

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DES CONDITIONS FAVORISANT LA MOTIVATION
POUR LA PRATIQUE DU VOLLEYBALL DANS LES COURS
D'ÉDUCATION PHYSIQUE AU SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

BOUZELATA REDOUANE

JANVIER 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier grandement dans cette première page toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche.

Le professeur Pierre Sercia (Ph.D), directeur de recherche, pour avoir dirigé ce travail.

Le professeur Alain Steve Comtois (Ph.D) et la Professeure Cecilia Borges (Ph.D) pour l'expertise de ce mémoire.

Jean P. Boucher (Ph.D), Marc Belanger (Ph.D), Alain Gérard (Ph.D), Thérienne Nicole (Ph.D), Jean Claude Massé et Ramdane Almansba pour leur implication dans ce mémoire.

Jean-Jacques Rondeau (Ph.D), Cynthia Lisée et Sylvie Goulet (bibliothécaires de l'UQAM) pour leurs précieuses corrections techniques et linguistiques.

Mes parents pour leurs sacrifices, leur amour et leurs soutiens dans tous mes projets.

Ma femme Laoubi Nabila, pour sa compréhension et son soutien psychologique.

À mes trois petits enfants, Rahma, Mohamed et Ikram qui m'apportent le bonheur et m'émerveillent tout le temps.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES SYGLES ET ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 L'inactivité physique.....	5
1.2 L'éducation physique et à la santé au Québec	6
1.2.1 Les compétences disciplinaires en EPS au secondaire	6
1.3 Les sports collectifs.....	7
1.4 Le volleyball au secondaire.....	8
1.5 Question de recherche.	9
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	11
2.1 Définition de la motivation	11
2.2 Les théories générales de la motivation	12
2.2.1 L'approche behavioriste.....	12
2.2.2 L'approche anticipative.....	13
2.2.3 L'approche humaniste.....	13
2.2.4 L'approche cognitiviste.....	14
2.2.5 L'approche organismique.....	15

2.2.6 L'approche néo behavioriste.....	16
2.2.6 L'approche social-cognitive.....	16
2.3 Modèles théoriques de motivation en contexte scolaire	17
2.3.1 Modèle de Wiener	18
2.3.2 Modèle de Pintrich	20
2.3.3 Modèle de McCombs	22
2.3.4 Modèle de Barbeau	25
2.3.5 Modèle adapté de Viau.....	28
2.3.5.1 Les facteurs internes de l'élève.....	30
2.3.5.2 Les facteurs externes de l'élève.....	32
2.3.6 Modèle de Deci et Ryan.....	35
2.3.6.1 Théorie de l'autodétermination.....	35
2.3.6.2 Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et intrinsèque...40	
2.3.6.3 Les facteurs favorisant la motivation intrinsèque des élèves dans le contexte d'éducation physique	44
2.3.6.4 La motivation produit des conséquences importantes.....	46
2.3.7 Le modèle d'intervention CLASSE	48
2.3.7.1 Direction et intensité de la motivation	50
2.4 La synthèse des théories et les modèles de la motivation.....	52
2.5 Les liens entre la théorie de l'autodétermination et la théorie des buts d'accomplissement.....	59
2.6 Synthèse des études au Québec.....	62
2.7 Synthèse des études hors Québec.....	64
2.8 Conclusion	77
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	79
3.1 Objectif de l'étude.....	79
3.2 Question et hypothèse de recherche.....	80

3.2.1	Question de recherche de la phase quantitative	80
3.2.2	Questions de recherche de la phase qualitative.....	80
3.3	Les participants	81
3.4	Mesure.....	83
3.5	Protocole	83
3.5.1	Procédure du questionnaire.....	84
3.5.2	Procédure des entrevues	85
3.5.2.1	Guide d'entretien.....	86
3.5.2.2	Déroulement des entrevues	87
3.6	Les précautions déontologiques.....	88
3.7	Analyse statistique.....	89
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS		
4.1	Les résultats du questionnaire.....	91
4.1.1	Consistance interne et validité structurelle	91
4.1.2	Analyses descriptives et corrélations	92
4.1.3	Comparaisons de la motivation entre les différents niveaux de scolarité	93
4.1.4	Comparaisons de différents sous échantillon.....	96
4.1.4.1	Comparaisons de la motivation entre les filles et les garçons.....	96
4.1.4.2	Comparaisons de la motivation inter-sexe	109
4.1.5	Les effets de l'activité physique extrascolaire sur la motivation	113
4.2	Les résultats des entrevues	116
4.2.1	La motivation autodéterminée envers la pratique du volleyball pendant	

le cours d'éducation physique.....	116
4.2.2 Les facteurs contextuels influençant la motivation de la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique.....	118
4.2.3 Les facteurs personnels influençant la motivation du volleyball pendant le cours d'éducation physique.....	125
4.2.4 Les apprentissages réalisés par la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique.....	128
4.2.5 L'influence de la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique sur l'intention de pratique cette activité physique en dehors de l'école.....	129
CHAPITRE V	
DISCUSSION	131
5.1 Le questionnaire.....	131
5.2 Les entrevues.....	146
5.3 Conclusion	150
5.4 Les limites du travail.....	154
5.5 Les perspectives futures de la recherche.....	156
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE	157
APPENDICE B	
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	163
APPENDICE C	
APPROBATION DÉONTOLOGIQUE	170
BIBLIOGRAPHIE	172

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 La hiérarchie des besoins de Maslow (Papalia et Olds, 1989).....	14
2.2 La dynamique motivationnelle de Wiener (Viau, 2006).....	18
2.3 La dynamique motivationnelle de Pintrich (Viau, 2006).....	22
2.4 La dynamique motivationnelle de McCombe (Viau, 1994).....	24
2.5 La dynamique motivationnelle de Barbeau (Barbeau, 1994).....	27
2.6 La motivation en contexte scolaire (Viau 1994).....	29
2.7 Continuum de l'auto-détermination avec les différents types de motivation et de régulation (Ryan et Deci, 2000).....	36
2.8 Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand, 2007).....	43
3.9 La direction et l'intensité de la motivation (Appuie-Motivation, 2010).....	51
3.10 Stratégie méthodologique envisagée dans ce travail – « Explanatory model » (adapté de Creswell et Plano Clark, 2007).....	79
3.11 Répartition de l'échantillon interrogé en fonction du sexe (%).....	82

3.12 Répartition de l'échantillon interrogé en fonction de l'année scolaire (nombres).....	95
3.13 Synthèse des trois temps du processus de recherche.....	84
4.14 Caractéristiques générales de la motivation des élèves secondaires interrogés pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique.....	95
4.15 Caractéristiques générales des élèves secondaires interrogés correspondant à la catégorie : «élèves garçons et filles motivés intrinsèquement pour la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique».....	107
4.16 Caractéristiques générales des classes secondaires interrogées correspondant à la catégorie: « élèves filles et garçons motivés extrinsèquement pour la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducation physique».....	108
4.17 Caractéristiques générales des classes secondaires interrogées correspondant à la catégorie:« élèves filles et garçons amotivées pour la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducation physique».....	108
4.18 Caractéristiques de l'indice d'autodétermination des classes secondaires interrogées correspondant à la catégorie: « élèves filles et garçons pour la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducation physique».....	109
4.19 Caractéristiques générales de l'indice d'autodétermination des élèves secondaires interrogés correspondant à la catégorie : « élèves garçons pour la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique».....	110
4.20 Caractéristiques générales de l'indice d'autodétermination des élèves secondaires interrogés correspondant à la catégorie : « élèves garçons pour la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique».....	112

