens entre l'estime de soi physique, la motivation, le genre et le statut pondéral chez les adolescents scolarisés.

Les données ont été traitées à l'aide d'outils statistiques descriptifs et corrélationnels afin de **vérifier les hypothèses émises**.

3-Echantillon de l'étude:

Notre étude a porté sur un échantillon de 85 élèves au niveau de deux établissements secondaires dans la wilaya de Bejaia. Les membres de notre échantillon sont âgés de 15 à 18

ans, nous avons choisi cette tranche d'âge parce que elle représente une étape de transition importante, au cours de laquelle les jeunes développent leur identité et leurs valeurs et font des choix au plan des habitudes de vie qu'ils adoptent.

1. Distribution de l'échantillon selon le statut pondéral.

Statut pondéral	Effectif	BMI
Maigre	6	17.42±0.90
Poids normal	44	23.52±1.32
Surpoids	27	27.36±1.44
Obèse	8	32.15± 1.07

Procédure :

On a procédé à la distribution l'Inventaire du Soi Physique (ISP ainsi que de l'Échelle de Motivation en Sport (EMS).. Les paramètres anthropométriques (poids et taille) ont été mesurés à l'aide d'une balance et d'une toise. L'indice de masse corporelle (IMC) est calculé selon la formule poids (kg)/taille² (m). On a ensuite expliqué clairement l'objectif des tests, et l'intérêt de notre étude. Les élèves peuvent disposer de tout le temps nécessaire pour répondre objectivement. On a aussi insisté sur le fait que les résultats seront anonymes. La récupération des échelles s'est faite juste après que tous les élèves ont fini de répondre.

4- Les outils de la recherche :

4.1. Analyse bibliographique :

Ce procédé, nous à permet de collecter le maximum de données relatives à notre thème. Nous avons donc, consulté et analysé environ une quarantaine d'ouvrages entre livres, documents, mémoires, revus et autres, qui nous ont permis de mieux clarifier et

cerne notre problématique, et de déterminer nos hypothèses ainsi que les tâches concrètes de notre travail.

4.2. L'inventaire de soi physique (ISP) :

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Fox et Corbin (1989). Comme nous l'avons vu précédemment, ces auteurs ont créé le Physical Self- Perception Profile qui est le premier instrument hiérarchique reliant l'estime de soi à la dimension corporelle. Cet outil a par la suite été traduit et validé en français par Ninot et al. (2000) ce qui a donné lieu à l'Inventaire du Soi physique (ISP-25). Il permet de mesurer 6 dimensions de l'estime de soi : l'estime de soi globale, la valeur physique perçue, l'endurance, la compétence sportive, la force et l'apparence perçue.

4.3. Mesure des paramètres anthropométriques :

L'utilisation d'un critère anthropométrique pour évaluer l'obésité est beaucoup plus complexe et difficile pour les adolescents que pour les autres groupes d'âge. L'IMC est un outil important pour la croissance, car il a été essentiel pour identifier la catégorie de poids (obésité, surpoids) et évaluer la corpulence. L'estimation correcte des scores Z anthropométriques est importante pour les soins cliniques aux patients ainsi que pour les études cliniques, car ces scores Z sont utilisés pour la classification de l'obésité avec des implications pour le traitement et/ou l'intervention nutritionnelle ; ils sont inclus dans des systèmes de notation plus complexes pour évaluer la présence ou la guérison de la maladie (Martinez-Millana, et al. 2018).

Des courbes de croissance ont été utilisées pour évaluer la croissance d'adolescents en bonne santé et malades (El-Mouzan, et al. 2007). Chez les enfants de moins de 18 ans, les valeurs obtenues sont reportées sur les courbes de référence du poids corporel, afin de situer le statut pondéral d'un enfant en fonction de son âge et de son sexe (Cole et al. 2000). A partir de cette courbe, on sait si l'enfant est obèse ou non, si la valeur est supérieure au 97ème percentile de la courbe de corpulence, il s'agit donc d'une obésité de 1er degré, si l'IMC est supérieur à 30 (obésité de 2ème degré (Borys et al. 2005).

2. Classification du statut pondéral selon l’OMS

Classes	BMI (Kg /m ²)	Risque
maigre	Inférieur à 18.5	Léger
Poids normal	18.5 à 25	Aucun (Référence)
Surpoids	25 à 30	Légèrement élevé
Obésité modérée	30 à 35	Facteur 1.5 à 2
Obésité sévère	35 à 40	Facteur 3 à 4
Obésité morbide	Supérieur à 40	Facteur 5 à 6

4.4. L’étude statistique :

Notre approche statistique est en partie descriptive. Pour ce qui est de l’Inventaire du Soi Physique (ISP), nous avons calculé la moyenne globale ainsi que la moyenne et l’écart-type de chaque dimension. Un rapprochement à la médiane a été effectué afin de situer le niveau d’estime de soi.

Concernant l’Échelle de Motivation en Sport (EMS), nous avons également calculé les moyennes et écarts-types pour chacune des sept sous-échelles motivationnelles. L’indice d’autodétermination (IAD) a été calculé selon la formule proposée dans le manuel d’utilisation de l’échelle.

En deuxième partie, un traitement statistique analytique a été effectué : test t de Student pour vérifier les différences significatives selon le genre et le statut pondéral, et test de corrélation de Pearson (r) pour examiner les liens entre les dimensions de l’ISP, les scores de motivation (EMS) et l’IMC

4.5. L’échelle de motivation en sport (EMS) :

➤ Echelle de motivation en sport (Brière et al 1995) :

Cette échelle mesure la motivation intrinsèque et extrinsèque que les gens peuvent avoir pour la pratique des APS. Elle permet aussi de mesurer les sept formes motivationnelles. L’échelle (EMS) est composée en tout de 28 items, soit 4 énoncés pour chacune des sept sous-échelles et mesurés sur une échelle de Likert de 1 à 7 points. Pour calculer l’indice de l’autodétermination

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

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

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

- Motivation intrinsèque 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- identifiée (MEID) # 3, 9, 18, 25
- Motivation extrinsèque- introjectée (MEINT) # 6, 13, 21, 27
- Motivation extrinsèque-régulation externe (MEREX) #2, 8, 16, 23
- Amotivation (AM) # 4, 14, 20, 28

Chapitre 02

Analyse et interprétation des résultats

Présentation des résultats :

