

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

Mémoire de Fin de cycle :

**En vue de l'obtention du diplôme de Master en sciences et
techniques des activités physiques et sportives.**

Spécialité : Activité physique et sportive scolaire.

Thème :

**Climat motivationnel perçu et motivation à la
pratique des APS en contexte scolaire**

Réalisé par :

KHALDI Hicham

ROUMEL Touhami

Encadré par :

Mr: IKIOUANE Mourad

Année universitaire

2015 /2016

Remerciement

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

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

Nous remercions aussi notre promoteur Mr. IKIOUANE Mourad d'avoir fait l'honneur d'assurer l'encadrement de notre travail. Il nous a apporté conseils et critique tout au long de cette période.

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

Dédicaces

Je dédie ce travail

A mes très chers parents qui se sont sacrifiés pour moi tout au long de mes études et qui m'ont soutenus et m'ont donné la foi pendant tout mon parcours.

A mes frères Lezhar, Badreddine et Ramzi

A mon frère Mouloud et sa femme et leurs enfants.

A mes sœurs

A mes amis Kamel, Saïd, Mohammed, Badis, Djahid, Mihoubi

A mes collègues Kamel, Mostapha, Younes, Zerarga et Saïd.

A mes cousins Sofiane, Amine, Hamza et toute la famille ROUIMEL.

A mon oncle Chaban et sa femme et leurs enfants.

A mon binôme Hicham.

A tout mes amis

A tous ceux qui, de loin ou de près, ont contribué à la réalisation de ce travail.

SOMMAIRE

Introduction.....	2
Problématique.....	5
Hypothèses	6

Partie théorique :

Chapitre I : LA motivation.

1-Définition de la motivation.....	9
2-Les théories générales de la motivation	10
3-Les modèles théoriques de motivation en contexte scolaire.....	13
4-La théorie de l'autodétermination.....	18
5-La théorie de l'autodétermination et la pratique sportive dans le contexte scolaire	20
6-Motivation autodéterminée est auto-handicap.....	21
7-Les profils motivationnels.....	22
8-Les indicateurs de la motivation.....	23
9-Les facteurs déterminants de la motivation	25
10-La théorie des buts d'accomplissement	27
11-Le continuum de la motivation.....	28
12-Modèle hiérarchique de la motivation autodéterminée.....	30
13s-Les besoins psychologiques au cœur du modèle autodéterminée.....	31
14-Le style motivationnel instauré par l'enseignant.....	33
15-Le climat motivationnel.....	34
16-Climat motivationnel instauré par l'enseignant d'éducation physique.....	35
16-1-Climat motivationnel orienté vers la tâche	36
16-2-Climat motivationnel orienté vers l'ego	37

Partie pratique :

Chapitre I : Cadre méthodologique de la recherche

1-Méthode.....	40
1-1-Echantillon	40
1-2-Protocole	40
2- Matériel ou (outil de recherche)	40
2-1 échelle de motivation en sport.....	40
2-2 échelles de climat motivationnel perçu	41
3-Outil statistique	42

Chapitre II : présentation, interprétation et discussion des résultats

1-Présentation des résultats liés à l'échelle de la motivation à la pratique sportive (EMS)	44
2-Présentation des résultats de l'échelle du climat motivationnel perçu (ECMP)	45
3-Présentation des résultats des corrélations entre l'indice motivationnel et le climat motivationnel perçu (CMP)	46
4-Discussion des résultats	48
Conclusion	52
Bibliographique	54

Annexe

Index des tableaux

1-Partie théorique :

Tableau n° 01 : Le continuum d'autodétermination *Vallerand et Coll.*30

2-Partie pratique :

Tableau n° 02 : Moyenne des sous échelles de la motivation..... 44

Tableau n° 03 : Présentation de l'indice d'autodétermination des élèves.....45

Tableau n° 04 : Moyennes des deux types de climat motivationnel perçu par
Les élèves.....45

Tableau n° 05 : Corrélation entre l'indice d'autodétermination et le climat égo ... 46

Tableau n° 06 : Corrélation entre l'indice d'autodétermination et le climat de
Maîtrise.....47

Index des figures

Partie pratique :

Figure n° 01 : Le profil motivationnel de l'échantillon44

Figure n° 02 : Le climat motivationnel perçu par l'échantillon.....46

Introduction

INTRODUCTION :

La motivation est arrivée largement en tête des thèmes abordés. S'affirmant comme la première préoccupation des enseignants et des parents, la (dé)motivation des élèves est en passe de devenir une priorité pédagogique. Face à l'évolution des nouveaux publics scolaires caractérisés, entre autres, par l'augmentation des comportements en marge des normes sociales ou par des tendances consuméristes (*Truong, 2003*), l'enseignant semble devoir être plus que jamais un « motivateur ».

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

A ce constat, l'éducation physique et sportive ne fait pas exception. Comme beaucoup d'enseignants, nous nous sommes interrogés sur les raisons susceptibles d'expliquer les comportements « démotivés » de nos élèves : pourquoi certains rechignent-ils à pratiquer alors que d'autres s'y investissent à fond ? Pourquoi quelques uns adoptent des comportements de moindre effort, abandonnent à la première occasion alors que d'autres débordent d'énergie pour progresser, Pourquoi ceux qui font des pitreries sont toujours les mêmes ? Et plus simplement, comment intéresser ses élèves en EPS ? Toutes ces questions ont éveillé l'intérêt pour apporter quelques éléments de réponse.

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

Sensibles à cette préoccupation sociale grandissante, les travaux en psychologie de l'éducation se sont multipliés sur le thème de la motivation. Dans ceux-ci, le rôle de l'enseignant et plus précisément du « climat motivationnel » qu'il met en place, sont

Introduction

particulièrement soulignés. De part les comportements qu'il met en œuvre, les activités d'apprentissage qu'il propose, la nature de ses interactions avec les élèves, le climat psychologique qu'il aménage, les feedbacks qu'il délivre, l'enseignant est susceptible de « faire la différence ».

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

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

Cadre générale de la problématique

1) La Problématique :

Les activités physiques et sportives constitue un espace de liberté, d'émancipation et parfois une voie de réussite. Une pratique régulière est considérée comme l'un des déterminants importants de l'état de santé, et ceci à tous les âges. L'état de santé est entendu dans l'ensemble de ses dénominations, comme un état de bien-être physique, mental et social, qui peut être apprécié avec les indicateurs de qualité de vie liée à la santé. La promotion de l'activité physique est maintenant inscrite dans les recommandations des programmes de santé publique, avec pour objectifs la réduction de la prévalence de l'obésité chez l'enfant et l'adolescent. La pratique d'activité sportive participe pleinement à l'évolution des mentalités et des modes de vie.

Nombreux sont les entraîneurs et les éducateurs qui se posent plusieurs questions sur les différents comportements des élèves ou des sportifs face à des situations d'apprentissage, pourquoi certains hésitent à prendre part aux activités et aux exercices qui leurs sont proposés au moment où d'autres manifestent un engagement maximal ? Pourquoi certains abandonnent la pratiquent alors que d'autres affichent une grande persévérance et une envie d'apprendre et de progresser ? Le point commun à toutes ces questions, dans le contexte des activités physiques et sportives, est bien évidemment la motivation.

De nombreux travaux se sont intéressés aux liens entre l'environnement d'apprentissage de la classe orchestré par l'enseignant, les buts et motivations des élèves et les conséquences de ceux-ci, par exemple, en terme d'effort manifesté, de stratégies utilisées ou de résultats obtenus. Dans cette ligne de recherche, le concept de style a été moins systématiquement utilisé au profit d'autres termes comme ceux de climat motivationnel, d'organisation de la classe, de buts d'accomplissement, de théorie de la motivation, de style motivationnel, d'environnement véritable ou perçu. Dans cette étude, à l'instar de certains auteurs, nous n'utiliserons que deux de ces concepts : dans une acception celui du « climat motivationnel », pour faire allusion à l'environnement psychologique de la classe qui oriente les buts et les motivations de l'élève (e.g., Ames, 1992a), et celui de la motivation autodéterminée, pour faire référence aux comportements véritables de l'élève reflétant non seulement sa manière personnelle d'agir, mais aussi son degré de motivation à la pratique sportive en contexte scolaire. De ce fait nous avons

posé les questions suivantes:

- 1) Quelle est le profil motivationnel des élèves à la pratique de l'activité physique et sportive en contexte scolaire ?
- 2) Quelle est la nature de la motivation à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire ?
- 3) Comment les élèves perçoivent-ils le climat motivationnel instauré par l'enseignant en cours d'EPS ?
- 4) Quelle est la nature de la relation entre le climat motivationnel perçu et la motivation à la pratique des APS ?

1) Les hypothèses de la recherche:

- 1) Le profil motivationnel des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination.
- 2) La motivation à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire est autodéterminée.
- 3) Le climat motivationnel instauré par l'enseignant et perçu par les élèves est orienté vers la tâche.
- 4) La motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est positivement corrélée avec le climat motivationnel orienté vers la tâche, et négativement corrélé avec le climat motivationnel orienté vers l'égo.

2) Les tâches de la recherche :

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

Il était aussi important d'approfondir nos informations concernant l'approche sociocognitive de la motivation et plus particulièrement sur la théorie de l'autodétermination

de Deci et Rayan(1985) qui représente le champ théorique de l'étude de la motivation chez les élèves. Dans le but de réaliser la partie pratique, il était important de choisir les outils adéquats qui répondront au mieux à nos attentes (échelle de la motivation en sports de pelletier, 1995) et (échelle de perception climat motivationnel de Newton, Duda et Yin (2000), mais aussi choisir l'approche statistique qui permet de répondre aux questions posées dans la problématique (descriptive analytique).

3) Buts et objectifs de la recherche :

Cette étude présente trois objectifs, le premier objectif de notre recherche est de déterminer le profil motivationnel (autodéterminé ou non autodéterminé) et le degré de l'autodétermination de tout l'échantillon pour la pratique sportive scolaire, le seconde objectif de cette étude, consiste à déterminer le type du climat motivationnel perçu par les élèves dans la pratique sportive scolaire. Enfin, le dernier objectif de notre étude consiste à démontrer la nature de la relation existante entre le climat motivationnel perçu et la motivation autodéterminée.