2.21	Caractéristiques générales des activités physiques extrascolaires des élèves.....	114
------	--	-----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 le nombre des équipes scolaires affiliées depuis le 1 ^{ère} avril 2009.....	9
2.2 Les composantes du modèle CLASSE.....	49
3.3 Guide de la procédure d'analyse suivie dans cette étude.....	89
4.4 Coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) et statistiques descriptives.....	92
4.5 Corrélation entre le niveau de scolarité et les formes de la motivation	93
4.6 Caractéristiques générales des classes secondaires correspondant à la catégorie : « élèves filles et garçons motivés intrinsèquement pour la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation Physique».....	94
4.7 Caractéristiques générales des classes secondaires interrogées correspondant à la catégorie : « élèves filles et garçons motivés extrinsèquement pour la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique ».....	94
4.8 Caractéristiques générales des classes secondaires interrogées correspondant à la catégorie : « élève filles et garçons amotivées pour la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique».....	95

4.9	Caractéristiques des élèves secondaires de 1 ^{ère} année interrogés correspondant à la catégorie : « élèves-garçons et filles motivés pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique».....	97
4.10	Caractéristiques des élèves secondaires de 2 ^{ème} année interrogée correspondant à la catégorie : « élèves-garçons et filles motivés pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique».....	99
4.11	Caractéristiques des élèves secondaires de 3 ^{ème} année interrogée correspondant à la catégorie : « élèves-garçons et filles motivés pour la pratique de volleyball pendant le cours d'E.P.».....	101
4.12	Caractéristiques des élèves secondaires de 4 ^{ème} année interrogée correspondant à la catégorie : «élèves-garçons et filles motivés pour la pratique de volleyball pendant le cours d'E.P.».....	103
4.13	Caractéristiques des élèves secondaires de 5 ^{ème} année interrogée correspondant à la catégorie : « élèves-garçons et filles motivées pour la pratique de volleyball pendant le cours d'E.P.».....	105
	...	
4.14	Les résultats des activités physiques extrascolaires des élèves.....	113

LISTE DES SYGLES ET ACRONYMES

APS	Activité physique et sportive
EPS	Éducation physique et à la santé
E.P	Éducation physique
ÉMS	L'échelle de la motivation dans le sport
FESeC	Fédération de l'enseignement secondaire catholique
FIM	Fille intrinsèquement motivée
FQVB	Fédération québécoise de volleyball
FQSE	La fédération québécoise du sport étudiant
GAM	Garçon amotivé
GIM	Garçon intrinsèquement motivé
MELS	Ministère de l'Éducation des loisirs et du sport
FAM	Fille amotivé
TAD	Théorie de l'autodétermination
TEC	La théorie de l'évaluation cognitive
TIO	L'intégration organismique
TOC	La théorie des orientations générales à la causalité
HMIE	Hierarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque

RÉSUMÉ

Ce travail de maîtrise vise à jeter un éclairage sur les conditions qui favorisent la motivation des élèves secondaires pour la pratique du volleyball pendant leurs cours d'éducation physique.

À partir d'une méthodologie mixte, une première étude quantitative a été menée auprès de 240 élèves (120 garçons et 120 filles) âgés entre 13 et 17 ans (moyenne = 14,97, écart-type = 1,43) issus de deux écoles d'enseignement secondaire de la ville de Montréal. Ils ont répondu à un questionnaire comprenant notamment l'échelle de la motivation pour la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducation physique qui a été construite et validée par Brière, Vallerand et Pelettier (1985).

Les analyses ont montré que les élèves qui pratiquent le volleyball extrascolaire montrent le degré le plus élevé de motivation intrinsèque par rapport aux élèves qui pratiquent les activités physiques qui ont lieu en dehors du cadre de leurs écoles. Par contre, les élèves qui pratiquent exclusivement la pratique de volleyball durant leurs cours d'éducation physique présentent le plus bas niveau de la motivation intrinsèque qui s'accroît au fil des années, et que cette motivation est le principal déterminant dans l'intention de pratiquer, soit le volleyball extrascolaire en premier choix ou de participer à une activité physique en dehors de son école en second choix.

Nous avons réalisé une seconde étude, de nature qualitative, auprès de 10 élèves secondaires. Cette recherche visait, à la fois, à mieux comprendre la complexité et la dynamique du processus motivationnel de l'élève, mais aussi à identifier des différences potentielles entre les filles et les garçons.

Globalement, les résultats soutiennent la théorie de l'autodétermination et mettent en évidence que le climat soutenant l'autonomie mis en place par l'enseignant de volleyball est un facteur bénéfique pour leur motivation, car il permet de satisfaire leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale.

Mots clés : motivation, éducation physique, secondaire

INTRODUCTION

L'école a comme finalité déclarée de « contribuer à l'épanouissement et au développement de la personne de l'élève, de l'aider à devenir adulte et à se préparer à la vie » ce souci ambitieux de « préparer à la vie » suppose que ce qui s'apprend à l'école soit utile et « transférable » à d'autres contextes, à court, à moyen et à long terme. L'éducation physique, au même titre que les autres disciplines scolaires, s'inscrit dans cette perspective en prenant plus spécifiquement en compte la dimension motrice de l'élève dans cette formation globale (Fédération de l'Enseignement secondaire catholique, FESeC, 2000, p. 7).

Plus précisément, au cours d'éducation physique, les élèves sont invités à développer des compétences psycho-socio-motrices, des moyens d'expression, de communication et de prise d'information, une capacité d'adaptation, une condition physique de base et le goût pour l'activité physique et sportive (APS). La visée est de lutter contre la relative diminution de l'activité physique des jeunes Canadiennes (Marique et Heyters, 2005), et, par conséquent, contre l'augmentation de la sédentarité et des maladies qui l'accompagnent (Hills et al., 2007).

Dans la littérature scientifique, de plus en plus d'experts sont d'accord avec le fait que l'éducation physique scolaire doit participer activement à la lutte contre la vie sédentaire (Cawley et al., 2007). Pour réussir cette mission, l'éducation physique scolaire est amenée à faire vivre à ses élèves des expériences les plus significative

possible afin de développer un sentiment de compétence et d'autonomie élevées, de procurer du plaisir et surtout de susciter le goût de l'activité physique, du mouvement et le sens de l'effort. L'enjeu est que les expériences positives vécues dans les cours d'éducation physique puissent influencer les élèves à avoir l'intention d'adopter une vie longue de leur existence (Haywood, 1991).