1.1 .Présentation des résultats obtenus par l'inventaire de soi physique (ISP)

Tableau N°3: Dimensions de l'estime de soi de l'échantillon :

Dimensions	Moyenne	Écart-type	Médiane
Estime de Soi Globale (ESG)	3.29	0.51	3.5
Valeur Physique Perçue (VPP)	3.50	0.62	3.5
Compétence sportive perçue (CSP)	3.53	0.36	3.5
Condition physique perçue (CPP)	3.58	0.44	3.5
Force physique perçue (FPP)	3.48	0.52	3.5
Apparence physique perçue (APP)	3.75	0.42	3.5

Le tableau ci-dessus montre que les moyennes de l'ISP varient entre 3.29 et 3.75. La valeur la plus élevée a été enregistrée dans l'apparence physique avec une moyenne de 3.75 ce qui indique que la plupart des jeunes semblent satisfaits de leur apparence et la plus faible dans l'estime générale avec une moyenne de 3.29. Tandis que les écarts type varient entre 0.36 et 0.62. Le rapprochement des données par rapport à la médiane montre que l'ensemble de la population étudiée présente un niveau d'estime de soi physique et cela dans toutes les dimensions.

Tableau N4 : Corrélation du niveau général, le domaine et sous domaines :

	ESG	VPP	CSP	CPP	FPP	APP
ESG	1					
VPP	0,743215	1				
CSP	0,721453	0,943372	1			
CPP	0,828125	0,961320	0,8512173	1		
FPP	0,834527	0,904623	0,8043912	0,9181042	1	
APP	0,802171	0,892714	0,8163413	0,8823045	0,8136215	1

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus montrent que l'estime globale perçue (ESG), qui représente le niveau général, est positivement corrélée à la valeur du domaine représentée par la valeur physique perçue (VPP 0.74**) et avec les valeurs des sous domaine, l'indice de corrélation varie entre 0.72 et 0.83. On note aussi une corrélation positive entre la

VPP et les sous domaines. La compétence sportive perçue (CSP 0.94**), la condition physique (CPP 0.96**), la force (FPP 0.90**) ainsi que l'apparence physique (APP 0.89**). On note aussi des corrélations positives significatives entre les différents sous domaines avec un indice qui varie de 0.80** à 0.91**.

1.2. Présentation des résultats de l'inventaire de l'estime de soi selon le genre

Tableau N°5 : Comparaison de l'estime de soi selon le genre

	Garçons	filles			
	Moyenne±écart-type	Moyenne ±écart-type	T	P-value	Signification
ESG	3.52±0.13	3.38±0.65	1.28	< 0.05	NS
VPP	3.61±0.29	3.46±0.26	1.36	< 0.05	NS
CSP	3.87±0.31	3.45±0.44	0.91	< 0.05	NS
CPP	3.98±0.33	3.51±0.27	0.78	< 0.05	NS
FPP	3.89±0.28	3.43±0.35	1.05	< 0.05	NS
APP	3.56±0.24	3.84±0.24	1,33	< 0.05	NS

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus démontrent que les meilleurs scores ont été enregistrés par les garçons par rapport aux filles, sauf pour l'apparence physique (APP). Le T calculé varie de 0.77 à 1.49. Cela signifie que la différence entre les filles et les garçons n'est pas significative pour l'ensemble des dimensions de l'inventaire du soi physique (ISP) et cela au seuil (0,05).

Tableau N°6 : Dimensions de l'estime de soi selon le statut pondéral :

	Maigres	Normo-pondéraux	surpoids	Obèses
ESG	3.42	4.03	3.51	2.98
VPP	3.33	4.11	3.11	2.91
CSP	3.35	4.13	2.84	2.81
CPP	3.33	4.18	3.09	2.83
FPP	3.01	3.97	3.02	2.90
APP	3.50	4.15	3.48	3.01

Le tableau ci-dessus montre que les moyennes des dimensions de l'ISP des maigres varient entre 3 et 3.5, alors que les normo-pondéraux enregistrent des scores entre 3.97 et 4.5. Les valeurs des surpoids vont de 2.84 à 3.48, alors que les obèses enregistrent des scores entre 2.81 et 3.11. Les surpoids et obèses ont obtenu les plus faibles scores dans la dimension condition physique perçue, ce qui est logique au vu de leur poids. L'étude montre que les normo-pondéraux ont les meilleures moyennes, dans les différentes dimensions de l'ISP, ce qui signifie que le poids a un impact important sur les dimensions de l'estime de soi.

1.3. Comparaison de l'estime de soi en fonction du statut pondéral :

Tableau N°7 : Estime de soi physique normo- pondéraux versus obèses

	Normo-pondéraux	Obèses			
	Moyenne±écart-type	Moyenne ±écart-type	T	P-value	Signification
ESG	3.94±0.30	3.02±0.15	38.04	< 0.001	S
VPP	4.01±0.28	2.98±0.19	40.52	< 0.001	S
CSP	4.06±0.21	2.88±0.21	30.72	< 0.001	S
CPP	4.03±0.15	2.92±0.25	39.51	< 0.001	S
FPP	3.92±0.27	2.94±0.26	29.06	< 0.001	S
APP	4.04±0.10	2.99±0.48	28.72	< 0.001	S

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus démontrent que les élèves normo-pondéraux ont les meilleures moyennes que les élèves obèses sur les différentes dimensions de l'ISP. On observe que le T varie entre 28.72 à 40.52. Enfin pour la comparaison entre les normo-pondéraux et les obèses, on constate une différence significative au seuil (0,001).

Tableau N°8 : Estime de soi physique normo- pondéraux versus surpoids

Dimensions	Normo-pondéraux	Surpoids			
estime de soi	Moyenne±é-type	Moyenne ±é-type	T	P-value	Signification
ESG	3.94±0.30	3.49±0.24	25.27	< 0.001	S
VPP	4.01±0.28	3.21±0.28	30.16	< 0.001	S
CSP	4.06±0.21	2.95±0.44	26.93	< 0.001	S
CPP	4.03±0.15	3.45±0.27	31.84	< 0.001	S
FPP	3.92±0.27	3.12±0.16	24.06	< 0.001	S
APP	4.04±0.10	3.47±0.25	19.44	< 0.001	S

On observe que les normo-pondéraux ont des moyennes plus élevées que les adolescents en surpoids sur les différentes dimensions de l'ISP. Les résultats observés sur le tableau ci-dessus montrent que le T varie entre 19.44 à 31.84. Comme pour les normo-pondéraux et les obèses on remarque la même différence significative entre les normo-pondéraux et les élèves en surpoids ($P < 0,001$).