4) L'importance de la recherche :

L'intérêt de cette étude consiste à démontrer donc, la nature de la motivation et du climat motivationnel perçu pour la pratique sportive scolaire. Aussi, il sera utile d'arriver à expliquer l'importance de cette composante psychologique dans le domaine de l'enseignement et particulièrement dans l'activité physique afin de mieux comprendre son influence dans le domaine scolaire.

Ainsi, à partir de notre observation sur quelques élèves, on a constaté que certains s'engagent plus fortement que d'autre dans les activités physiques et sportives. Ce constat nous a donc incité à étudier cette problématique afin d'illustrer l'idée que, les connaissances sur le domaine de la psychologie du sport et de l'adolescence est indispensable pour un éducateur sportif ou pour un enseignant d'EPS dans le but de satisfaire les besoins psychologique des élèves. Enfin, cet objet d'étude sera considéré comme une source d'information et de connaissances pour les réflexions et perspectives future.

Partie théorique

Chapitre 1 : La motivation

La motivation :

1-Définition :

Du latin « *motivus* », c'est-à-dire qui a trait au mouvement : ce qui pousse, ce qui incite l'individu à l'action. Le verbe « motiver », lui, a une double signification : d'une part, « justifier » par des raisons, et d'autre part « provoquer, susciter, stimuler ». (Florence, Brunelle, Carlier, 1998 : 58).

La motivation peut être définie de façon générale comme « l'ensemble des processus biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner » (Lieury 1996). Comme elle peut être définie comme un état ou une disposition psychologique qui détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement.

Selon (Vallerand et Thill, 1997) « le concept de motivation représente un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et /ou externe produisant le déclenchement, la direction, la persistance du comportement ». Les différentes approches du concept de motivation soulignent le fait que la motivation représente un construit hypothétique, non une entité matérielle et que ce que l'on observe est simplement la manifestation comportementale de ce construit.

Pour (Jean Pierre Famosé, 2001), la motivation est l'ensemble des processus psychologiques qui déterminent le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement dans des tâches ou dans des situations données. « La motivation est un processus de décision qui consiste à affecter les ressources personnelles de temps, d'énergie, de talent, et parfois d'argent (dans le cas d'activités physiques de loisir) à différentes APS ou à différentes tâches afin de maximaliser l'obtention d'affects positifs et afin de minimiser l'obtention d'affects négatifs »

2-Les théories générales de la motivation :

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

2-1-L'approche béhavioriste :

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

2-2-L'approche anticipative :

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

2-3-L'approche humaniste :

C'est développée particulièrement suite aux travaux de *Maslow (1970 et al. p. 339)* et *Nuttin (1980, p. 383)*. *Maslow (1970)* est un chercheur associé au courant humaniste en

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

2-4-L'approche cognitiviste :

Est surtout connue grâce à la théorie de la dissonance cognitive de *Festinger (1959)* et la théorie du comportement intentionnel d'*Irwin (1971, p. 201)*. Festinger, qui a été un élève de *Kurt Lewin*, a développé une théorie novatrice pour expliquer le fonctionnement cognitif. Elle tient compte des cognitions des individus, c'est-à-dire des éléments de la connaissance. Les relations entre deux cognitions sont analysées par l'implication psychologique. « Cette implication, qui ne traduit aucune nécessité logique, renvoie simplement à l'idée d'un lien que l'individu se présente comme optimal entre deux cognitions prises isolément, la présence de l'une appelant en quelque sorte la présence de l'autre (tel que cité dans *Vallerand, 1993, p. 405*) ». Selon *Irwin*, il existe deux types de relations entre cognitions : 1) les relations de consonance, lorsque deux cognitions correspondent à la réalité, il y a consonance, parce qu'une cognition peut être obtenue par l'implication psychologique de l'autre. Voisin un exemple de consonance: « j'aime le volleyball » et « je reviens de m'acheter un ballon de volleyball »; 2) les relations de dissonance, quand les deux cognitions ne correspondent pas à la réalité. Dans le cas où la seconde cognition est l'opposé du premier, par exemple, si un individu dit : « je ne m'intéresse pas au volleyball » et « je viens de m'acheter un ballon de volleyball » il y a dissonance cognitive.

2-5-L'approche organismique :

Est présenté par *Edward L. Déci et Richard M. Ryan (1985, p. 371)*. Ils ont développé la théorie de l'autodétermination, supposant la présence de plusieurs types de motivations. Cette théorie a été élaborée suite à des recherches réalisées en contexte naturel.

2-6-L'approche néo behavioriste :

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

2-7-L'approche sociale-cognitive :

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

Les buts de performance sont plus manifestes quand l'élève réalise une activité dans le but de recevoir des commentaires positifs par rapport à sa performance et sa compétence. L'élève cherche une connaissance sociale. Ce type de but se rapproche du concept de motivation extrinsèque. Théorie de l'auto-efficacité *Bandura et Cervone (1983, P. 1017)* «stipule que la perception des individus sur leur habileté à exercer un contrôle adéquat sur leurs actions affecte la somme d'efforts dépensés dans une situation d'apprentissage. *Bandura (1983)* pense que l'établissement de buts et l'auto-évaluation peuvent être une importante source cognitive de motivation» (*Legendre, 1988, p. 884*). Finalement, la théorie de l'attribution causale de *Wiener Bernard (1992)* propose que l'individu évoque toujours des raisons pour expliquer les causes de ses succès ou de ses échecs. Ces causes ou attributions causales auront des répercussions sur les émotions, les attentes et les comportements de l'individu par rapport à l'activité.

3-Les modèles théoriques de motivation en contexte scolaire :

Après avoir considéré les approches théoriques générales de motivation, il est essentiel d'examiner quelques modèles de motivation en contexte scolaire tel que proposé par des chercheurs comme *Weiner (1972, p. 474)*, *Déci et Ryan (1985, p.371)*, *Pintrich et de Groot (1990)*, *Barbeau (1994)*, *Viau (2006, p. 240)* et le modèle d'intervention CLASSE de *Chouinard et coll., 2006 (Appuie-Motivation, 2010)*.

3-1-Modèle de Wiener :

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

Weiner (1972) a classifié les causes évoquées par les élèves selon trois dimensions :

- Le lieu de la cause : il fait référence aux causes internes à l'élève (ex. : talent, effort déployé) et externes (le degré de difficulté de la tâche d'apprentissage, la personnalité de l'intervenant).

- La stabilité de la cause: correspond à la temporalité de la cause. La cause est-elle stable (ex. : intelligence) ou modifiable (effort déployé).

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

Un élève de secondaire suit des séances de volleyball, l'intervenant lui demande de réaliser, avec ses collègues, une attaque complète (smash) sur un ballon lancé par un partenaire. Le sujet exécute son attaque, mais son ballon est frappé dans le filet. Pour lui c'est un échec, surtout qu'il a exécuté son attaque devant ses collègues de classe qui l'ont réussi. Un collègue rit de lui alors le sujet se sent obligé de lui donner une explication : «J'ai manqué mon attaque parce que le ballon a été mal lancé! », le sujet attribue son échec à une cause externe à lui, incontrôlable et modifiable. Même si le sujet a manqué son attaque et qu'il a eu honte de lui (effets primaires) il décide toutefois de poursuivre la tâche d'apprentissage (conséquence). Après une quinzaine d'essais, le sujet décide d'arrêter la tâche d'apprentissage parce qu'il ne performe pas.

3-2-Modèle de Pintrich :

Pintrich et De Groot (1990) ont réalisé plusieurs recherches auprès d'élèves américains. Celles-ci ont permis de développer un modèle théorique qui spécifié l'interaction entre les composantes motivationnelles et les composantes cognitives de l'élève. Ces deux composantes permettent à l'élève de s'engager sa performance, mais une fois réalisée, la performance n'aura aucune influence sur les composantes motivationnelles et cognitives.

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

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

2) les valeurs comprennent les types de buts poursuivis par rapport à une activité ou une tâche et les croyances de l'élève par rapport à l'importance de l'activité et l'intérêt qu'il lui accorde. L'élève se posera la question suivante : pourquoi je devrais réaliser cette tâche ? Les réactions émotionnelles et affectives de l'élève par rapport à la tâche l'élève se posera la question: comment je me sens quand je réalise cette tâche d'apprentissage?

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

3-3-Modèle de McCombs :

McCombs (2001, p.67-123) explique la motivation selon une approche phénoménologique de la motivation, elle voit « l'élève comme un agent actif, c'est à dire capable de comprendre l'interaction entre ses capacités intellectuelles, ses croyances, ses émotions et sa motivation et, de ce fait, en mesure de s'autoréguler (Viau, 1994, p. 102). Son modèle (propose que les administrateurs, les enseignants et les parents aient une grande importance dans la dynamique motivationnelle de l'élève. Dans ce modèle, il y a trois composantes : le vouloir, le pouvoir et le support social. La composante vouloir correspond aux perceptions qu'a l'élève de lui-même. «Le concept de perception de soi comprend les connaissances que l'on a de soi, mais également des processus par lesquels ces connaissances que se transforment et se modifient avec les événements» (Viau, 1994, p. 103). La composante pouvoir est représentée par l'autocontrôle qui correspond aux stratégies d'apprentissages (ex: faire des tableaux, des schémas, mémoriser, prendre des notes), les stratégies d'autorégulation (ex : adopter des stratégies pour se motiver, se fixer du temps pour faire ses devoirs et leçons) et les stratégies métacognitives (ex: planifier ses apprentissages, s'auto-évaluer). La dernière composante est le support social qui est donné par les différents intervenants du milieu.

Pour McCombs, les parents, les administrateurs et les enseignants ont aussi une dynamique motivationnelle qui est influencée par les trois composantes : le vouloir, le pouvoir et le support social qui sont toutes trois en relation les unes avec les autres. Leur dynamique ressemble à celle des élèves.

3-4-Modèle de Barbeau :

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

a) aux conceptions qu'à l'élève des buts poursuivis à l'école, qu'ils soient axés vers l'apprentissage ou la performance.

b) à sa conception de l'intelligence. L'élève serait en mesure de faire la relation entre l'effort, les habiletés qu'il possède et les résultats qu'il obtient. Les systèmes de perception du modèle correspondant à la théorie des attributions causales de Weiner (1984), à la perception de la compétence de l'élève et la perception de la tâche. La perception de la compétence est la capacité de l'élève à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà, de façon à apprendre de nouvelles habiletés cognitives (Schunk, 1994, p. 75-99).