L'objectif de ce travail de recherche est de participer à la compréhension du processus d'apprentissage au cours d'éducation physique en se centrant sur un des facteurs possiblement défailants mi en lumière ci-dessus celui de la motivation des élèves du secondaire pour la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique. Qu'est-ce qui motivent les élèves ? Quels sont leurs besoins et leurs attentes ? Comment leur donner l'envie de participer et d'apprendre ? La motivation change-t-elle et se développe-t-elle ? Quel est le rôle du contexte dans ce processus ? Ces questions fondamentales font partie des préoccupations quotidiennes des intervenants en milieu scolaire (Pintrich, 2003).

Quelques recherches menées dans le contexte de l'éducation physique ont tenté de répondre à ces interpellations. Les résultats montrent également qu'il existe une relation positive entre la motivation intrinsèque envers el cours d'éducation physique telle que le volleyball et l'intention de pratiquer une activité physique et de loisir en dehors de l'école. Ainsi la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique pourrait être un tremplin pour développer cette discipline en dehors de l'école.

Aussi, les résultats mettent en évidence que la relation « professeur-élève » joue un rôle très important dans le processus motivationnel des élèves (Reeve, 2002). Ainsi,

un enseignant qui permet aux élèves d'exprimer leurs attentes et leurs opinions, qui offre la possibilité de faire des choix et d'assumer des responsabilités (Prusak, Treasure, Darst et Pangrazi, 2004), qui donne des rétroactions positives, sincères et précises (Hein et Koka, 2007), qui témoigne d'empathie (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon et Roth, 2005), qui soutient l'autonomie des élèves et qui construit des compromis facilite l'adoption d'une motivation positive envers le cours d'éducation physique.

L'objectif de cette mémoire est de questionner, d'étudier et de comprendre les conditions qui favorisent la motivation de la pratique du volleyball chez les élèves secondaires pendant leurs cours d'éducatons physiques.

Pour atteindre cet objectif, nous avons pris appui sur le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2002) et sur le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997). Concrètement, nous avons testé, dans une première approche quantitative, un modèle de motivation basé sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002) et sur le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997).

Ce modèle questionne le rôle médiateur joué par les besoins psychologiques de l'élève sur la motivation autodéterminée, sur la perception d'avoir appris, sur le plaisir perçu en éducation physique et sur l'intention de pratiquer plus tard une activité physique et sportive (APS) tel que le volleyball. Dans un second temps, nous avons approfondi les liens, mis en évidence dans cette première approche, en réalisant des entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon (n=10) sélectionné à partir de critères stricts. L'objectif est d'apporter de la profondeur et du sens aux multiples

facteurs contextuels et personnels qui influencent la motivation des élèves à la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducatives physiques et de préciser quelques conséquences d'ordre cognitif, affectif et comportemental.

Le mémoire est divisé en plusieurs chapitres. Le premier chapitre présente l'état de l'éducation physique et à la santé au Québec et la problématique de la sédentarité de la pratique du volleyball scolaire dans les écoles secondaires. Dans le deuxième chapitre composé de deux sections présentes, un zoom est effectué sur les théories et les modèles généraux de la motivation dans la revue de littérature. Par la suite, le modèle de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque sont présentés et illustrés à partir de recherches menées dans le contexte de l'éducation physique scolaire. Le troisième chapitre cherche à formuler les objectifs, les questions de recherches et les hypothèses. L'objectif est également d'explicitier la stratégie méthodologique envisagée. Le quatrième chapitre présente les résultats observés dans une étude qualitative dont l'ambition est d'apporter un éclairage complémentaire aux résultats obtenus dans la phase quantitative. Et, enfin, le cinquième chapitre vise à discuter les différents résultats obtenus au cours de nos deux études empiriques, envisager les limites du travail réalisé et les perspectives futures de cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 L'inactivité physique

L'activité physique joue un rôle important dans le maintien de la santé, du bien-être et de la qualité de vie. Par contre, actuellement, les jeunes (Kino-Québec, 1998) Canadiens sont jusqu'à 40 % moins actifs que leurs pairs ayant vécu il y a trente ans. Les données recensées montrent que le taux d'activité physique chez les jeunes décroît significativement avec l'âge, entre autres l'adolescence. Au Québec (Kino-Québec, 2011) un fort pourcentage des jeunes 15 à 19 ans pratiquent très peu ou pas du tout d'activités physiques d'intensité moyenne ou élevée. En effet 45 % des filles et 27 % des garçons n'ont pas fait ce type d'activités ou l'ont pratiqué occasionnellement. Deux enquêtes (Desharnais et Godin, 1995) ont démontré qu'il est possible d'établir un profil évolutif d'activité physique de l'adolescence jusqu'à l'âge adulte. La première enquête (Desharnais, 1995) a révélé qu'à l'âge de 12 ans, soit lors de l'entrée au secondaire, seulement 57 % des jeunes sont actifs et ce taux chute à 38% pendant la période du secondaire. La seconde enquête (Godin, 1995) indique un taux de 42% individus actifs chez les 15 à 19 ans.

Les résultats de ces enquêtes ont démontré que le processus d'abandon amorcé principalement lors du passage du primaire au secondaire se poursuit jusqu'à l'âge adulte (Kino-Québec, 1998).

1.2 L'éducation physique et à la santé au Québec

Afin de réduire ce processus d'abandon, le ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport du Québec (MÉLS) a mis en place depuis septembre 2000 une réforme du curriculum scolaire au primaire et au secondaire pour promouvoir l'activité physique dans l'éducation nationale. Cette réforme a eu notamment pour conséquence de modifier le contenu et le temps alloué au cours d'éducation physique dans les écoles primaires du Québec. Alors que, depuis 1979, la recommandation de pratique hebdomadaire était de 60 minutes, le nouveau programme recommande à chaque école primaire un créneau minimal de 120 minutes d'éducation physique par semaine dans lequel on prévoit l'inclusion d'un nouveau volet théorique d'éducation à la santé (MÉLS, 2001, 2004 et 2007).

1.2.1 Les compétences disciplinaires en EPS au secondaire

Le volet théorique du programme d'éducation physique et à la santé vise à fournir à l'élève un ensemble d'outils dont il aura besoin tout au long de sa vie pour se tenir en bonne santé, tant physique que mentale, et pour vivre en harmonie avec lui-même et avec les autres (MÉLS, 2001, 2004 et 2007).

Le programme de formation de l'école québécoise au secondaire poursuit le développement des trois compétences amorcées au primaire, c'est-à-dire :

1) Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques :

«L'élève élargit son répertoire d'actions et accroît son efficacité motrice par la pratique d'activités physiques qui le mettent en interaction avec lui-même et le monde qui l'entoure. Quatre types d'activités lui sont proposés : cycliques, action unique, d'adresse et technoartistique» (MÉLS, 2001, 2004 et 2007).

2) Adopter un mode de vie saine et active :

«Elle consiste d'abord pour l'élève à poser un regard sur ses habitudes de vie dans le but de devenir un agent actif de son bien-être global. Les habitudes de vie à l'étude sont la pratique régulière d'activités physiques, l'alimentation, la condition physique, le sommeil, la relaxation et l'hygiène corporelle» (MÉLS, 2001, 2004 et 2007).

3) Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques :

«L'élève élargit son registre d'action motrice en outre de développer ses habilités sociales par des activités collectives, de duel, de combat ou coopérativité » (MÉLS, 2001, 2004 et 2007).

1.2 Les sports collectifs

Les sports collectifs occupent une place importante dans plusieurs écoles secondaires. Le cours d'éducation physique, et les équipes sportives parascolaires sont autant d'occasions qui permettent à l'élève de pratiquer ces sports (MÉLS, 2007). Le volleyball est l'un des sports collectifs enseignés dans le cadre des cours d'éducation

physique aux écoles du secondaire, sa pratique régulière et ininterrompue peut avoir des effets bénéfiques sur la santé mentale, le bien-être, le réseau social, les compétences sociales, les habitudes de vie, la réussite et la persévérance scolaires (MÉLS, 2007).

1.4 Le volleyball au secondaire

Selon une entrevue que j'ai réalisée avec la fédération québécoise du sport étudiant (FQSE; tel que mentionné par Martin Poirier, directeur du développement de la pratique sportive, 10 novembre 2010) et la Fédération québécoise de volleyball (FQVB; tel que mentionné par Carrière Benoit, coordinateur des programmes scolaires, le 20 novembre 2010). Le manque de pratique du volleyball au primaire prive l'élève des habiletés nécessaires à la pratique des sports enseignés au secondaire. Il aura donc du mal à participer à ces programmes d'éducatons physiques et moins de chance de réussir sa carrière sportive. Le volleyball figure parmi les disciplines les plus importantes du mouvement sportif étudiant (FQVB et FQSE, 2010). Malheureusement au cours des dernières années, ce sport a perdu de son rayonnement. La FQVB et la FQSE (2010) ont confirmé la disparition des équipes de volleyball masculines. Il n'est donc pas étonnant qu'il y' ait de moins en moins d'élèves de niveau secondaire qui s'intéressent à cette discipline, prétextant que ce sport est destiné à la gent féminine comme indique le tableau 1.1.

Tableau 1.1

Le nombre des équipes scolaire affiliées depuis le 1^{ère} avril 2009
(Volleyball Québec – rapport annuel 2009-2010)

Sexe	Féminin	Masculin
2009-2010	274	37
2008-2009	262	50
2007-2008	241	48
2006-2007	252	64
2005-2006	208	49
2004-2005	195	50

Deux facteurs pourraient expliquer ce désintérêt : d'une part, l'approche multidisciplinaire en activité physique et sportive (APS) au secondaire n'incite pas l'élève à choisir le volleyball en premier lieu (FQSE et FQVB, 2010) ; d'autre part, on constate que l'enseignant de volleyball au secondaire est lui-même peu motivé à enseigner ce sport pour deux raisons : premièrement, il n'a pas l'impression d'avoir les compétences requises pour le faire et d'autre part, il est confronté à l'amotivation des élèves (FQSE et FQVB, 2010).

1.5 Question de recherche.

La littérature montre peu d'études sur les facteurs expliquant le manque d'intérêt que suscite la pratique du volleyball chez les élèves du secondaire dans le cadre de leur cours d'EPS. Ainsi en découle notre problématique suivante : quelles sont les conditions favorisant la motivation des élèves du secondaire pour la pratique de volleyball dans les cours d'éducation physique ?.

Pour compléter notre bagage théorique, nous présenterons, dans le prochain chapitre, les théories et les modèles de la motivation et enfin, la motivation dans les revues de littérature.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 Définition de la motivation

On retrouve dans la littérature plusieurs définitions de la motivation, la plus simple est celle fournie par Pintrich et Schunk (1996), qui la présentent comme un « processus par lequel une activité est initiée et maintenue ». Chouinard (2006) (Appuie- Motivation, 2010) a ajouté la notion de réalisation d'objectif en complément de l'initiation d'une activité ainsi que de sa persévérance « la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés ».

D'un autre côté, Viau (2006) met plutôt l'emphase sur les perceptions de soi en décrivant la motivation comme « un phénomène dynamique qui a sa source dans les perceptions qu'un enfant a de lui-même et qui l'amène à choisir de s'engager dans une activité scolaire et de persévérer dans son accomplissement ce sont les

perceptions de soi qui influencent le plus sa motivation». La définition la plus générale est décrite par Vallerand et Thill (1993, p. 3-39) qui considèrent la motivation comme « un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

2.2 Les théories générales de la motivation

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

2.2.1 L'approche behavioriste

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

2.2.2 L'approche anticipative

Quant à elle, regroupe, deux théories impotentes : la théorie du champ de force de Lewin (1951, p. 346) et la théorie de l'accomplissement d'Atkinson (1958).

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

2.2.3 L'approche humaniste

C'est développé particulièrement suite aux travaux de Maslow (1970 et al., p. 339) et Nuttin (1980, p. 383). Maslow (1970) (Figure 2.1) 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.

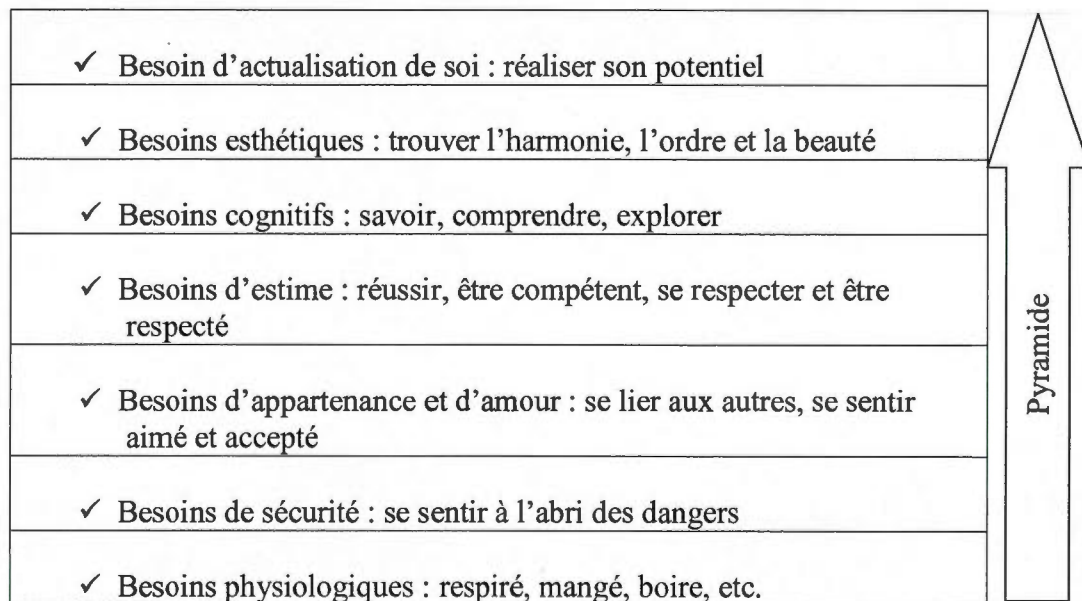


Figure 2.1 La hiérarchie des besoins de Maslow (Papalia et Olds, 1989, p. 23)

2.2.4 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. Voici 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.