Tableau N°9 : Estime de soi physique normo- pondéraux versus maigres

Dimensions	Normo-pondéraux	Maigres			
estime de soi	Moyenne±é-type	Moyenne ±é-type	T	P-value	Signification
ESG	3.94±0.30	3.39±0.82	6.38	< 0.001	S
VPP	4.01±0.28	3.44± 0.94	7.11	< 0.001	S
CSP	4.06±0.21	3.50± 0.59	9.45	< 0.001	S
CPP	4.03±0.15	3.49±0.73	7.80	< 0.001	S
FPP	3.92±0.27	3.28±0.70	10.22	< 0.001	S
APP	4.04±0.10	3.51±0.61	10.72	< 0.001	S

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus démontrent que les meilleurs scores ont été enregistrés en faveur des élèves normo-pondéraux par rapport aux sujets maigres. Tandis que le T varie de 6.38 à 10.72. Cela signifie que la différence entre les normaux pondéraux et les maigres est significative pour l'ensemble des dimensions de l'inventaire du soi physique (ISP) et cela au seuil (0,001).

1.4. Présentation des résultats des corrélations :

Tableau N°10 : Corrélation des dimensions de l'ISP et l'indice de masse corporelle (IMC)

	ESG	VPP	CSP	CPP	FPP	APP
IMC	-0.74621	-0.80384	-0.82574	-0.78744	-0.70352	-0.83201

Les résultats des corrélations présentés dans le tableau ci-dessus montrent qu'il existe une corrélation négative significative entre les différentes dimensions de l'ISP et le BMI au seuil 0,01, on remarque l'indice de corrélation qui varie entre (-0.83**) et (-0.70**).

1.5 Présentation des résultats liés à la motivation (EMS) :

Tableau: Scores moyens des construits motivationnels et l'indice d'autodétermination

	Moyenne	E-type	Max	Min
M Intrinsèque à la Connaissance (MIC)	5,43	0,48	6.5	4.72
M Intrinsèque à l'Accomplissement (MIAC)	5,53	0,486	6.2	4.6
M Intrinsèque à la Stimulation (MIS)	5,52	0,49	6.5	4.6
M Extrinsèque Identifiée (MEID)	4,37	0,55	5.2	3
M Extrinsèque introjectée (MEINT)	3,01	0,70	4	2
M Extrinsèque à régulation externe (MEREX)	2,18	0,49	4	1
A motivation (AM)	1,85	0,60	3	1
Indice d'autodétermination	9,05	1,76	1.03	4.46

Les résultats enregistrés sur le tableau n° 1 montrent que notre échantillon exprime des scores importants dans les construits autodéterminés (MIC, MIAC, MIS) qui varient de (5,43) pour la

motivation intrinsèque à la connaissance et (5,53) pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC). On note aussi une valeur supérieure à la médiane pour le construit motivationnel extrinsèque qui se caractérise par un bon degré d'autodétermination à savoir la motivation extrinsèque identifiée (MEID) avec un score de (4,37). On a enregistré des valeurs inférieures à la médiane pour les construits motivationnels les moins autodéterminés (3,01) pour la motivation extrinsèque introjectée (MEINT), (2,18) pour la motivation extrinsèque à régulation externe (MEREX), enfin le plus faible score qui est de (1,85) concerne l'amotivation (AM). L'indice de l'autodétermination de l'échantillon est de (9,05) sur un intervalle qui est compris entre (-18 et + 18). On remarque que c'est une valeur positive qui témoigne un niveau d'autodétermination élevé chez les élèves. On peut supposer que cet indice est le résultat d'un climat de travail et de situations d'apprentissage variées et non répétitives. Ainsi, la séance d'EPS se caractérise par le coté ludique, la liberté d'expression, et de plaisir. Les élèves sont à l'origine de leurs propres comportements

Corrélation entre les dimensions de l'ISP et l'indice d'autodétermination (motivation)

	ESG	VPP	CSP	CPP	FPP	APP
Indice motivationnel	0.524	0.643	0.602	0.529	0.501	0.637

Les résultats des corrélations présentés dans le tableau ci-dessus montrent qu'il existe une corrélation positive significative entre les différentes dimensions de l'ISP et l'indice motivationnel d'autodétermination à seuil 0,01, on remarque l'indice de corrélation qui varie entre (0.50**) et (0.64**).

2. Discussion :

➤ Données relatives à l'inventaire de l'estime de soi :

Les résultats montrent que l'ensemble de la population étudiée présente un niveau d'estime de soi moyen avec des scores qui sont très proches de la médiane (3.5) et cela que se soit au niveau général ou dans le domaine ou encore dans les sous-domaines. Les scores enregistrés s'étendent de 3.29 à 3.75. Nos résultats sont en partie en accord avec la littérature scientifique. Les théories de Seidah et Eccles rapportent que l'estime de soi devient moins

positive durant la première partie de l'adolescence (vers 11-13 ans), particulièrement chez les filles (Seidah, 2004), après quoi elle redeviendrait graduellement plus positive au cours de l'adolescence (Eccles, 1994). Contrairement à la théorie de Huang et al qui préconise que le niveau d'estime de soi est élevé durant l'enfance, diminue à l'adolescence, pour augmenter graduellement à l'âge adulte (Huang et al, 2007).

Nombreuses études ont traité la relation du soi physique à l'adolescence. Le rôle de l'estime de soi dans le processus de personnalisation, en particulier à l'adolescence, n'est plus à démontrer (Bruchon- Schweitzer, 1999). Au cours de cette période, on observe des changements qualitatifs importants au niveau du contenu des représentations de soi. L'image corporelle fait partie des représentations de soi et revêt une importance particulière à l'adolescence, période de transitions et de bouleversements. En effet, à un moment où le corps se métamorphose et où certaines de ces transformations physiques peuvent être délicates à vivre, l'adolescent est particulièrement focalisé sur son image corporelle. La perception du corps joue donc un rôle important dans la construction de l'estime de soi, et plus particulièrement à l'adolescence.