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

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

3-5-Modèle de Viau :

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

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

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

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

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

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

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

4-La théorie de l'autodétermination :

-Le Modèle de Deci et Ryan :

La théorie de l'autodétermination de *Deci et Ryan (2000, 2002)* est un modèle qui cherche à comprendre et à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à s'engager ou non dans une activité. Ce cadre théorique postule que chaque être humain est un organisme actif qui, de manière innée, cherche continuellement à augmenter son potentiel humain, à se développer psychologiquement par la découverte des nouvelles perspectives, par la maîtrise de nouveaux challenges et par la satisfaction de trois besoins psychologiques de base, à savoir un besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (*Deci et Ryan 2000, 2002*). La théorie de l'autodétermination développe également l'idée que les raisons qui poussent quelqu'un à s'engager dans une activité physique sont multiples (*Ryan et Deci, 2000*). Les auteurs avancent qu'il existe différentes formes de motivation qui se différencie par leur degré d'auto-détermination, c'est-à-dire le degré avec lequel une activité est effectuée avec un sentiment de libre choix et de cohérence interne (*Deci et Ryan, 2000*).

Deci et Ryan (2002) conçoivent trois grands types de motivation organisés selon un continuum :

- (a) la motivation intrinsèque.
- (b) la motivation extrinsèque.
- (c) l'amotivation.

Chaque forme de motivation est associée à un niveau d'autodétermination qui se caractérise par un degré de satisfaction plus ou moins élevé des besoins fondamentaux.

a) La motivation intrinsèque :

La motivation intrinsèque renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même et en l'absence de récompense extérieure. (*Deci, 1975, Deci & Ryan, 1985, Ryan & Deci, 2000*). Nous trouvons la motivation intrinsèque qui se réfère habituellement à la réalisation d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure (*Vallerand et Grouzet, 2001, P. 57-95*). Ce type de motivation implique que « le sujet pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction » (*Ryan et Deci, 2000a, p. 55*). Selon *Vallerand al. (1997)*, la motivation intrinsèque se déclinerait en trois sous catégories:

1) la motivation intrinsèque à la connaissance : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses ».

2) la motivation intrinsèque à la stimulation : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à ressentir des sensations particulières ».

3) la motivation intrinsèque à l'accomplissement : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à me surpasser et à relever des défis ».

Dans les champs de l'éducation physique et de l'activité physique et sportive, même si la motivation intrinsèque est abondamment présente, il existe aussi des raisons extrinsèques qui motivent la pratique (*Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2007*). En effet, de nombreuses

personnes pratiquent une activité physique et/ou sportive pour des motifs tels que la santé, la reconnaissance sociale ou encore pour gagner quelques dollars. Par ailleurs, la pratique physique est souvent alimentée par des facteurs extérieurs proposés par le contexte, par l'entraîneur, par l'enseignant, par les parents ou encore par les pairs. S'intéresser à la motivation extrinsèque est donc essentiel si l'on veut comprendre la dynamique motivationnelle dans son ensemble.

b) La motivation extrinsèque :

La motivation extrinsèque se réfère à l'engagement dans un but non inhérent à l'activité soit en vue de retirer quelque chose de plaisant, soit afin d'éviter quelque chose de déplaisant (*Deci & Ryan, 1985*).

La motivation extrinsèque a une fonction de régulation de comportement de l'individu. Ces « renforçateurs extrinsèques » ont un effet immédiat sur la motivation de l'individu dans une situation bien déterminée. Ainsi le comportement motivé par une régulation externe est régi par des sources de contrôle se trouvant à l'extérieur de la personne (récompenses matérielles, contraintes sociales). Dans ce contexte de motivation extrinsèque (*Deci, 1972*) s'est interrogé sur leurs conséquences à long terme dans le contexte scolaire. En effet, il conclut qu'on effectue une substitution de but et on nuit à la motivation sur le long terme.

5-La théorie de l'autodétermination et la pratique sportive dans le contexte scolaire :

5-1-La notion d'autodétermination :

L'autodétermination est considérée par (*Deci et Ryan 1985*) comme étant une qualité de l'individu à rechercher l'autonomie, et à se sentir comme l'agent causal de son comportement. Etre autodéterminé, c'est donc avant tout avoir le choix et être à l'origine ou libre de ses choix. Cependant, les comportements autodéterminés ne comprennent pas ceux qui seraient soutenus par des pressions ou récompenses extérieures, ou encore déclenchés par des pulsions. Cette prédisposition à être naturellement autodéterminé est davantage considérée comme un besoin psychologique qu'une capacité, mais elle peut être également renforcée ou entravée par le contexte social. Les auteurs s'accordent aussi à considérer que le sentiment d'autodétermination se différencie clairement du sentiment de contrôle. Si l'autodétermination

est souvent corrélée avec un sentiment de contrôle, il s'avère parfois plus pratique de laisser le contrôle de la situation afin d'atteindre le but initialement fixé (*Deci et Ryan, 1985*). Dans ce cas précis on ne constate pas de diminution notable du niveau d'autodétermination. Dans certains cas, le besoin d'autodétermination peut s'avérer si important pour la personne qu'il peut engendrer chez elle une forme réactance psychologique, qui exprime l'état psychologique motivationnel d'un individu qui vient de voir sa liberté de choix limitée (*Brehm, 1966*). En effet, on constate une réactance psychologique à partir du moment où l'individu ne se sent plus libre de ses choix, et que cette liberté demeure limitée durant une période conséquente. Cet état de réactance se distingue toutefois de la résignation apprise, puisque la réaction initiale à une perception d'absence de contrôle se traduit ici par un effort subséquent afin de recouvrer sa liberté. La résignation apprise est au contraire constatée lorsque l'on se sent incompetent à accomplir les résultats l'autodétermination est généralement considérée comme un besoin psychologique fondamental, la théorie de l'autodétermination considère néanmoins qu'il résulte de la satisfaction d'un ensemble de trois besoins psychologiques basiques.

6-Motivation autodéterminée est auto-handicap :

Dans le milieu du sport, les athlètes peuvent percevoir les épreuves sportives comme des situations contraignantes susceptibles de nuire à leur estime de soi personnelle. C'est pourquoi, les sportifs s'engagent dans une réduction de l'effort volontairement afin de protéger et de préserver une image positive d'eux même. Par exemple un joueur peut simuler une blessure *Pyszczynski et Grenberg (1986)*, de ce fait il va attribuer son échec non pas à un manque d'habileté et de la compétence, mais plutôt à un manque d'effort. Cette stratégie peut être utilisée par un élève en milieu scolaire dans le but de se protéger des conséquences négatives d'un éventuel échec et d'éviter de se faire ridiculiser par ses camarades.

Pour *Berglas et Jones (1987)* le terme d'hauto-handicap représente une stratégie d'obstacle utilisée par les individus qui permet de justifier leurs mauvais résultats afin de protéger leur estime de soi personnelle, ainsi l'utilisation de ce type de stratégie augmente la probabilité d'obtenir une mauvaise performance.

Selon *Berglas et Jones*, ces types de stratégies sont définies comme « toute action ou choix d'un niveau de performance qui augmente la probabilité d'externaliser l'échec et d'internaliser le succès ». D'une manière générale, lorsque les sujets apparaissent soucieux de leur états physique *Kolditz et Arkin (1982)*, et par crainte d'obtenir une faible compétence

Berglas et Jones (1978) ils anticipent l'apparition d'une probable menace de leur estime de soi *Snyder et Smith (1982)* ont utilisé des stratégies d'obstacle pour buts d'autoprotection en cas de mauvais résultats et d'auto-valorisation dans les cas de succès *Harris et All (1986)*. Cependant l'utilisation de cette stratégie n'est pas sans effets sur le niveau de motivation des sportifs *Brunel et Treasure (1998)* expliquent que les stratégies d'auto-handicap engendrent une motivation faiblement autodéterminée lorsque les conditions de l'environnement favorisent la performance.

7-Les profils motivationnels :

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

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

Ratelle et All (2007) ont illustrés trois profils motivationnels, le premier profil est caractérisé par des niveaux de faible motivation autodéterminée et non autodéterminée, le

second profil se caractérise par des niveaux élevés de motivation autodéterminée et non autodéterminée et le dernier profil se définit par des niveaux élevés de motivation autodéterminée.

8-Les indicateurs de la motivation :

8-1-L'indicateur de l'effort et de la persévérance :

La somme des efforts fournis par l'élève pour réaliser une tâche ou un exercice en éducation physique est le résultat d'une ou plusieurs motivations sollicitées pour un apprentissage rentable et efficace, malgré les difficultés rencontrées pour certains apprentissages. *Carlos (1993)* définit la motivation en éducation physique grâce à ce critère qui est caractérisé par la somme de temps donnée ou consacrée à la réalisation d'une tâche, dans laquelle l'élève dispose d'une durée nécessaire pour trouver les solutions appropriées au problème posé, par exemple : pour réaliser un smash en volley Ball, on constate que les élèves qui ont un niveau de motivation faible ne déploient pas des efforts nécessaires pour réaliser la tâche proposée par l'enseignant, et ils se sentent vaincus par la difficulté, par contre, les élèves qui ont une motivation très élevée, maintiennent l'effort et surpassent leurs camarades. Dans ce type de tâche, la somme de temps consacré à l'apprentissage est la meilleure indication d'une présence d'une quelconque motivation.

8-2-L'indicateur de confiance en soi et de l'ambition :

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

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

L'efficacité personnelle peut être déployée à l'effort dans les cas où l'activité ou la tâche est difficile surtout après avoir un certain degré de fatigue. Les élèves qui ont un degré élevé d'efficacité personnelle ne fournissent pas d'effort lors des situations qui assurent un pourcentage de réussite acceptable *McClelland, (1986)*. Enfin les élèves à faible niveau d'efficacité personnelle essaient de franchir les obstacles sans répéter leurs tentatives.