2.2.5 L'approche organismique

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

2.2.6 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, voire même d'éliminer un besoin. La pulsion est donc produite de façon interne par les besoins. Quant aux comportements, ils joueraient un rôle homéostatique, c'est-à-dire qu'il permettrait de rééquilibrer l'organisme. Par exemple, si un individu a faim (la faim représente la pulsion) parce qu'il n'a pas mangé pendant plusieurs heures, il éprouvera quelques inconforts (étourdissements, maux de ventre, etc.). Ces inconforts, qui représentent une tension interne, vont motiver l'individu à se procurer de la nourriture. Quand il va manger, l'individu va retrouver son équilibre physiologique d'avant parce qu'il a réduit sa pulsion (drive), mais au fur et à mesure que le temps passe, il est en mesure d'en acquérir de plus en plus. Cette théorie a été beaucoup utilisée dans des épreuves expérimentales et a suscité plusieurs travaux de recherche dans les domaines de l'apprentissage de la motivation.

2.2.6. 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.

2.3 Modèles théoriques de motivation en contexte scolaire

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

2.3.1 Modèle de Wiener

Weiner (1972) (Figure 2.2) a réalisé plusieurs études sur les perceptions attributionnelles des élèves.

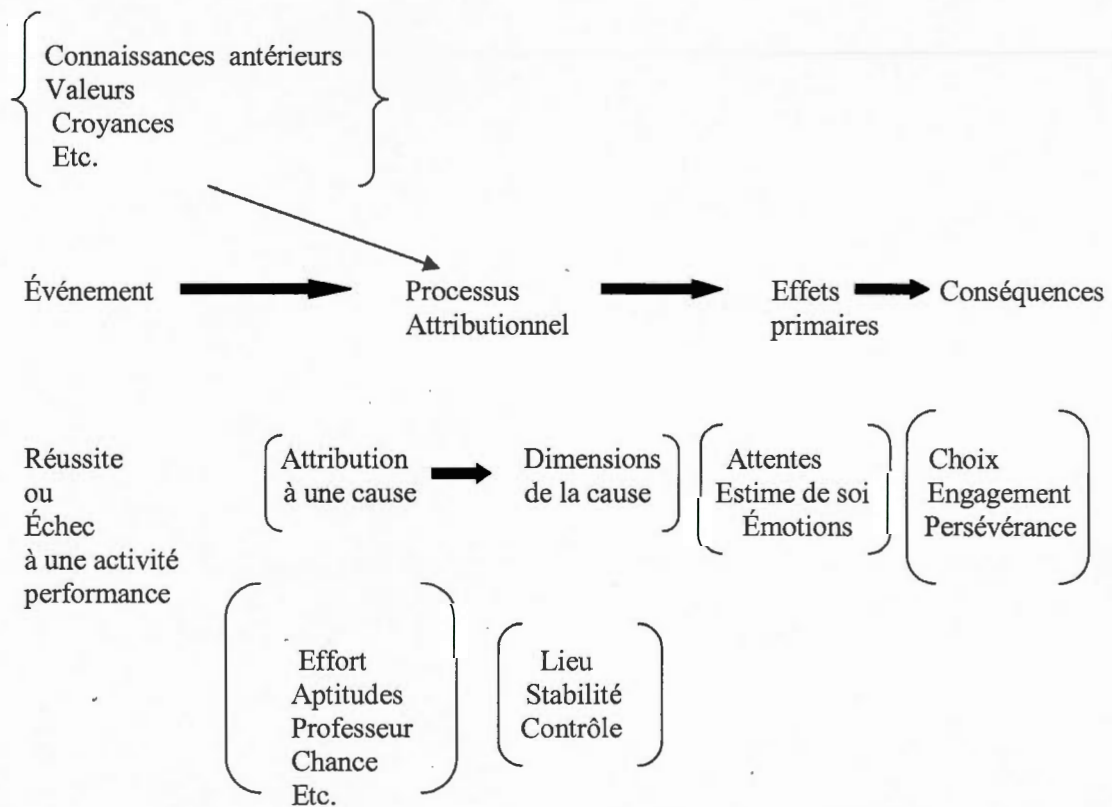


Figure 2.2 La dynamique motivationnelle de Wiener (Viau, 2006.)

Sa théorie repose sur le fait que l'individu évoque toujours des raisons pour expliquer les causes de ses succès ou de ses échecs. Ces causes ou attributions causales auront

des répercussions sur les émotions, les attentes et les comportements de l'individu par rapport à l'activité proposée.

Les perceptions attributionnelles sont les sources principales de la motivation et les émotions sont considérées comme une composante motivationnelle dans son modèle.

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

- Le lieu de la cause : il fait référence aux causes internes à l'élève (ex. : talent, effort déployé) et externes (le degré de difficulté de la tâche d'apprentissage, la personnalité de l'intervenant).
- La stabilité de la cause : correspond à la temporalité de la cause. La cause est-elle stable (ex. : intelligence) ou modifiable (effort déployé).
- Le degré de contrôle de la cause : quand l'élève a du pouvoir sur la cause elle est dite contrôlable (ex. : l'effort, les stratégies d'apprentissages), sinon elle est incontrôlable, c'est-à-dire que l'élève n'a aucun pouvoir sur elle (ex. : maladie, chance). Les attributions causales faites par l'élève provoquent diverses émotions comme la honte, la confiance, la fierté, la joie, etc. Selon Wiener, l'élève qui fait le choix de s'engager cognitivement ou non et de persévérer ou non dans l'activité dépend des émotions qu'il ressent.

Ce modèle permet de comprendre ce qu'est la dynamique motivationnelle. Toute dynamique débute par un événement quelconque peut-être perçu positivement par l'élève parce qu'il a réussi la tâche proposée ou négativement parce qu'il a échoué. Afin de comprendre cette dynamique motivationnelle, ce modèle propose un exemple qui pourrait survenir dans les cours d'éducation physique en milieu scolaire :

Un élève de secondaire suit des séances de volleyball, l'intervenant lui demande de réaliser, avec ses collègues, une attaque complète (smash) sur un ballon lancé par un partenaire. Le sujet exécute son attaque, mais son ballon est frappé dans le filet. Pour lui c'est un échec, surtout qu'il a exécuté son attaque devant ses collègues de classe qui l'ont réussi. Un collègue rit de lui alors le sujet se sent obligé de lui donner une explication : «J'ai manqué mon attaque parce que le ballon a été mal lancé! », le sujet attribue son échec à une cause externe à lui, incontrôlable et modifiable.

Même si le sujet a manqué son attaque et qu'il a eu honte de lui (effets primaires) il décide toutefois de poursuivre la tâche d'apprentissage (conséquence). Après une quinzaine d'essais, le sujet décide d'arrêter la tâche d'apprentissage parce qu'il ne performe pas.

2.3.2 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 (Figure 3) 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.

Les flèches de la figure (2.3), permettent de constater que les composantes motivationnelles et cognitives sont directement reliées à l'engagement cognitif et la performance des élèves en classe.