Les dimensions de l'ISP sont positivement corrélées entre elles. Thornton et al (1991) confirme une relation entre la valeur physique perçue et les sous domaines de l'ISP, mais aussi une relation entre l'estime de soi et l'apparence physique avait d'ailleurs déjà été mise en évidence chez les adolescents. Participer à un exercice permet d'améliorer l'estime de soi mais également la valeur physique perçue (Sonstroem 1984). Il est admis que le domaine corporel participe à la construction de l'estime de soi (Biddle et Goudas, 1994), et plus particulièrement chez les adolescents. Une perception satisfaisante du corps favorise le bien-être des adolescents, tout autant qu'elle facilite les rapports avec autrui (Harter, 1990).

➤ **Données relatives à l'inventaire de soi physique en fonction du genre :**

Les résultats de cette étude montrent qu'il n'y a pas de différence significative pour l'ensemble des dimensions de l'inventaire du soi physique entre les filles et les garçons au seuil (0,05). Nos résultats sont en générale contradictoires à la littérature scientifique. Pour (Wigfield et Eccles, 1994), les changements développementaux pourraient différer selon le genre, et ces derniers, selon les domaines.

Il semblerait qu'à l'adolescence, l'estime de soi n'évolue pas nécessairement de la même façon chez les filles et les garçons. Plusieurs auteurs ont noté la présence de différences en

faveur des garçons dans l'estime de soi globale à l'adolescence. L'étude de (Seidah et Vezeau, 2004), montre que les garçons ont une estime de soi générale plus élevée que les filles ». (Seidah, 2004) justifie cet écart par le fait que les garçons ont tendance à surestimer leurs capacités au contraire des filles qui seraient plus sévères et critiques dans l'évaluation d'elle - même ». Pour (Harter, 1999), la puberté aurait pour effet d'éloigner le soi réel des filles de leur soi- idéal, alors qu'elle permettrait aux garçons de se rapprocher leur soi réel de leur soi idéal.

Par contre, (Kling et al. 1999) dans une méta-analyse regroupant environ 48 000, indiquent que même si elle est en faveur des garçons, la différence entre leur estime de soi générale et celle des filles n'est en réalité pas très importante. Ces résultats sont compatibles à ceux de notre étude.

➤ **Données relatives à l'inventaire de l'estime de soi selon le statut pondéral :**

Les résultats de cette étude montrent que les adolescents normo-pondéraux ont les meilleures scores dans l'ensemble des dimensions de l'ISP, alors que les obèses ont enregistrés les plus faibles valeurs. Cela confirme l'impact du poids sur l'estime de soi des adolescents. Des études ont vérifié que les adolescents en surpoids ou obèses sont plus susceptibles d'avoir à la fois une faible estime de soi et une plus grande insatisfaction de leur image corporelle (O'dea, 2008 ; Dion et al. 2016).

Des études ont également démontré que plus l'IMC est élevé, plus l'estime de soi est faible (Hesketh et al., 2004; Ketata et al. 2010). De même, les études rapportent une amélioration de l'estime de soi parallèlement à la perte de poids (Sacher et al. 2005; Walker, et al. 2003). Il a également été constaté que l'IMC et l'estime de soi sont associés à des pressions pour maigrir et à des critiques de la part des pairs en ce qui concerne l'apparence physique (Cantin et Stan, 2010). En effet, les jeunes en surpoids et avec une faible estime de soi font l'objet de plus de pression et de critiques négatives quant à leur apparence physique. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que l'estime de soi est corrélée à l'IMC, mais également à des facteurs sociaux. En effet, l'estime de soi chez les adolescents en surpoids tend à être plus faible en comparaison à des adolescents de poids normal (Ketata et al. 2010). Selon Sudres et al. (2013), les études montrent que près d'un adolescent sur deux en surpoids présente un score d'estime de soi faible. Alors que Lefèvre et al. (2011) avance même que trois adolescents sur quatre en surpoids ont une estime de soi altérée

➤ **Données relatives au questionnaire de la motivation autodéterminée :**

Les résultats de notre recherche indique des niveaux élevés pour les quatre construits motivationnels les plus autodéterminés. Ces résultats peuvent s'expliquer par les motifs autodéterminés liés aux facteurs tels que la compétence et l'amusement (Ryan et 2002). Vlashopoulos et al (2000), considère que l'élève autodéterminé ressent plus de plaisir et de satisfaction et fournis plus d'effort, alors que Pelletier et Vallerand (1993) mettent l'accent sur le désir de découvrir de nouvelles connaissances et techniques d'entraînement. On a aussi noté une valeur de (3,01) pour le profil motivationnel qui est caractérisé par un niveau moyen d'autodétermination à savoir la motivation extrinsèque introjectée (MEINT). Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'enseignant utilise des apprentissages coopératifs qui développent chez l'enfant une satisfaction élevée du sentiment d'appartenance sociale et manifeste une motivation autodéterminée.

On a enregistré deux valeurs inférieures à la médiane pour les deux construits les moins autodéterminés à savoir la motivation extrinsèque régulation externe et l'amotivation. L'étude montre 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 consignes de l'enseignant sur l'importance de réaliser les tâches pendant l'apprentissage favorisent une motivation autodéterminée. La nature de la séance d'éducation physique fait que l'enseignant offre des possibilités aux élèves de faire des choix et prendre des responsabilités, ce qui favorise leur autonomie et ainsi la motivation autodéterminée. Ces différentes attitudes sont vérifiées dans différentes études psychologiques qui traitent la motivation dans le contexte scolaire (Deci et Ryan, 2004).

➤ **Discussion sur le rapport entre l'estime de soi physique et la motivation**

les résultats de cette étude révèlent une corrélation positive significative entre les différentes dimensions de l'estime de soi physique et l'indice d'autodétermination motivationnelle chez les adolescents. Plus précisément, les corrélations observées varient de 0.50 à 0.64, ce qui reflète un lien modéré à fort entre la façon dont les élèves perçoivent leur corps et leur niveau de motivation autodéterminée en EPS.

Cette relation est particulièrement marquée dans les dimensions de l'apparence physique perçue (0.637) et de la valeur physique perçue (0.643). Cela suggère que les élèves qui ont une perception positive de leur apparence et qui valorisent leur corps sont davantage motivés de manière intrinsèque (par intérêt, plaisir ou satisfaction personnelle). Cela confirme les modèles théoriques comme celui de Deci & Ryan (2002), selon lesquels un sentiment de compétence et de valeur personnelle alimente les formes les plus autodéterminées de motivation.