8-3-L'indicateur de l'intérêt et le désir à l'apprentissage :

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

8-4-L'indicateur de l'organisation et de contrôle du processus d'apprentissage :

Des études montrent que les élèves qui ont un niveau de motivation élevé utilisent ce qu'on appelle les méthodes d'apprentissage approfondies avec un niveau de compréhension plus au moins élevé, alors que les élèves qui présentent un degré de motivation faible, utilisent des méthodes d'apprentissage superficielles *Marton (1975)*.

En éducation physique et sportive les élèves qui présentent une forte motivation sont plus attentifs aux explications et aux corrections de l'enseignant. Par contre les élèves à faible motivation nécessitent souvent l'intervention de l'enseignant pour assimiler l'information ou la connaissance.

8-5-L'indicateur du pourcentage de réussite ou d'échec lié à des facteurs interne :

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

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

9-Les facteurs déterminants de la motivation :

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

9-1-Perception de la valeur :

La valeur que l'on accorde à une activité influence de façon directe notre désir de s'y adonner. L'individu développera sa propre perception de la valeur d'une activité à partir de deux éléments : l'utilité de l'activité et le type de but visé. L'utilité d'une activité. Une personne n'est pas motivée à s'engager dans un quelconque projet si elle le juge inutile et non pertinent. Un individu qui ne voit pas de lien entre ce qu'il fait et le but fixé auparavant, ne sera pas intéressé pour un investissement de temps et d'énergie. On s'engage rarement dans une activité pour le simple plaisir de le faire. On finit toujours par se demander qu'est-ce que ça peut nous rapporter. Le type de but fixé. Habituellement, une personne tente d'atteindre plusieurs buts avoués et non avoués. On classifie souvent ces buts en deux grandes catégories : premièrement les buts sociaux, en pratiquant une activité bien précise certains individus peuvent avoir comme objectif de s'identifier et d'adhérer à un groupe ou à une classe sociale. Il

est possible que la pratique sportive sous toutes ses formes contribue à développer son sentiment d'appartenance sociale et un sentiment d'attachement positif à un groupe. Les buts de compétence, ces buts ont souvent trait à l'apprentissage, l'acquisition de connaissances, au plaisir d'apprendre, à la recherche de sensations positives, et à l'accomplissement de soi. On qualifie ces buts d'intrinsèques. Ils peuvent également parfois avoir trait à la performance, à l'obtention de l'estime, de la reconnaissance des autres, de récompenses et de félicitations ainsi qu'à l'atteinte d'un résultat prédéterminé, on qualifie ces buts d'extrinsèques. Dans la majorité des domaines, on a souvent condamné les buts de nature extrinsèque au profit des buts de nature intrinsèque. Il ne faut pas opposer ces deux types de but mais plutôt en voir la complémentarité. Les buts de performance procurent une motivation à plus long terme alors que les buts d'apprentissage influencent la motivation à court terme. Les buts de performance n'ont rien de répréhensible mais il est préférable de poursuivre les deux types de but.

9-2-Perception de la compétence :

Il s'agit de l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité de réussir et de sa perception de soi. Plus la perception sera positive, plus grande sera la motivation. Cette perception est basée sur nos expériences antérieures. Les résultats obtenus dans des compétitions antérieures affectent profondément la motivation du fait de leur influence sur la confiance en soi (*C. Le Scanff, 2004, p 43*). Les succès répétés augmentent les attentes de succès. C'est la manière dont un individu interprète les résultats qui influence la motivation. Les recherches sur l'attribution causale illustrent bien cette idée, selon (*Weiner 1986*), les causes évoquées par un sportif ou par un élève dans l'explication d'un échec ou d'une réussite peuvent être nombreuses et variées. Ces explications ont une signification psychologique profonde en raison de leur référence. Cependant, il faut souligner que cette évaluation n'est pas toujours juste et que plusieurs interprètent de façon erronée leurs expériences passées, on tendance à nous souvenir davantage de nos échecs que de nos réussites.

9-3-Perception de contrôle :

Il s'agit ici de la perception du degré de maîtrise que l'individu possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité pour laquelle on lui demande de s'engager. Plus ce sentiment est élevé, meilleure est la motivation. Par exemple, si vous avez une bonne idée sur l'adversaire sur ses points forts et ses points faibles, et qu'on a une stratégie précise, on va

aborder plus sereinement cette compétition. Deux facteurs influencent cette perception. Il s'agit, dans un premier temps, des perceptions que vous avez de votre compétence. Plus vous vous jugerez compétent, plus vous vous sentirez en confiance et en contrôle et moins vous aurez tendance à reporter à plus tard l'étude que vous avez à faire. Dans un deuxième temps, les causes que vous associez à ce qui vous arrive influenceront votre sentiment de contrôle. Ainsi, un individu qui attribue ses succès à ses efforts et à ses aptitudes (attribution interne) se sentira plus sûr de lui et sera plus motivé que celui qui les attribue à la chance ou à d'autres facteurs externes non contrôlables (attribution externe).

10-La théorie des buts d'accomplissement :

La «théorie des buts» (*Weiner, 1990*) est un modèle de la motivation d'accomplissement particulièrement utilisé aujourd'hui au niveau des recherches dans le domaine scolaire (*Ames, 1984, 1992; Covington, 1984 Dweck, 1986 ; Nicholls, 1989 ; Thill, 1993*) ou sportif (*Brunel et Thill, 1993 Duda, 1992; Famose, 1990; Roberts, 1992 ; Sarrazin, Famose, Biddle, Fox, Durand, et Cury, sous presse*). Selon cette approche, témoigner ou faire preuve d'habileté est l'objectif majeur des individus dans les contextes d'accomplissement (*Ames, 1984 ; Duda, 1992 Dweck, 1986 ; Maehr & Braskamp, 1986 Nicholls, 1984, 1989 ; Roberts, 1992*). Deux buts sont considérés comme particulièrement prégnants dans ces situations, chacun reflétant deux manières distinctes de définir subjectivement le succès ou l'échec, et de juger l'habileté manifestée. Dans le premier cas, les expériences d'apprentissage, de maîtrise et d'amélioration personnelle sont vécues comme des succès, satisfaisantes en elles-mêmes. L'individu se sent d'autant plus habile qu'il a le sentiment de progresser, de maîtriser les objets, de résoudre des problèmes, et ce, grâce aux efforts qu'il fournit. Il utilise des critères auto-référencés, et un processus de comparaison temporelle. On parle dans ce cas de «but de maîtrise» (*Ames, 1984 ; Roberts, 1992*), «d'investissement dans la tâche» (*Duda, 1992 ; Nicholls, 1984, 1989*) ou de «but d'apprentissage» (*Dweck, 1986*). Dans le deuxième cas, l'amélioration ou la maîtrise personnelle n'est pas suffisante pour expérimenter un succès. Pour cela, l'individu doit faire mieux que les autres, ou aussi bien qu'eux, mais avec moins d'effort. Le sentiment d'habileté est ici subordonné à des critères externes (la performance et l'effort manifestés par les autres) et à un processus de comparaison normative avec un groupe de pairs. Chaque fois que l'individu est préoccupé par son positionnement par rapport aux autres, c'est-à-dire, dès qu'il veut faire mieux que ses pairs, ou dès qu'il veut leur dissimuler ses faiblesses, on parle de «but de compétition»

(Roberts, 1992), «d'implication de l'ego» (Duda, 1992 ; Nicholls, 1984, 1989) ou de «but de performance» (Ames, 1984 ; Dweck, 1986).

Dans cette perspective théorique, le but poursuivi est présumé dépendre d'une part, de facteurs situationnels, et d'autre part, d'une sensibilité particulière à l'égard de ces deux objectifs. Un but de compétition a plus de chance d'être généré quand les tâches (a fortiori si elles impliquent des habiletés valorisées) sont présentées comme des tests (faisant référence à des normes), dans une situation de compétition interpersonnelle, ou quand la «conscience de soi publique» est sollicitée par la présence d'un auditoire, d'un enregistrement vidéo, etc. (Nicholls, 1984, 1989). D'un autre côté, des contextes qui mettent en valeur le processus d'apprentissage, la maîtrise de tâches adaptées au niveau de chacun, l'investissement et le progrès, tendent à favoriser la poursuite d'un but de maîtrise (Ames, 1992 ; Nicholls, 1989).

11-Le continuum de la motivation :

Les premières études menées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination ont distingué entre deux formes principales de motivation. La première c'est la motivation intrinsèque qui renvoie à la situation où l'individu est motivé directement par le plaisir ressenti de participer à l'activité (comportement interne). Alors que la deuxième concerne la motivation extrinsèque qui implique que l'origine du comportement réside dans les facteurs externes que le comportement en soi. Dans ce cas, le comportement est considéré comme un moyen pour atteindre un objectif particulier (ex ; prix symbolique) ou comme un moyen d'évitement des punitions. Le développement qu'a connu ce domaine au cours des dernières années montre une insuffisance dans la discrimination entre différents types de motivation pour l'explication des comportements, ce qui a permis l'expression des différentes formes de motivation extrinsèque et ainsi l'introduction d'un nouveau concept « l'amotivation » (absence de toute forme de motivation intrinsèque ou extrinsèque). Les nouvelles conceptions de la théorie de l'autodétermination proposent plusieurs composantes qu'on peut placer sur le même continuum théorique selon le degré d'autodétermination.

La motivation intrinsèque représente un modèle de motivation autodéterminée que l'on retrouve dans l'extrémité positive du continuum de l'autodétermination. Les travaux de (Vallerand et All, 1992) montrent que la satisfaction peut être produite par trois sources différentes, un individu peut sentir le désir de pratiquer certaines activités physiques et sportives qui lui permettent d'apprendre et de découvrir des nouvelles techniques

d'entraînement et des connaissances dans le domaine du sport (motivation intrinsèque à la connaissance), ou il sent les moments amusants lorsque il pratique du sport (motivation intrinsèque à la stimulation), ou il sent capable de l'accomplissement de soi pour atteindre à travers les expériences vécues dans cette activité (motivation intrinsèque à l'accomplissement).

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

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

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

Tableau 1. Le continuum d'autodétermination Vallerand et Coll. (1992, p442).