En effet, le modèle de Pintrich identifie certaines composantes :

a) les composantes cognitives : pour ce qui est des composantes motivationnelles, il en existe trois :

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 ? 3). 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.

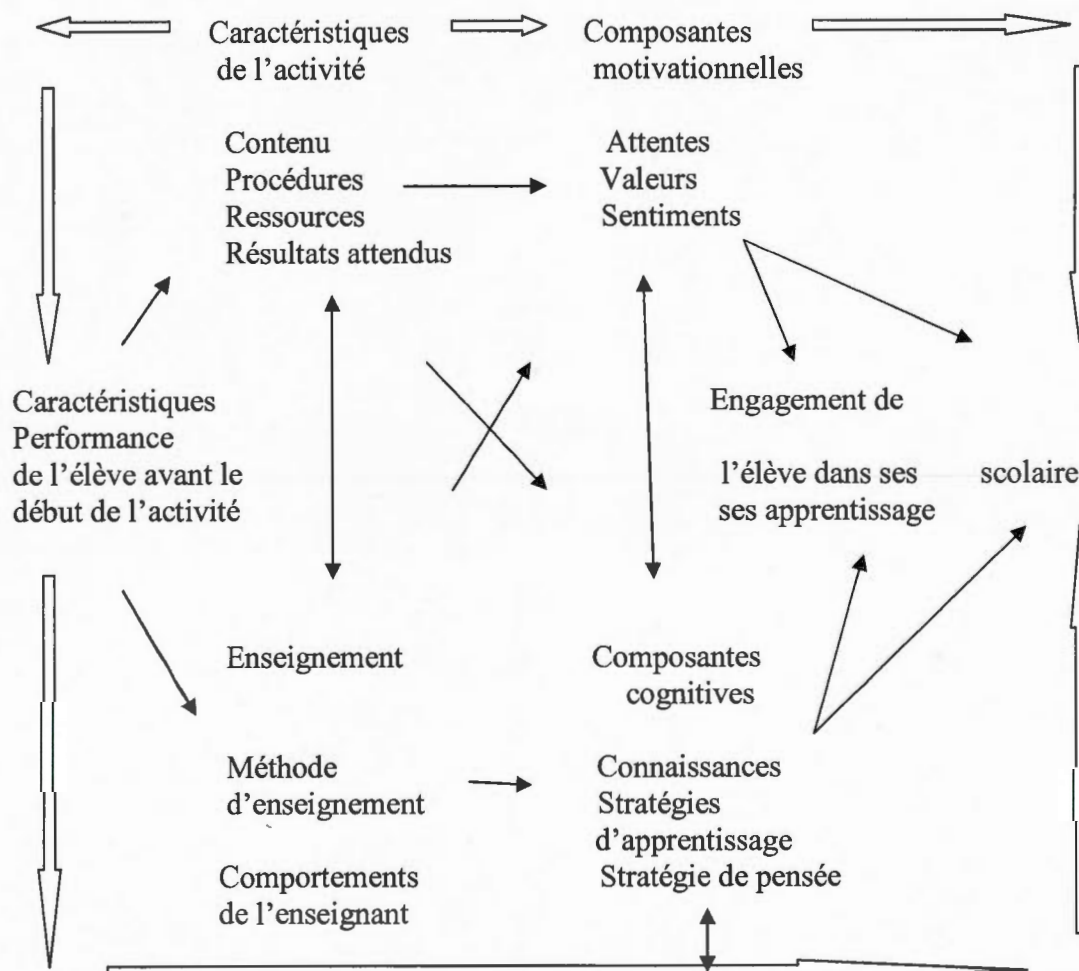


Figure 2.3 La dynamique motivationnelle de Pintrich (Viau, 2006, p. 240)

2.3.3 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 (Figure 2.4) propose que les administrateurs, les enseignants et les parents aient une grande importance dans la dynamique motivationnelle de l'élève.

Vous constaterez que dans chacune des bulles du modèle, il y a trois composantes : le vouloir, le pouvoir et le support social qui sont définies par des flèches bidirectionnelles qui signifient que les composantes vouloir et pouvoir s'influencent mutuellement chez les élèves.

Les flèches peuvent être unidirectionnelles comme c'est le cas chez les parents, les administrateurs et les enseignants, parce que l'influence n'est présente que la composante vouloir vers la composante pouvoir. Mais quelles définitions McCombs donne-t-elle à ces trois composantes? 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'autoévaluer). 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.