Par ailleurs, la compétence sportive perçue (0.602) et la condition physique perçue (0.529) sont également bien corrélées à la motivation, ce qui souligne l'importance du vécu corporel dans la construction de la motivation scolaire en EPS. Plus les élèves se sentent capables physiquement, plus ils ont envie de s'engager activement dans les activités proposées.

Enfin, même la force physique perçue et l'estime de soi globale montrent des liens significatifs avec l'indice motivationnel (respectivement 0.501 et 0.524), renforçant l'idée qu'une bonne image de soi sur le plan physique renforce la motivation interne.

Ces résultats confirment donc l'hypothèse d'un lien entre estime de soi physique et motivation, et suggèrent que travailler sur la perception corporelle des adolescents en EPS pourrait être un levier pertinent pour renforcer leur motivation scolaire.

Conclusion

Conclusion

L'estime de soi désigne la valeur et le degré de compétence de soi-même que l'on s'auto-attribue. En d'autres termes, il s'agit de l'image et de la valeur que l'on a de soi. C'est une valeur changeante et une dimension fondamentale de notre personnalité. L'estime de soi est considérée comme un facteur crucial pour le bonheur personnel et le fonctionnement efficace. Le développement de cette dernière permet un sentiment de mieux-être, augmente le sentiment de valeur et d'utilité, et facilite les relations avec autrui. Une bonne estime de soi offre une meilleure perception de la vie en général. Entretenir son estime de soi est primordial au maintien d'une bonne santé psychologique, ce qui nous rend moins vulnérables aux états dépressifs, à l'anxiété, aux abus de substance, aux problèmes liés à l'alimentation, etc.

La pratique d'une activité physique est importante dans la vie des adolescents, elle se doit d'être au cœur des préoccupations sociales actuelles. Les professionnels de la santé insistent sur la nécessité d'adopter un mode de vie actif. En effet, l'activité physique est associée à une diminution des risques d'obésité, de diabète, de maladies cardiovasculaires, etc. De plus, elle contribue à rehausser l'estime personnelle ainsi qu'à diminuer les symptômes dépressifs et anxieux (Hill et Dishman, 2004). Au plan social, elle permet de réduire l'isolement, de créer un contexte d'interaction avec les autres et de s'initier à la coopération et au travail d'équipe (Kino-Québec, 1998).

Ce travail de recherche nous a permis de traiter une problématique spécifique qui est l'estime de soi physique et le rôle médiateur du genre et du statut pondéral. Les résultats de la présente étude ont permis de conclure que :

- Les membres de notre échantillon présentent un niveau d'estime de soi physique moyen.
- L'estime de soi est corrélée négativement à l'indice de masse corporelle (IMC).
- La différence de l'estime de soi physique n'est pas significative entre les filles et les garçons.
- Le statut pondéral joue un rôle médiateur dans la définition de l'estime de soi physique.
- L'estime de soi physique est positivement liée à la motivation autodéterminée.

En effet, nos résultats indiquent que les adolescents présentant un profil motivationnel autodéterminé (motivation intrinsèque, motivation identifiée, régulation

Conclusion

introjectée modérée) bénéficient d'un meilleur niveau d'estime de soi physique. Ce type de motivation, fondé sur le plaisir, le sentiment de compétence et le choix personnel, contribue à renforcer l'image corporelle positive et le sentiment de valeur de soi. La relation entre la motivation autodéterminée et l'estime de soi physique confirme donc le rôle central de la qualité de la motivation dans le développement psychologique et affectif des jeunes.

Compte tenu des effets bénéfiques de l'activité physique sur la santé immédiate et future des jeunes, et des avantages sociaux qui en découlent, la promotion d'un mode de vie physiquement actif doit être l'affaire de tous : parents, professionnels de la santé, décideurs publics, responsables des programmes scolaires et sportifs, etc. Dans l'optique d'accroître le degré d'activité physique des jeunes, nous avons formulé les recommandations suivantes :

- Encourager et motiver les adolescents à pratiquer une activité physique, augmenter le niveau d'activité physique et de participation sportive et lutter contre les comportements sédentaires.
- L'éducation nutritionnelle associée à la promotion de l'activité physique dans les écoles semble nécessaire pour changer les habitudes malsaines et prévenir la progression de l'obésité.
- Les stratégies à grande échelle visant à accroître l'activité physique des enfants et des adolescents doivent respecter leur profil, leurs sources de motivation, en ciblant l'entourage des jeunes.
- Le temps que les jeunes peuvent consacrer à des loisirs peu actifs devrait être limité à un niveau raisonnable.

Annexes

Annexes

Items de l'Indice de Soi Physique Fox et Corbin 1989

Echelle de Likert en 6 points allant de 1: pas du tout d'accord à 6: tout à fait d'accord. Chaque échelle contient 5 items. Le sens de chaque phrase (+ ou -) amène une pondération de 1 point (pas du tout) à 6 points (tout à fait) pour les items positifs et inversement pour les items négatifs. On obtient ainsi la moyenne de chaque échelle

item	Pas du tout (1)	Très peu (2)	Un peu (3)	Assez (4)	Beaucoup(5)	Tout à fait (6)
1. J'ai une bonne opinion de moi-même						
2. Globalement, je Suis satisfait (e) de mes capacités physiques						
3. Je ne peux pas courir longtemps sans m'arrêter						
4. Je trouve la plupart des sports faciles						
5. Je n'aime pas beaucoup Mon apparence physique						
6. Je pense être plus fort(e) que la moyenne						
7. Il y a des tas de choses en moi que j'aimerais changer						
8. Physiquement, je suis content(e) de ce que je peux faire						
9. Je serais bon(ne) dans une épreuve d'endurance						
10. Je trouve que je suis bon(ne) dans tous les sports						

Annexes

11. J'ai UN corps agréable à regarder						
12. Je serais bon (ne) dans une épreuve de force						
13. Je regrette souvent Ce que j'ai fait						
14. Je Suis confiant (e) vis-à-vis de ma valeur physique						
15. Je pense pouvoir courir longtemps sans être fatigué						
16. Je me débrouille bien dans tous les sports						
17. Personne ne me trouve beau (belle)						
18. Face à des situations demandant de la force, je Suis le premier à proposer mes services						
19. J'ai souvent honte de moi						
20. En général, je Suis fier (ière) de mes possibilités physiques						
21. Je pourrais courir 5 km sans m'arrêter						
22. Je réussis bien en sport						
23. Je voudrais rester comme je Suis						
24. Je suis bien avec mon corps						
25. Je ne suis pas très bon(ne) dans les activités d'endurance telles que le vélo ou la cours						

Annexes

Items de l'Échelle de Motivation en EPS (adaptée en 25 items)

Échelle de Likert en 6 points allant de 1 : pas du tout d'accord à 7 Absolument d'accord.