12-Modèle hiérarchique de la motivation autodéterminée :

Le modèle hiérarchique de la motivation autodéterminé que proposent Vallerand et ses collaborateurs (Vallerand, & Blanchard, 1998 ; Vallerand, Carbonneau & Lafrenière, 2008) repose sur la théorie de la motivation autodéterminée proposée par Deci & Ryan (2002). Le modèle hiérarchique postule que les différentes formes de motivations (intrinsèque, extrinsèque, amotivation) coexistent à trois niveaux : situationnel, contextuel et global.

Pour Vallerand & al. (2008), « La motivation situationnelle réfère à la motivation d'un individu quand il est en train de faire une activité spécifique à un moment précis dans le temps. Elle correspond à un état motivationnel et non à une caractéristique individuelle stable ». Le niveau du contexte est celui des « sphères d'activité ». Par exemple, le fait d'être motivé par une activité sportive précise plutôt que par le sport en général ou encore par certains types de loisirs plutôt que d'autres.

Enfin, le niveau global est le plus général. À ce niveau, la motivation est stable et une orientation motivationnelle est assimilable à un élément de la personnalité de l'individu.

Pour *Vallerand & al. (2008)*, ces trois niveaux motivationnels sont liés à l'action de déterminants qui sont différents en fonction du niveau considéré. Deux grands types de déterminants permettent d'expliquer le niveau d'action de la motivation mais aussi de développement et l'impact que peuvent avoir des différents niveaux entre eux : les déterminants sociaux et ceux qui sont internes au système hiérarchique.

Les déterminants sociaux font référence à l'environnement social humain ou non et se distinguent en fonction de leur niveau de détermination motivationnelle. Au plan situationnel, ces facteurs ont un impact délimité dans le temps et l'espace. Ce type de facteurs n'a pas vertu à se réitérer et reste lié à un événement donné. Si un facteur situationnel se répète dans un contexte identique alors il devient contextuel. Enfin, les facteurs qui sont susceptibles d'avoir une influence sur l'ensemble de la vie de l'individu, sont des déterminants globaux. Parmi les facteurs globaux les plus évidents, *Vallerand & al. (2008)* citent les parents.

Les déterminants internes sont liés aux phénomènes ascendants « top down » et descendants « bottom up » qui peuvent expliquer d'éventuelles interactions entre les niveaux motivationnels. Les déterminants ascendants et descendants s'expliquent par l'influence que peuvent avoir les motivations d'un niveau sur celui ou ceux qui lui sont adjacents. Ainsi, la motivation situationnelle a un impact sur la motivation contextuelle et cette dernière en a également un sur la motivation globale. Lorsque cet impact va des motivations les moins stables (situationnelle) vers les motivations les plus stables, le mouvement est ascendant alors que dans l'autre sens, il est qualifié de descendant.

13-Les besoins psychologiques au cœur du modèle autodéterminé :

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

13.1- Le besoin d'autonomie :

Le besoin d'autonomie est défini comme la disposition individuelle à l'auto-gouvernance et à la cohérence de ses actions et de ses attitudes avec soi-même. Lorsqu'un individu est autonome, il se perçoit comme étant à l'origine de ses actions. Selon (*Deci et Ryan, 2000*) l'autonomie est associée à un sentiment positif de liberté. L'autonomie est le besoin psychologique qui pousse l'individu à être à l'origine de son propre comportement, à le réguler lui-même, plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression qu'elle soit externe ou interne (*Deci et Ryan, 1985*). Le comportement d'un élève est alors autonome ou autodéterminé lorsqu'il est en adéquation avec ses propres ressources (ex ; ses centres d'intérêt, ses valeurs). Dans ce cas, il perçoit un locus interne de causalité, ressent un sentiment élevé de liberté, une faible pression et perçoit qu'il a le choix de s'engager ou de ne pas s'engager dans une action donnée (*Reeve, 2002*).

13.2- Le besoin de compétence :

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

13.3- Besoin d'appartenance sociale :

Le besoin d'appartenance sociale est le besoin de se sentir connecté avec d'autres personnes de son environnement social, d'accorder et/ou de recevoir de l'attention de la part de personnes significatives pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social (*Baumeister et Leary, 1995 ; Deci & Ryan, 1991*). Le besoin de proximité sociale pousse l'élève à entrer dans une relation authentique avec les personnes par lesquelles il se sent concerné et qu'il respecte (*Reeve, Deci et Ryan, 2004*). Le besoin d'affiliation, comparable à ce

que Baumeister et ses collaborateurs (1995) appellent le besoin d'appartenance, renvoie au désir continu de se sentir en connexion avec les autres individus, soutenu et aimé par autrui. Tout environnement social qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins catalyserait et renforcerait en retour une motivation autodéterminée, ce qui augmente la possibilité d'un apprentissage durable et de performances accrues (Deci et Ryan, 1985). Par contraste, tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non-autodéterminée.

14- Le style motivationnel instauré par l'enseignant

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

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

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

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

15-Le climat motivationnel :

Le climat motivationnel représente l'environnement social et psychologique instauré par l'enseignant et se base sur une théorie appelée théorie de l'accomplissement (*Jowette & Lavallée, 2007; Ommundsen, et al. 2005; Reinboth & Duda, 2004*). Pour (*Ames, 1992*) le climat motivationnel est défini comme une Structure des situations d'accomplissement supposées influencer l'adoption de buts d'accomplissement particuliers et les patrons motivationnels qui en résultent.

De nombreuses études se sont appuyées sur le modèle de (*Vallerand, 1997*) afin de mieux comprendre ce qui détermine la motivation des élèves dans le contexte particulier de l'éducation physique. Les résultats montrent que la qualité de la motivation d'un élève dépend en grande partie du climat motivationnel instauré dans la classe par l'enseignant. Un climat motivationnel se définit comme « un environnement psychologique orientant les buts et les motivations d'un individu » (*Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006*). Les recherches mettent ainsi en évidence qu'un enseignant qui instaure un climat qui soutient l'autonomie des élèves aura une influence positive sur la motivation. La TAD et ses implications dans le contexte sportif autodéterminé des élèves car il facilite la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Dans ce type de climat l'enseignant est décrit comme quelqu'un qui écoute beaucoup, perd très peu de temps en consignes organisationnelles, offre la possibilité aux élèves de faire des choix et de prendre des responsabilités, donne beaucoup de temps aux élèves pour travailler de manière autonome, ne donne pas la solution aux situations-problèmes rencontrées par les élèves, encourage ses élèves, se préoccupe des attentes des élèves et accepte que les élèves ressentent des émotions négatives envers l'activité proposée (*Reeve, Deci et Ryan, 2004 ; Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006*). À l'opposé, les enseignants qui adoptent un climat plutôt contrôlant vont avoir tendance à mettre la pression, à abuser des expressions autoritaires de type « il faut », à imposer le contenu et les règles qui régissent le cours, à installer de la compétition entre les élèves, à prescrire les bonnes solutions et à poser des questions contrôlantes (*Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006*). Ce type de climat est négatif pour la motivation autodéterminée car l'élève se sent manipulé ou contrôlé par un levier extérieur. La tendance actuelle dans les études menées autour des déterminants de la motivation autodéterminée est de chercher à davantage préciser les effets des différentes caractéristiques

d'un climat soutenant l'autonomie ou contrôlant sur les trois besoins fondamentaux de manière différenciée.

16-Climat motivationnel instauré par l'enseignant d'éducation physique :

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

En se basant sur le modèle tridimensionnel (*Elliot et Church, 1997*), des chercheurs soutiennent que les enseignants d'éducation physique peuvent mettre en place trois types de climat motivationnel (*Erturan-İlker et Demirhan, 2012; Morris et Kavussanu, 2008; Papaioannou et al, 2007; Wang et al, 2010*). Premièrement, si l'enseignant valorise l'effort, la persévérance et la recherche du progrès personnel, alors les élèves risquent de percevoir que leur enseignant met en place un climat motivationnel de maîtrise (*Ames, 1992a*).

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

Troisièmement, l'élève percevra un climat motivationnel de performance évitement si l'enseignant valorisant la compétition et le résultat obtenu insiste sur l'importance d'éviter l'obtention de résultats négatifs par rapport aux autres élèves. Par exemple, un enseignant rappelant sans cesse aux élèves qu'ils doivent accélérer le rythme pour ne pas terminer derniers lors de la course favoriserait l'installation d'un climat motivationnel de performance-évitement.

Ce dernier type de climat s'avèrerait d'ailleurs le plus néfaste pour les élèves, car il est associé à une forte anxiété (Cury, Da Fonséca, Rufo, Peres et Sarrazin, 2003), à une moindre valeur accordée à la réussite de la tâche (Cury et al., 2003; Erturan-İlker et Demirhan, 2012), à une baisse de la capacité de l'élève à gérer lui-même ses comportements, à un faible sentiment de compétence et aux attitudes les plus négatives à l'endroit des cours d'éducation physique (Erturan-İlker et Demirhan, 2012).

16-1-Climat motivationnel orienté vers la tâche :

Un climat motivationnel est orienté vers la tâche existe lorsque l'individu adopte une conception indifférenciée de l'habileté dans laquelle habileté et effort co-varient, quand l'effort est appliqué, la compétence augmente (Nicholls, 1989), si bien que souvent, l'impression d'un investissement maximum dans une tâche est en soi gratifiant. En général, ce but se traduit par des préoccupations du type : « ai-je progressé ? » ou « ai-je appris ? ». L'individu est donc davantage absorbé par la tâche et le processus d'amélioration personnelle que par le souci de prouver sa compétence aux autres (Dweck, 1986).

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

présence d'un défi personnel, il est prévu que plus le niveau d'habileté perçu augmente, plus le niveau de difficulté de la tâche susceptible de poser un défi s'élève .

15-2-Climat motivationnel orienté vers l'ego :

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

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

Partie pratique

Chapitre 1 :
Cadre méthodologique

Chapitre 2 :
Présentation, interprétation et
discussion des résultats

1-Méthode :

1-1-Echantillon :

Dans le but de réaliser la partie pratique de notre sujet de recherche nous avons pris un échantillon d'une manière aléatoire simple au niveau de deux classes d'un établissement scolaire de niveau secondaire du lycée «Chouhada Annani» situé au niveau de la commune de Bejaia, à savoir une classe de 1^{er} As et une autre de 2^{eme} As âgés de (15 à 18 ans).