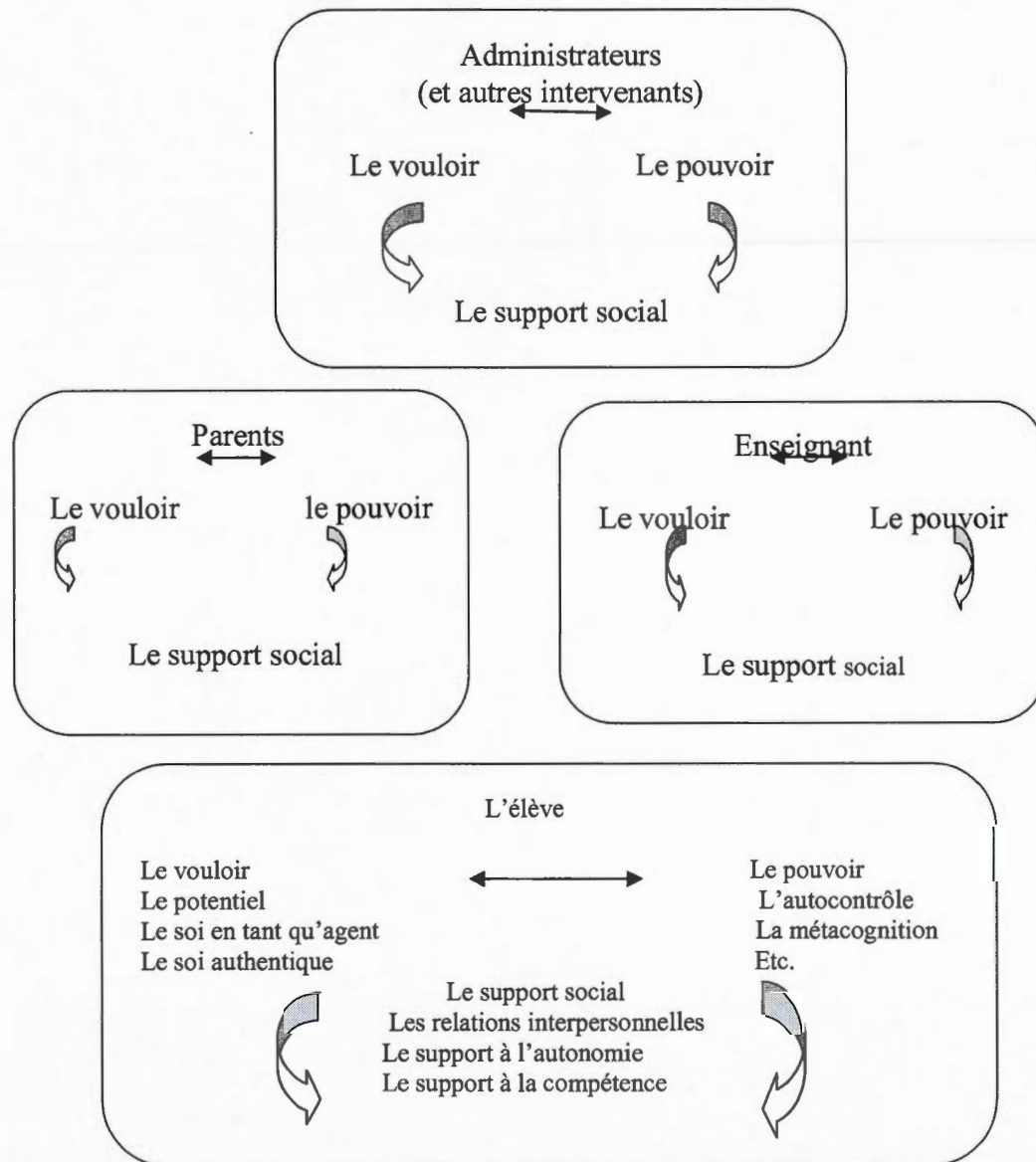


Figure 2.4 La dynamique motivationnelle de McCombe (Viau, 1994)

2.3.4 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 (Figure 2.5).

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.

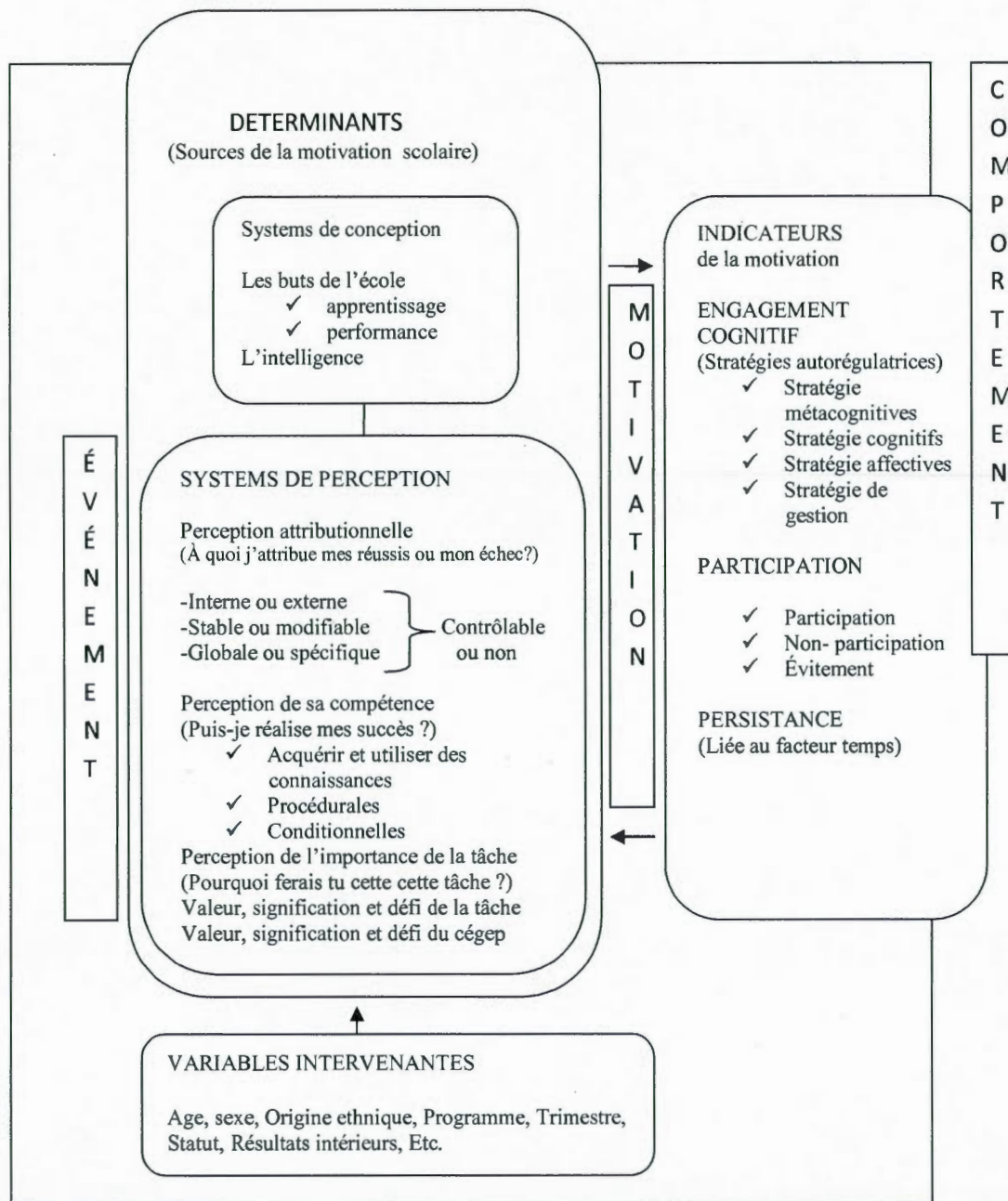


Figure 2.5 La dynamique motivationnelle de Barbeau (1994, p. 20-27).

2.3.5 Modèle adapté de Viau

Le modèle de motivation en contexte scolaire adapté de Viau (1994, p. 73) (Figure 2.6) 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».

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 et ; 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).