L'échelle comprend 28 items évaluant différentes formes de motivation en cours

D'éducation physique et sportive. Chaque item est noté de 1 à 7 selon le niveau d'accord du

Participant. La cotation est directe pour les items positifs, et inversée pour les items

Négatifs.

Item	Pas du tout (1)	Très peu (2)	Un peu (3)	Assez (4)	Beaucoup (5)	Tout à fait (6)	Absolument
1. j'aime faire du sport parce que c'est amusant.							
2. Je fais du sport parce que mes parents m'y obligent.							
3. Je fais du sport pour rester en forme.							
4. Je fais du sport pour me sentir fier de moi.							
5. Je fais du sport parce que c'est important pour moi.							
6. Je fais du sport parce que je n'ai pas le choix.							
7. Je fais du sport pour montrer que je suis bon.							
8. Je fais du sport parce que je me							

Annexes

sens							
Bien après.							
9. Je fais du sport pour faire plaisir à mes enseignants.							
10. Je fais du sport pour améliorer mes compétences.							
11. Je fais du sport parce que j'aime apprendre De nouvelles choses.							
12. Je fais du sport parce que je me sens obligé.							
13. Je fais du sport pour me sentir compétent							
14. Je fais du sport pour faire plaisir à mes amis.							
15. Je fais du sport parce que j'aime les défis.							
16. Je fais du sport parce que je veux réussir dans cette matière.							
17. Je fais du sport pour éviter les punitions.							
18. Je fais du sport pour obtenir de bonnes notes.							
19. Je fais du sport pour ne pas être exclu du groupe.							
20. Je fais du sport parce que ça me détend.							
21. Je fais du sport pour prouver que je suis capable.							
22. Je fais du sport parce que je l'ai toujours fait.							
23. Je fais du sport parce que je ne veux pas décevoir mes proches.							

Annexes

24. Je fais du sport parce que j'aime le sentiment de progrès.							
25. Je fais du sport parce que je suis							
26. Je ne sais plus si cela vaut la peine de continuer à pratiquer.							
27. Je ne comprends pas ce que je fais dans le sport.							
28. Je ne vois aucun intérêt à faire du sport.							

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Références bibliographiques :

1. AMELIA L. « L'estime de soi, C'est malin », Éditions leduc.s).
2. COPPER.S. « inventaire d'estime de soi (S.E.I) ». Paris : copyright
3. .COUZON. E et NICOULAND-MICHAUX.A. (2012). « S'estimer pour réussir sa vie ». Cedex, Edition Virginie Hamelin.
4. Bolognini, M. (1998). Estime de se perspectives développementales. Laurantne, de la chaux et viestlé.
5. Bolognini, M. Et Préteur. Y. (1998). Estime de soi perspective développemental. Laurantne : Delachaux et Niestlé.
6. Cooper Smith, S. (1984). Inventaire d'estime de soi. France, paris : Les éditions du centre de psychologie appliquée.
7. NDRE. C., LELORD. F. (1999). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
8. ANDRE. C et LELORD. F, (1999), « L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres ». Paris, 2èm édition Ellipses
9. definition estime de soi BLOCH H.et AL. (1992). « Grand dictionnaire de la psychologie ». France édition Larousse SILLAMY. N. (2003). « Dictionnaire de psychologie ». Paris, Edition Larousse.
10. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*.
11. Bolognini, M. et al. (1998). « Estime de soi Perspective développementale ». Lausanne : Delachaux et Nestlé.
12. Bloch, H., Chemama, R., & Vandamme, A. (1992). Dictionnaire de la psychanalyse. Paris : Larousse.
13. Sillamy, N. (2003). Dictionnaire de la psychologie. Paris : Larousse.
14. James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York : Henry Holt and Company.
- Freud, S. (1923). *Le Moi et le Ça*. Paris : Payot. Jung, C. G. (1964). *L'homme à la découverte de son âme*. Paris : Buchet/Chastel.
15. La théorie de l'estime de soi * James, W. (1909). *The Principles of Psychology* (Vol. 1 & 2). New York: Henry Holt and Company.

Références bibliographiques

- a. Famose, J.-P., & Guérin, F. (2002). Estime de soi et réussite scolaire : connaissances actuelles et perspectives. Paris : Éditions Revue EPS. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press. Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- 18.
- es types de l'estime de soi L'estime de soi chez les enfants trisomiques atteints d'un retard mental léger.
19. Source : Croizet, J. C., & Dutrévis, M. (2004). Les modèles de soi et de l'estime de soi. In *Les représentations sociales* (pp. 189-207). Presses Universitaires de France.
20. André, C., & Lelord, F. (2007). *L'estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob. * Dolan, S. L., & Arsenault, A. (2009). *Psychologie du travail et comportement organisationnel* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
21. Les piliers de l'estime de soi André, C., & Lelord, F. (2007). *L'estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
22. Les principaux facteurs influençant l'estime de soi James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York : Henry Holt and Company. Rambaud, A. (2009). *L'estime de soi*. Paris : Eyrolles.
23. Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York : Scribner's Sons. Winnicott, D. W. (1958). The capacity to be alone. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 416–420.
24. Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 3, pp. 553–617). New York : Wiley.
25. 8. Lien entre l'estime de soi et l'activité physique * Delens, C. (2008). *La santé*. Bruxelles : De Boeck. Biddle, S. J. H. & Goudas, M. (1994). *Analysis of children's*