1-2- Protocole :

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

2-Matériel ou (outil de recherche) :

2-1-Échelle de motivation en sport :

Afin de pouvoir traiter le thème de notre étude il était important de procéder à la mesure de la motivation des élèves pour la pratique sportive dans le contexte scolaire, et cela à l'aide de l'échelle de motivation sportive (EMS) (Brière et al 1995). Cette échelle mesure la motivation intrinsèque et extrinsèque que les gens peuvent avoir pour la pratique des activités sportives. Cette échelle mesure les sept construits motivationnels suivants : la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC) ex : (Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaine technique d'entraînement difficile), la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC) ex : (Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement), et la motivation intrinsèque à la stimulation(MIS) ex : (Parce que j'adore les moments amusants que je vis lorsque je fais du sport). Comme elle permet aussi de mesurer les construits motivationnels extrinsèques selon le continuum de la motivation comme expliqué dans la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan 1985). Dans ce contexte on trouve la motivation extrinsèque à régulation externe(MEREX) ex : (Parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais), la motivation extrinsèque introjectée (MEINT) ex : (Parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme), et enfin la motivation

extrinsèque identifiée (MEID) ex (Parce que c'est l'une des meilleures façons de rencontrer et de connaître des gens). On trouve dans l'extrémité de ce même continuum une dernière dimension appelée amotivation (AM) qui signifie l'absence totale de la motivation ou le sujet n'arrive plus à concevoir l'intérêt de persévérer dans cette pratique (ex : je ne le sais pas : j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport). L'échelle est composée en tout de 28 items, soit 4 énoncés pour chacune des sept sous-échelles et mesurés sur une échelle de Likert de 1 à 7 points. Pour calculer l'indice de l'autodétermination on a utilisé la formule suivante et qui est citée dans le manuel d'utilisation du test (Brière et al 1995), ou les valeurs positives indiquent une de motivation autodéterminée alors que les valeurs négatives témoignent d'une motivation non autodéterminée.

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

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

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

2-2- l'échelle du climat motivationnel perçu (EPCM).

Cette échelle mesure le climat motivationnel perçu par les élèves pendant la pratique des activités sportives. Cette échelle mesure les deux construits du climat motivationnel suivant : climat motivationnel orienté vers l'égo (ex : la plupart des élèves de ma classe cherchent à avoir de meilleurs performances que les autres). Et climat motivationnel orienté vers la maîtrise (ex : j'ai l'impression que dans ma classe, la plupart des élèves cherchent à apprendre de nouvelles techniques et tactiques. L'échelle est composée en tout de 18 items, soit 7 énoncés pour le Climat motivationnel orienté vers l'égo et 11 énoncés pour le Climat motivationnel orienté vers la maîtrise et mesurés sur une échelle de Likert de 1 à 5 points.

La clé de codification du (ECMP).

Climat motivationnel orienté vers l'égo : 2, 4, 9, 14, 15, 16, 18.

Climat motivationnel orienté vers la maîtrise : 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 17.

3-Outil statistique :

Notre approche statistique est en partie descriptive, pour ce qui est de l'EMS l'attribution de notes pour les différentes réponses varie de 1 à 7 point sur l'échelle de Likert pour chaque construit, on a contrôlé par la suite la distribution par rapport à la médiane. Après, on a calculé la moyenne de chaque item, d'une seule échelle et des sept-sous échelles qui nous ont donné la moyenne générale. Ainsi on a calculé l'indice de l'autodétermination de tout l'échantillon. Comme on a calculé aussi l'écart type indispensable à la corrélation et à la signification des résultats. Pour ce qui est de l'échelle de la perception du climat motivationnel, il s'agit aussi de l'attribution de notes sur les différents items qui varient de 1 à 5 points sur une échelle de Likert, on a calculé la moyenne de chaque item, et la moyenne de chaque construit du climat motivationnel on a obtenu la moyenne générale pour chaque type de climat motivationnel.

En second partie, on a procédé au traitement des différentes données obtenues grâce aux statistiques analytiques, à savoir le test Pearson (r), qui permet de calculer la corrélation (r) entre les données de la motivation et celles du climat motivationnel perçu.

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

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

Type de motivation	Item 1	Item 2	Item3	Item4	Moyenne du construit
MIAC	5,3	4,12	4,36	5,49	4,81
MIC	5,81	5,26	4,78	5,19	5,26
MIS	5,32	4,63	5,7	5,63	5,32
MEID	4,8	5,4	5,12	4,28	4,85
MEINT	5,27	5,34	5,85	4,42	5,27
MEREX	5,26	4,4	4,5	4,72	4,72
AM	2,3	2,9	1,96	2,8	2,49

Tableau 2 : moyennes des sous échelles de la motivation.

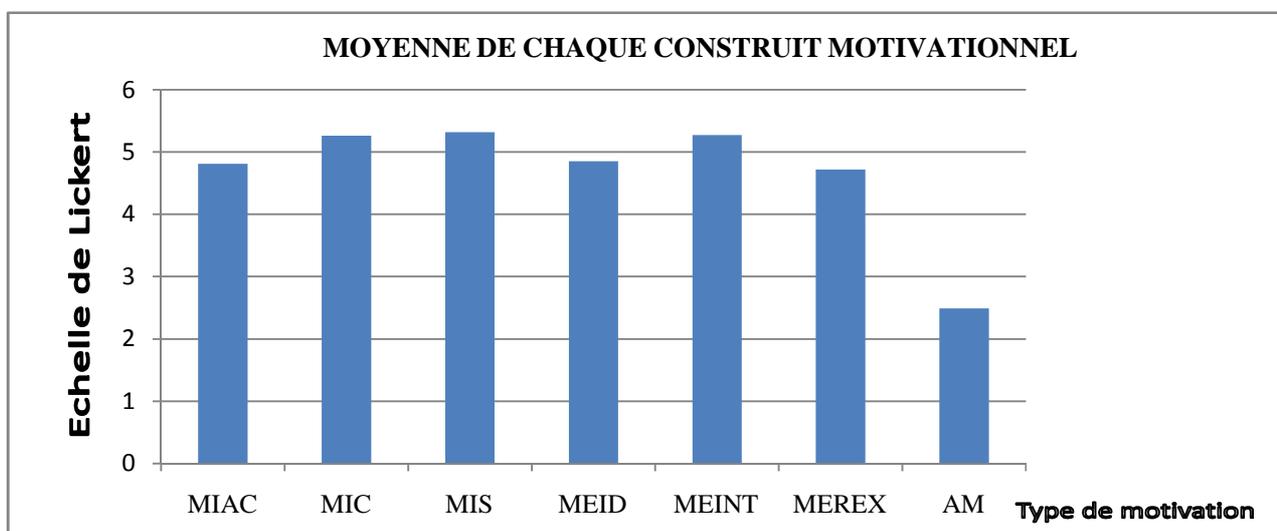


Figure 1 : Le profil motivationnel de l'échantillon.

Le tableau 2 montre que notre échantillon exprime des scores importants dans les construits autodéterminés qui varient de (4,81) pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC) et (5,26) pour la motivation intrinsèque à la connaissance, et (5,32) pour la motivation intrinsèque à la stimulation (MIS). Toutes ces valeurs sont supérieures à la médiane qui est de (4). On a aussi enregistré une valeur supérieure à la médiane pour le construit extrinsèque le plus autodéterminé à savoir la motivation extrinsèque identifiée (MEID) avec un score de (4,85). On a enregistré respectivement pour la motivation extrinsèque introjectée et la régulation externe (5,27) et (4,72),

ces valeurs sont supérieures à la médiane. Par contre on a enregistré des valeurs inférieures à la médiane pour le construit motivationnel caractérisé par un faible niveau d'autodétermination à savoir l'amotivation avec un score de (2,49).

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

Indice d'autodétermination de l'échantillon	5,14
--	-------------

Tableau 3 : Présentation de l'indice d'autodétermination des élèves.

L'indice d'autodétermination de l'échantillon est de (5,14). 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 variée et non répétitives. Ainsi, la séance d'EPS se caractérise par l'ambiance, liberté d'expression, de plaisir, les élèves sont à l'origine de leur propre comportement.

2- Présentation des résultats de l'échelle de la perception du climat motivationnel (EPCM) :

2-1 Présentation des résultats liés au climat motivationnel perçu par l'ensemble de l'échantillon.

Type de climat motivationnel	Moyenne
Climat-Ego	3,25
Climat-Maitrise	3,36

Tableau 4 : moyennes des deux types de climat motivationnel perçu par les élèves.