Références bibliographiques

- physical activity and self-esteem. *European Journal of Physical Education*, 1(2), 135–144.
26. Gruber, J. J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. *International Journal of Sport Psychology*, 17(2), 140–152.
27. Lemieux, M., & Thibault, G. (2011). Activité physique et bien-être psychologique chez les jeunes. *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir*, 9(1), 1–5.
- Bonhauser, M., Fernández, G., Püschel, K., Yañez, F., Montero, J., Thompson, B., & Coronado, G. (2005). Improving physical fitness and emotional
28. well-being in adolescents of low income families in Chile: Results of a school-based controlled trial. *Health Promotion International*, 20(2), 113–122.
29. Annesi, J. J. (2005). Effects of a 12-week physical activity protocol on self-image and mood in sedentary, overweight children. *Psychology, Health & Medicine*, 10(2), 132–140.
30. Les impacts de l'estime de soi sur les apprentissages André, C., & Lelord, F. (2000). *L'estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.
31. par Sarrazin, P., Pelletier, L., Déci,
32. E., Ryan, R., 2011, *Traité de psychologie positive*, p.273-312
33. André, C. (2006). *Imparfais, libres et heureux : Pratiques de l'estime de soi*. Paris : Odile Jacob.
34. Branden, N. (1992). *Les six piliers de l'estime de soi*. Paris : InterÉditions.
35. Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco : Freeman.
36. Croizet, J.-C., & Dutrévis, M. (2004). Les modèles de soi et de l'estime de soi. In J.-C. Abric (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 189-207). Paris : Presses Universitaires de France.
37. Famose, J.-P., & Guérin, F. (2002). *Psychologie du sport : Bilan et perspectives*. Revue EPS.
38. James, W. (1909). *The Principles of Psychology*. New York : Henry Holt & Company.

Références bibliographiques

39. Martinot, D. (2001). Perception de soi et motivation scolaire : L'impact du statut social. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 483-502.
40. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row.
41. Monfrais-Pfauwadel, M.-C. (2014). *Le livre de l'estime de soi*. Genève : Éditions Jouvence.
42. Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York : Basic Books.
- 43.
44. André, C., & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.
45. Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). *Adolescents en difficulté : familles et institutions*. Toulouse : Érès.
46. Bouissou, J.-P. (1998). *Estime de soi et adolescence*. Paris : ESF.
47. Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2001). *L'identité en questions*. Paris : PUF.
48. Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York : Charles Scribner's Sons.
49. Duclos, D. (2010). *Construire l'estime de soi à l'école*. Paris : Retz.
50. Erikson, E. H. (1970). *L'identité : jeunesse et crise*. Paris : Flammarion.
51. Erikson, E. H. (2011). *Enfance et société* (2e éd.). Paris : L'Harmattan.
52. Franko, D. L., Striegel-Moore, R. H., Bean, J., Tamer, R., Kraemer, H. C., Dohm, F.-A., & Daniels, S. R. (2005). *Self-esteem and obesity in children and adolescents: A literature review*. *Obesity Research*, 13(8), 1271–1283.

Références bibliographiques

53. Goumaz, R. (1991). *L'enfant, ce malentendu*. Genève : Delachaux et Niestlé.
54. Huang, J. S., Norman, G. J., Zabinski, M. F., Calfas, K. J., & Patrick, K. (2007). *Body image and self-esteem among adolescents undergoing an intervention targeting dietary and physical activity behaviors*. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 245–251.
- a. James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York : Holt.
- b. Jendoubi, M. (2002). *L'estime de soi chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : L'Harmattan.
- c. Lamia, B. (1998). *L'école et la construction de soi*. Paris : Retz.
- d. L'Écuyer, R. (1978). *L'image de soi chez l'enfant et l'adolescent*. Montréal : Gaëtan Morin.
- e. Monfrais-Pfauwadel, M.-C. (2014). *La réussite scolaire : une question de confiance en soi ?* Paris : Dunod.
- f. Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2023). *Obésité et surpoids*.
- g. Rambaud, A. (2009). *Savoir s'aimer, une estime de soi pour vivre mieux*. Albin Michel.
- h. Rigon, C. (2001). *L'estime de soi à l'adolescence*. Paris : Nathan.
- i. Taourirt, S. (2021). *Étude comparative de la prévalence d'obésité entre filles et garçons scolarisés de 12 à 17 ans (Wilaya de Bejaïa)*. Mémoire de Master, Université de Bejaïa.

Références bibliographiques

55. Winnicott, D. W. (1958). *La mère suffisamment bonne*. Cité par Harter, S. (1998). *The development of self-representations during childhood and adolescence*. In Damon, W. (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3). Wiley.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
56. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
57. Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Sage Publications.
58. Herazo-Beltrán, Y., et al. (2017). Factors influencing physical activity in adults: The role of family and social support. *Journal of Health Psychology*, 22(8), 1001–1013.
59. Huitt, W. (2001). Motivation and learning. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. [En ligne] Disponible sur : <https://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/> (Accédé le : 01 juin 2025).
60. Knittle, K., et al. (2018). Increasing physical activity through behavior change interventions: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 12(1), 1–19.
61. Molanorouzi, K., et al. (2015). Motivational factors in physical activity among older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 23(4), 450–462.
62. Pioche, J. (X^e siècle). *Origines de la motivation*. [À compléter : édition, lieu de publication].
63. Seefeldt, V., et al. (2002). Physical activity and fitness in youth: Relationships with health outcomes. *American Journal of Public Health*, 92(7), 1139–1146.
64. Standage, M., et al. (2003). The role of motivation in exercise adherence: A review of self-determination theory perspectives. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 255–274.
65. Teixeira, P. J., et al. (2012). Motivational predictors of physical activity: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1–20.
66. Trigueros, R., et al. (2019). The influence of family and peers on the motivation for physical activity in adolescents. *Journal of Sports Science & Medicine*, 18(1), 137–145.
67. Vallerand, R. J., & Thill, J. C. (1993). *La motivation : Forces internes et externes*. [À compléter : éditeur, lieu de publication].
68. Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). Introduction to the psychology of motivation. In *Psychology of Motivation* (pp. 26–41). Springer.
69. Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire : Les déterminants de la motivation des élèves et les stratégies d'enseignement adaptées*. [À compléter : éditeur, lieu de publication].
70. Viau, R., & Louis, J. (1997). La perception de la contrôlabilité et la motivation scolaire. [À compléter : éditeur, lieu de publication].
71. Brunet, J., & Sabiston, C. M. (2011). Motivational factors in exercise adherence among young adults. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(2), 141–150.