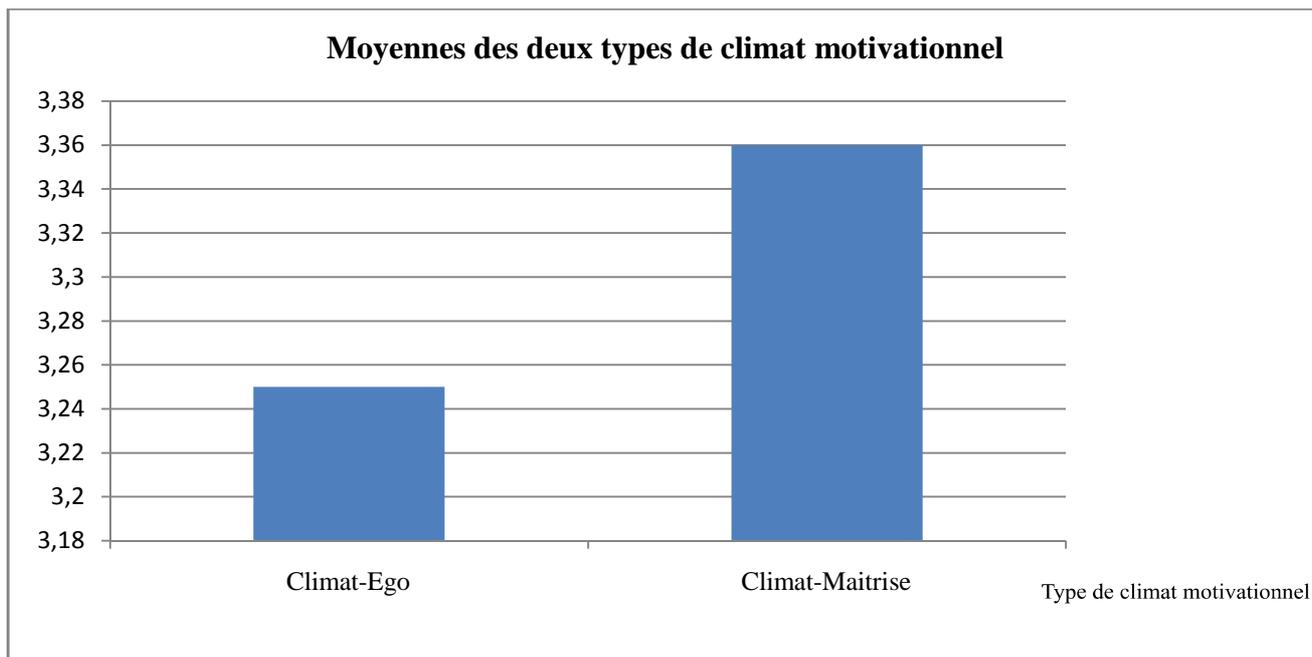


Figure 2 : Climat motivationnel perçu par l'échantillon

Le tableau 4 indique que les participants de l'échantillon ont obtenu des scores étroitement rapproché sur l'échelle de perception du climat motivationnel. On a enregistré une moyenne de (3,25) pour le climat motivationnel de type égo et une moyenne de (3,36) pour le climat motivationnel de type maitrise, ces résultats qui sont supérieur à la médiane qui est de (3) montrent que l'enseignant d'EPS a tendance à orienter le climat motivationnel vers la maitrise et vers l'égo.

3-Présentation des résultats des corrélations entre l'indice motivationnel et le climat perçu (CMP) :

3-1-corrélation entre l'indice motivationnel et le climat motivationnel perçu (CMP) orienté vers l'égo :

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

Corrélation	Moyenne	Ecart-Type	R	Seuil de signification
Climat-égo	3,26	0,59	0,182 Non S	Alpha= 0,05
Indice d'autodétermination	4,70	1,99		

Tableau 5 : Corrélation entre l'indice d'autodétermination et le climat égo.

Le tableau 5 montre que la corrélation entre l'indice d'autodétermination et le climat motivationnel orienté vers l'égo est positive très faible ($R=0,182$).

3-2-corrélation entre l'indice motivationnel et le climat motivationnel perçu (CMP) orienté vers la maîtrise :

Corrélation	Moyenne	Ecart-Type	R	Seuil de signification
Climat-maitrise	3,37	0,49	-0,027 Non S	Alpha= 0,05
Indice d'autodétermination	4,70	1,99		

Tableau 6 : Corrélation entre l'indice d'autodétermination et le climat de maîtrise.

Le tableau ci-dessus montre que la corrélation entre l'indice d'autodétermination et le climat motivationnel orienté vers la maîtrise est négative très faible ($R= -0,027$).

Discussion :

Discussion des résultats liés à la première hypothèse : La première hypothèse de notre étude stipule que le profil motivationnel des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination. Les résultats de notre recherche indiquent des niveaux élevés pour les quatre construits motivationnels les plus caractérisés par un haut niveau d'autodétermination à savoir : (5,26) pour la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC), et (4,81) pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC), et (5,32) pour la motivation intrinsèque à la stimulation (MIS), et (4,85) pour la motivation extrinsèque identifiée (MEID). Ces résultats peuvent s'expliquer par les motifs autodéterminés liés aux facteurs tels que la compétence et l'amusement (Ryan, Frédérik, Lepes, Rubio et Sheldon), Vlachopoulos et al. (2000), considèrent que l'élève autodéterminé ressent plus de plaisir et de satisfaction et fournit plus d'effort, alors que Pelletier et Vallerand (1993) mettent l'accent sur le désir de découvrir de nouvelles connaissances et techniques d'entraînement. On a noté aussi une valeur de (5,27) pour le profil motivationnel qui est caractérisé par un niveau moyen d'autodétermination à savoir la motivation extrinsèque introjectée (MEINT). Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'enseignant utilise des apprentissages coopératifs qui développent chez l'enfant une satisfaction élevée du sentiment d'appartenance sociale et manifeste une motivation autodéterminée. On a aussi enregistré une valeur inférieure à la médiane (2,49) pour le profil motivationnel le moins autodéterminé qui est l'amotivation. Les résultats de notre recherche indiquent donc que le profil motivationnel de notre échantillon est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination, ces résultats peuvent s'expliquer d'une manière générale par le fait que les justifications et les consignes de l'enseignant sur l'importance de faire ou réaliser les tâches pendant l'apprentissage favorisent une motivation autodéterminée. Aussi, l'enseignant qui organise de type faire preuve d'empathie à leur égard (Assor, 2002) et à être chaleureux (Ryan, 1986) sont des comportements qui facilitent la motivation autodéterminée. Ajouter à cela le style de l'enseignant qu'on peut décrire comme quelqu'un qui écoute beaucoup, très organisé, offre des possibilités aux élèves de faire des choix et de prendre des responsabilités, favorise l'autonomie des élèves, les encourage, ne leur donne pas la solution aux situations-problèmes rencontrés. Ces différentes attitudes sont vérifiées dans différentes études psychologiques qui traitent de la motivation dans le contexte scolaire (Deci et Ryan 2004). La première hypothèse de notre étude est donc confirmée.

Discussion des résultats liés à la deuxième hypothèse : la deuxième hypothèse de cette étude stipule que la nature de la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est autodéterminée. On note que l'indice d'autodétermination des élèves en contexte scolaire est de (5,14), cette valeur positive témoigne que la nature de la motivation à la pratique sportive est autodéterminée. On peut expliquer ces résultats par le fait que l'enseignant soutient ses élèves à surmonter les difficultés et les tâches proposées dans les situations d'apprentissage. Ces résultats sont en accord avec la littérature scientifique dans le domaine de la motivation (Deci et Ryan, 1987 ; Vallerand et Pelletier, 1991). Les recherches dans le Contexte de l'éducation physique mettent en évidence qu'une motivation autodéterminée est corrélée positivement avec la sensation de prendre du plaisir, et avec des affects positifs (Mouratidis et al, 2008). Ces résultats peuvent s'expliquer aussi par le fait que les stratégies de l'enseignant d'EPS jouent souvent sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves, de nombreuses études ont démontré que les élèves dont les enseignants soutiennent l'autonomie manifestent une plus grande motivation autodéterminée (Chirkov & Ryan, 2001). Ces résultats confirment la deuxième hypothèse de notre étude.

Discussion des résultats liés à la troisième hypothèse : La troisième hypothèse de notre étude stipule que le climat motivationnel instauré par l'enseignant d'EPS et perçu par les élèves est orienté vers la tâche. On note qu'une moyenne de (3,25) a été enregistrée pour le climat motivationnel de type égo est une moyenne de (3,36) a été enregistrée pour le climat motivationnel de type maîtrise. Ces résultats montrent qu'il n'existe pas de prédominance entre les deux types de climat motivationnels, l'enseignant d'EPS de notre échantillon d'étude a tendance à instaurer les deux types de climat motivationnels. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que l'enseignant adopte des stratégies motivationnelles qui répondent aux besoins des élèves, à savoir acquérir une compétence et paraître meilleur que ses camarades. Les résultats de la littérature scientifique dans le champ de l'éducation physique et sportive montrent qu'un environnement qui satisfait les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale des élèves est nécessaire pour favoriser chez eux une motivation optimale (Leroy & al, 2013, p 14). La plupart des recherches menées dans le contexte de la motivation en éducation physique montrent que le type de climat motivationnel instauré par l'enseignant d'éducation physique est orienté vers la maîtrise des activités par contre les études menées par Jean Pierre Famose dans le domaine de la motivation affirment que les élèves doivent poursuivre simultanément des buts de maîtrise et des buts compétitifs. Ces

deux types de buts peuvent être coordonnés de manière positive afin de réguler ensemble un investissement personnel optimal, les buts compétitifs sont inextricablement reliés aux buts de maîtrise et d'apprentissage. Une stratégie susceptible de permettre aux élèves de poursuivre à la fois des buts de maîtrise et de performance est de les coordonner en un système d'objectifs complémentaires hiérarchiquement reliés. Par exemple, les buts d'apprentissage peuvent centrer l'attention des élèves sur la production des actions nécessaires pour la maîtrise de la tâche, tandis que les buts de performance peuvent leur faire penser aux conséquences à long terme de ces actions. Relier les buts de maîtrise et de performance de cette manière permet de renforcer leur motivation optimale (J. P. Famoso, 2001). Ainsi Elliot (1997), indique que la poursuite de but en EPS est synonyme d'un engagement suivant un désir à se montrer compétent et supérieur aux autres, l'élève s'engagerait dans la pratique avec l'espoir d'obtenir des compliments mais resterait soumis au regard des autres. La troisième hypothèse de notre étude est donc infirmée.

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

Conclusion

Conclusion :

L'activité physique joue un rôle très important en matière de santé publique, en effet elle s'ouvre aux dimensions psychosociales dans une perspective d'épanouissement, de responsabilisation, puisque elle est propice à une éducation spécifique à la santé et au bien être, indissociable d'une éducation globale (solidarité, sécurité, responsabilité et autonomie), contribuant ainsi à l'éducation à la citoyenneté.

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

L'objectif de cette recherche était donc de traiter une composante psychologique importante, se trouvant au cœur de l'intervention psychopédagogique de l'enseignant en contexte d'éducation physique et sportive à savoir la motivation et l'influence que peut avoir le climat motivationnel instauré. Afin de réaliser cet objectif on a réalisé une étude sur une population de cinquante élèves de niveau secondaire qui s'est opérée sous la forme d'une passation des échelles de mesure de la motivation à la pratique sportive et du climat motivationnel perçu. A travers les résultats obtenus on a pu conclure que :

- Le profil motivationnel des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire est caractérisé par un grand niveau d'autodétermination.
- La motivation à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire est autodéterminée.
- Le climat motivationnel instauré par l'enseignant et perçu par les élèves est orienté à la fois vers la maîtrise et vers l'égo.