Table des matières

CONTENU

Titre du tableau.....	5
Titre de la figure.....	6
Titre des graphes	7
Introduction	8
Les hypothèses :	10
Définition des concepts-clés.....	11
1. L'éducation physique et sportive (EPS)	4
Partie théorique.....	13
Chapitre 01 : L'estime de soi.....	6
I . L'estime de soi, adolescence et pratique des activités physiques :	8
1 Définition des concept :	8
1.1 .L'estime de soi	8
1.2 Le concept de soi	8
1.3- Les types de l'estime de soi :	9
2. Les théories de l'estime de soi.....	10
2.1. La théorie de William James.....	10
2.2 Le concept de soi multidimensionnel et hiérarchique.....	11
2.3 L'existence d'un soi social.....	11
2.4 La relativité entre aspirations et accomplissements.....	11
3- Les types de l'estime de soi :	12
4- Les piliers de l'estime de soi :	13
4.1 L'amour de soi.....	13
4.2 La vision de soi:	14
4.3 La confiance en soi:	14
5. L'importance de l'estime de soi dans le bien-être général	15
5-2 L'impact sur les relations interpersonnelles	15
6. Les principaux facteurs influençant l'estime de soi	15
6.1. La perception des compétences personnelles	15

Table des matières

6.2. Les interactions sociales : Charles H. Cooley (1902) fut le premier à suggérer que	16
6.3. L'environnement familial.....	16
6.4. L'effet de l'âge.....	16
7. La construction de l'estime de soi.....	16
7.1. La petite enfance.....	16
7.2. La préadolescence.....	18
8. L'estime de soi chez les adolescents obèses	20
8.1 L'obésité	20
8.2. Causes de la surcharge pondérale	20
8.3. Le lien entre l'estime de soi et l'obésité :	21
9. Lien entre activité physique, bien-être psychologique et intégration scolaire :	21
10. Changements développementaux et différences sexuelles dans l'estime de soi à l'adolescence :23	
10.1 L'évolution de l'estime de soi selon l'âge et sexe :	24
10.3 L'estime de soi physique à l'adolescence :	25
10.4 L'estime de soi physique :	26
Chapitre 02 : La motivation	Erreur ! Signet non défini.
La motivation	29
1. Définition de la motivation	29
1.1. Évolution et origines de la motivation	30
1.2. Les facteurs relatifs à l'élève :	30
1.3. Les facteurs relatifs à l'enseignant :	31
1.4 Le schéma des facteurs scolaires de la motivation	32
2. Les différentes formes de motivation	33
2.1. La motivation intrinsèque :	33
2. 2 La motivation extrinsèque :	34
3. Activité physique et motivation :	37
4. Lien entre ces deux concepts chez les adolescents :	38
5. La motivation en milieu scolaire :	40
5.1. L'importance de la motivation et critères motivationnels :	41
5.2. Le triangle pédagogique et la motivation :	43
La rosace des sens	43

Table des matières

5.3. La gestion des émotions et le soutien affectif :	45
5.4. La motivation intrinsèque et extrinsèque	45
5.5. L'importance des retours et de la reconnaissance.....	45
5.6. L'adaptation à la diversité des élèves	46
5.7. L'auto-efficacité et la motivation en EPS.....	46
5.8. La prise en compte des besoins psychologiques fondamentaux	46
5.9. La notion de plaisir et d'intérêt.....	47
6. Interactions entre l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité et la motivation	47
6.11. L'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité et l'engagement scolaire :.....	47
6.2. L'effet du contexte social sur la motivation :.....	48
6.3. La dynamique entre motivation intrinsèque et extrinsèque :	48
6.4. L'motivation et ses conséquences	49
6.5. Interventions pédagogiques pour renforcer l'estime de soi, le SAE et la motivation	49
Chapitre 1 : cadre méthodologique	52
1-Intérêt de la recherche :	53
2. Taches de la recherche:.....	53
3-Population :.....	53
1. Distribution de l'échantillon selon le statut pondéral.....	54
4- Les outils de la recherche :	54
4.1. Analyse bibliographique :.....	54
4.2. L'inventaire de soi physique (ISP) :.....	55
4.3. Mesure des paramètres anthropométriques :.....	55
2. Classification du statut pondéral selon l'OMS.....	56
4.4. L'étude statistique :	56
4.5. L'échelle de motivation en sport (EMS) :	56
Chapitre 02 : Analyse et interprétation des résultats	58
Présentation des résultats :.....	59
1.1 .Présentation des résultats obtenus par l'inventaire de soi physique (ISP)	59
1.2. Présentation des résultats de l'inventaire de l'estime de soi selon le genre	60
1.3. Comparaison de l'estime de soi en fonction du statut pondéral :	61
1.4. Présentation des résultats des corrélations :.....	63

Table des matières

1.5 Présentation des résultats liés à la motivation (EMS) :.....	63
2. Discussion :.....	64
➤ Données relatives au questionnaire de la motivation autodéterminée :	67
Discussion sur le rapport entre l'estime de soi physique et la motivation	67
Conclusion.....	69
Annexes.....	72
Références bibliographiques	79
Table des matières.....	86

Résumé :

Mots-clés : estime de soi, motivation, adolescents, scolarisés, genre, statut pondéral, rôle médiateur

Résumé : Cette étude vise à examiner le rôle médiateur du genre et du statut pondéral dans l'estime de soi physique des adolescents scolarisés, ainsi que le lien entre l'estime de soi et la motivation autodéterminée. L'estime de soi est une composante essentielle du bien-être psychologique et de l'adaptation sociale des adolescents. De même, la motivation, en particulier lorsqu'elle est autodéterminée, joue un rôle important dans le développement d'une image positive de soi. Le genre et le statut pondéral sont des facteurs pouvant influencer ces variables, mais leur rôle médiateur ou modérateur reste encore peu exploré.

L'échantillon de l'étude comprend des adolescents scolarisés, tant de sexe masculin que féminin, répartis selon différentes catégories de statut pondéral (sous-poids, poids normal, surpoids, obésité). Les participants ont été soumis à des questionnaires validés mesurant l'estime de soi physique, la motivation autodéterminée, le genre et le statut pondéral.

Les résultats de cette étude contribueront à mieux comprendre les facteurs qui influencent l'estime de soi physique chez les adolescents scolarisés. Il est attendu que le genre et le statut pondéral agissent comme des médiateurs dans cette relation, et que la motivation autodéterminée soit positivement liée à l'estime de soi. Une meilleure compréhension de ces mécanismes permettra de développer des interventions ciblées visant à promouvoir une estime de soi positive et une motivation saine chez les adolescents, quel que soient leur genre ou leur statut pondéral.