Conclusion

- La motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est positivement corrélée avec le climat motivationnel orienté vers l'égo, et négativement corrélé avec le climat motivationnel orienté vers la maîtrise.

A l'issue de cette recherche nous préconisons en termes de recommandations :

- Instaurer un climat motivationnel de maîtrise afin de centrer l'activité de l'élève sur la maîtrise des tâches et éviter toute sorte de comparaison sociale.
- Respecter l'autonomie de l'élève afin de favoriser une motivation plus autodéterminée.
- Maintenir le moment de plaisir d'apprendre : éviter les interruptions et les longues transitions
- demander aux élèves leurs intérêts, varier les tâches, donner des tâches d'une difficulté moyenne, donner du feed-back régulièrement, proposer des activités « actives ».
- satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux des élèves en EPS à savoir le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale.
- Eviter les critiques négatives, et expliquer à l'élève pourquoi il n'a pas pu accomplir une tâche particulière en l'aidant à surmonter ses obstacles.
- Adopter un style d'enseignement autonome plutôt que contrôlant.
- L'enseignant n'est certes pas le seul acteur de la motivation de l'élève, mais une pièce centrale, il doit tout mettre en œuvre pour l'inciter à aller toujours plus loin.

Bibliographie

Bibliographie

❖ Ouvrage :

- J.LA RUE et Hubert Ripoll, Manuel de psychologie du sport, Editions Revue EPS11, A
- Jean-Pierre Famose : la motivation en éducation physique et en sport, Edition Armand colin /Vuef, paris, 2001.
- Philippe Carré et Fabien Fenouillet, trait de psychologie de la motivation, Edition Dunod, paris, 2009.
- Yvan Paquet et Roberta Antonini Philippe, Psychologie du sport, Edition Dunod, Paris, 2009. Venue du Tremblay, paris avril 2004.
- Rolland Viau : La motivation en contexte scolaire de Boeck 1994.
- Introduction à la psychologie de la motivation, Ed. Études vivantes, Laval (Québec), 1993.
- Alain Lieury, Fabien Fenouillet Motivation et réussite scolaire, Dunod, Paris, 1997.
- R.Vallerand & E.Thill : Introduction à la psychologie de la motivation, Ed. Études vivantes, Laval (Québec), 1993.

❖ Revue :

- Revue française de la pédagogie. Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, Philip Sarazin, Damien Tessier et David Trouilloud, octobre-décembre 2006.
- Revue, la théorie autodéterminée des élèves en éducation physique : état des questions, staps 2012, N 88.
- Revue phenEPS/ PHEnex journal: Climat motivationnel et buts de maîtrise en éducation physique rôle modérateur du sexe et du sentiment de compétence. Vol 7, no 1. 2015.

Bibliographie

❖ Mémoire :

-Héloïse Drique : Style motivationnel instauré par l'enseignant et motivation des élèves. Académie de Lille, 2015.

-Joëlle Bannon: La perception du climat motivationnel instauré par l'entraîneur et la propension au burnout chez des nageurs québécois de haut niveau université Laval, Québec, 2012.

-Bouzelata Redouane : Études des conditions favorisant la motivation pour la pratique du volley Ball dans les cours d'éducation, physique au secondaire, université du Québec à Montréal 2013.

-Mathilde Lawniczak : L'impact de la pratique enseignante sur la motivation des élèves de cycle 3. Académie de Lille, 2014.

-Bourchouche DJ et Taguelmint H : Etude de la motivation autodéterminée à la pratique sportive en contexte scolaire et estime de soi. Université de Bejaia, 2015.

Annexe

Les annexes

Annexe (1)

L'échelle du climat motivationnel perçu

Destinée aux élèves du niveau secondaire, sexe : masculin et féminin.

Echelle :

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Entre les deux	D'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

Pour chacun des énoncés suivants, encerle le numéro qui correspond actuellement à votre situation dans la pratique de l'éducation physique et sportive.

1. J'ai l'impression que dans mon groupe, la plupart des élèves cherchent à apprendre de nouvelles techniques et tactiques.	1	2	3	4	5
2. La plupart des élèves de ma classe cherchent à avoir de meilleures performances que les autres élèves.	1	2	3	4	5
3. J'ai l'impression que mon enseignant est content quand chaque élève de ma classe apprend quelque chose de nouveau	1	2	3	4	5
4. Dans ma classe, il est important de faire mieux que les autres élèves	1	2	3	4	5
5. j'ai l'impression que mon enseignant est satisfait quand les élèves progressent après avoir fait de gros efforts	1	2	3	4	5
6. je trouve que mon enseignant ne s'occupe que des élèves qui réussissent bien dans ma classe	1	2	3	4	5
7. Lors des séances d'apprentissages ou d'évaluation, les élèves ont très peur de faire des erreurs	1	2	3	4	5
8. Pendant la séance d'EPS on apprend des choses nouvelles et ça nous plaît	1	2	3	4	5
9. Dans ma classe, les élèves sont très contents quand ils font mieux que leurs camarades	1	2	3	4	5
10. En général, mon enseignant est très attentif aux progrès techniques des élèves	1	2	3	4	5
11. Dans ma classe, les élèves ont peur d'essayer des choses quand ils risquent de se tromper	1	2	3	4	5
12. Dans ma classe, on est content quand on fait de notre mieux pour apprendre	1	2	3	4	5
13. Mon enseignant encourage souvent les élèves à travailler pour améliorer leurs points faibles	1	2	3	4	5
14. Mon enseignant favorise les meilleurs élèves de la classe	1	2	3	4	5
15. Dans ma classe, on aime affronter les meilleurs élèves	1	2	3	4	5
16. Mon enseignant ne remarque que les meilleurs élèves de la classe	1	2	3	4	5
17. Dans ma classe, les élèves n'osent pas tenter des techniques ou tactiques nouvelles parce qu'ils ont trop peur de les rater	1	2	3	4	5

Les annexes

18. La plupart des élèves de ma classe veulent montrer qu'ils sont meilleurs que les autres	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Annexe (2) :

Échelle de motivation sportive (EMS)

Ne correspond pas du tout

correspond moyennement

correspond très fortement

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

➤ En Générale Pourquoi pratiques-tu le sport ?

1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
2. Parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais.	1	2	3	4	5	6	7
3. Parce que, C'est l'une des meilleures façons de rencontrer et de connaître des Gens.	1	2	3	4	5	6	7
4. Je ne le sais pas : j'ai l'impression que c'est inutile continuer à faire du sport.	1	2	3	4	5	6	7
5. Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaine technique d'entraînement difficile.	1	2	3	4	5	6	7
6. Parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme.	1	2	3	4	5	6	7
7. Parce que j'adore les moments amusants .que je vis lorsque je fais du sport.	1	2	3	4	5	6	7
8. Pour le prestige d'être un-e athlète.	1	2	3	4	5	6	7
9. Parce que. C'est un des bons moyens que j'ai choisi afin de développer d'autres aspects de ma personne.	1	2	3	4	5	6	7
10. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'améliore certaines de mes points faibles.	1	2	3	4	5	6	7
11. Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différents méthodes d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
12. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment embarque-e dans l'activité.	1	2	3	4	5	6	7
13. .Il faut absolument que je fasse du sport pour sentir bien dans ma peau.	1	2	3	4	5	6	7
14. Je n'arrive pas à voir pourquoi je fais du sport : plus j'y pensé. plus j'ai le gout de lâcher le milieu sportif	1	2	3	4	5	6	7
15. Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je perfectionné mes habilités.	1	2	3	4	5	6	7
16. Parce que c'est bien vu des gens autour de moi d'être en forme.	1	2	3	4	5	6	7
17. Parce que pour moi, c'est très plaisant de découvrir de nouvelles méthodes d'entraînement.	1	2	3	4	5	6	7
18. Parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent m'être utile dans d'autres domaines de ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
19. Pour les émotions intenses que je ressens à faire le sport que j'aime.	1	2	3	4	5	6	7
20. Je ne crois pas clairement : de plus je ne crois pas être vraiment	1	2	3	4	5	6	7

Les annexes

21. Parce que je me sentirais mal si je ne prenais pas le temps d'en faire.	1	2	3	4	5	6	7
22. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'exécute certains mouvements difficiles.	1	2	3	4	5	6	7
23. Pour montres aux autres à quels points je suis bon-ne dans mon sport.	1	2	3	4	5	6	7
24. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques d'entraînement que je n'avais jamais essayées.	1	2	3	4	5	6	7
25. Parce que c'est une meilleures façons d'entretenir de bonnes relations avec mes amis-es.	1	2	3	4	5	6	7
26. Parce que j'aime le « feeling » de ne sentir « plongé-e » dans l'activité.	1	2	3	4	5	6	7
27. Parce que qu'il faut que je fasse du sport régulièrement.	1	2	3	4	5	6	7
28. Je me demande bien : je n'arrive pas à atteindre les objectifs que je me fixe.	1	2	3	4	5	6	7

Résumé

L'objectif de cette étude est de déterminer le profil et la nature de la motivation des élèves à la pratique des activités physiques et sportives en contexte scolaire. Et déterminer le niveau de la motivation autodéterminée des élèves scolarisés et vérifier l'influence du climat motivationnel perçu sur la motivation des élèves, et en dernier, étudier la nature de la relation entre l'indice autodéterminée et le climat motivationnel perçu par les élèves.

Les données ont été recueillies à l'aide de l'échelle de la motivation à la pratique sportive (EMS) et l'échelle du climat motivationnel perçu (CMP) auprès de (50) élèves âgés entre 15 à 18ans, de niveau secondaire lycée « Chouhada Anani » situé à Bejaia.

Les résultats obtenus dans cette étude montrent que, la nature de la motivation à la pratique sportive en contexte scolaire est caractérisée par un niveau élevé d'autodétermination (5,14), et que la variable du climat motivationnel perçu montre qu'il n'y a pas de dominance entre le climat motivationnel de type maîtrise et le climat motivationnel de type égo. La corrélation entre l'indice autodéterminée et les deux type de climat motivationnel est faible (indice d'autodétermination/climat maîtrise : $r=-0.027$), (indice d'autodétermination/ climat égo : $r=0,182$).

Mots clés : motivation, climat motivationnel, EPS.