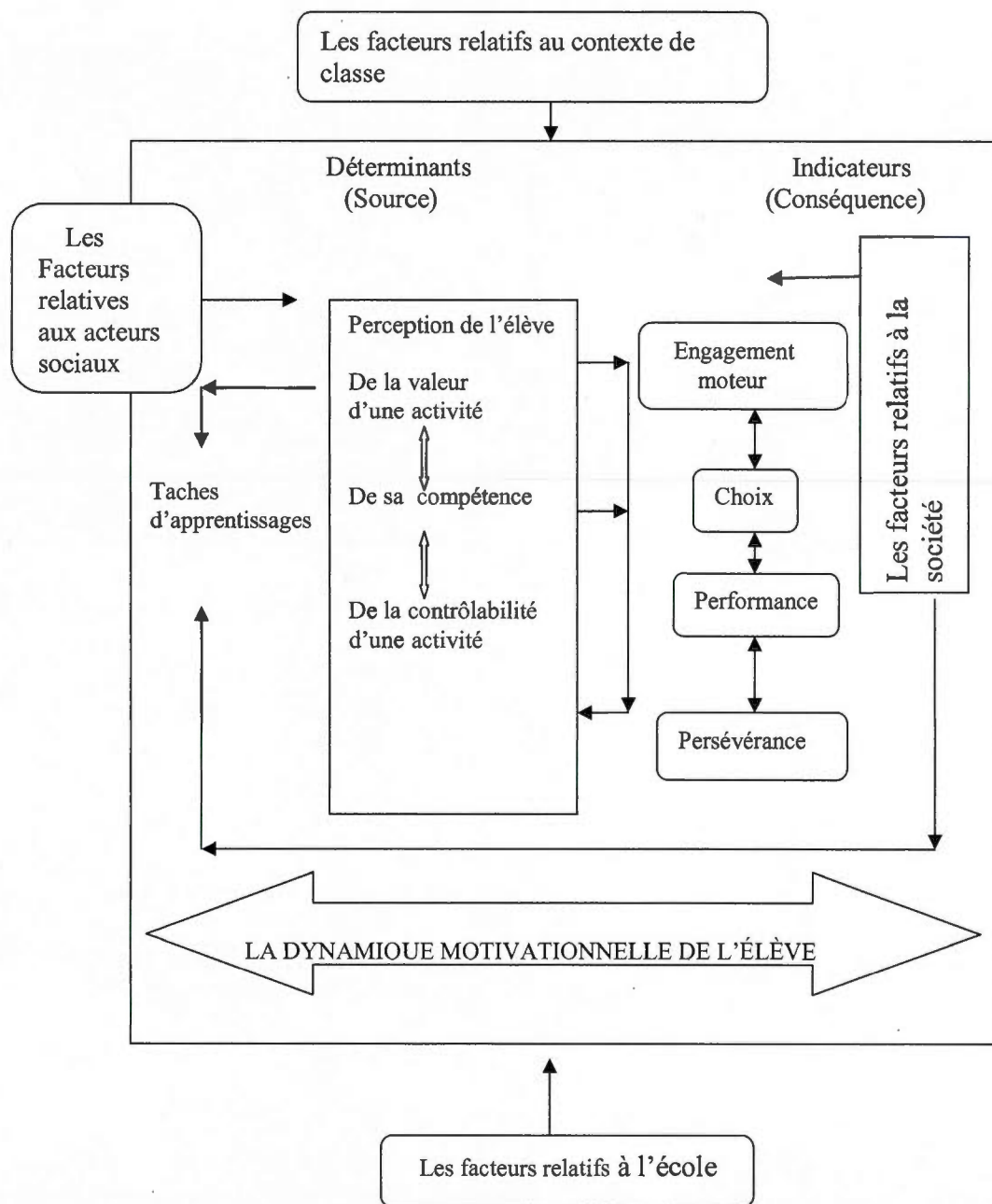


Figure 2.6 La motivation en contexte scolaire (Viau 1994, p. 73).

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

2.3.5.1 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 (Âmes, 1992, p. 261) révèlent que l'élève doit se fixer 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.

✦ La perception de sa compétence

La perception de sa compétence réfère, quant à elle, à «une perception de soi par laquelle {une} personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière

adéquate (Viau, 1994, p. 55)». Autrement dit, l'élève se demande s'il possède les capacités nécessaires pour accomplir les activités qui lui sont proposées lors de la séance.

✚ La perception de la contrôlabilité

Le dernier déterminant est la perception de la contrôlabilité qui « est la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire. La question type à se poser est : ai-je un certain contrôle sur {le} déroulement et sur {les} conséquences {de l'activité}? » (Viau, 1994, p. 64). La perception de la contrôlabilité porte toujours sur un événement ou une situation à venir.

✚ Les indicateurs de la motivation

Une fois que l'élève a cerné les exigences des tâches d'apprentissage, il doit faire le choix de s'engager (cognitivement, affectivement et physiquement) ou non dans l'activité proposée par l'intervenant. L'élève qui décidera de le faire est considéré comme davantage motivé, tandis que celui qui l'évite ou démontrera un certain degré de persévérance. Celle-ci est évaluée en fonction du temps que l'élève consacre à la réalisation de la tâche d'apprentissage.

Elle considérée comme un prédicateur de réussite. Une performance (conséquence et source de la motivation) pourra alors être perceptible aux yeux de l'élève et éventuellement de l'intervenant.

2.3.5.2 Les facteurs externes de l'élève

Cette section vous présentera quelques résultats de recherche qui ont particulièrement porté sur les facteurs externes de l'élève qui peuvent influencer sa motivation. Ces facteurs incluent les facteurs relatifs aux acteurs sociaux (les parents, les pairs et les intervenants), des facteurs relatifs au contexte de classe (les tâches d'apprentissage et leur évaluation qu'elle soit formative ou sommative) et des facteurs relatifs à l'école (les règlements présents dans les cours d'éducation physique).

✦ Les facteurs relatifs aux acteurs sociaux

Lorsque l'on parle de motivation en contexte scolaire, on doit considérer différents éléments qui peuvent affecter positivement ou négativement la dynamique motivationnelle de l'élève. Tout au long de sa fréquentation scolaire, l'élève sera en contact avec des acteurs sociaux qui seront susceptibles d'influencer son processus de socialisation, incluant sa motivation pour ces cours d'éducatons physiques.

Les acteurs sociaux sont principalement les parents, l'intervenant en éducation physique, les pairs et les autres intervenants (ex. : les entraîneurs, les animateurs). Le processus de socialisation en milieu scolaire est un processus d'interaction qui valorise l'acquisition d'une identité sociale, l'apprentissage de comportements appropriés et une certaine conformité en fonction des attentes formulées par la société (Loy, 1981, p. 193-197).

✦ Les parents

Les chercheurs ont depuis longtemps reconnu que les parents jouent un rôle de premier plan dans le développement de leur enfant. De façon générale, les parents sont les premiers acteurs sociaux qui exercent une influence sur le nouveau-né. Ils orientent l'enfant vers l'adoption de comportements et d'attitudes qu'ils valorisent. Au moment où l'enfant fréquente l'école, les parents devraient jouer un rôle de premier plan en regard de sa motivation aux apprentissages.

Ce pendant, Beck et al., (1988), décrit la relation étroite qui existe entre les composantes familiales, similaires à celles utilisées dans l'organisation d'une classe, et la motivation à l'apprentissage de l'enfant. Il a donc conclu qu'un enfant motivé à la maison est généralement plus susceptible de l'être à l'école.

✦ L'intervenant

Dès son entrée à la maternelle, l'éducateur physique de l'école a la possibilité d'influencer les élèves. Mais quelles sont les caractéristiques de l'intervenant efficace? Quelles sont les caractéristiques de l'intervenant qui favorise le développement de la motivation intrinsèque chez les élèves?.

Selon Siedentop (1994, p. 469), l'intervenant efficace en enseignement de l'éducation physique est celui qui développe de bonnes relations interpersonnelles et qui favorise l'apprentissage des matières de base. L'enseignant efficace doit s'assurer que les élèves aient assez temps pour pratiquer les habiletés motrices. Ils doivent avoir de

nombreuses occasions d'apprendre. Les tâches d'apprentissage proposées doivent être progressives et correspondre aux habiletés et capacités possédées par les apprenants.

Elles doivent leur offrir un défi et leur assurer un taux de succès relativement élevé. L'intervenant doit aussi avoir des attentes réalistes envers les apprentissages qui peuvent réaliser les élèves.

L'intervenant doit organiser sa classe de façon à augmenter le temps d'engagement moteur productif des élèves. Cette organisation est efficace quand l'intervenant met en place des routines (ex. : échauffement, adoption de stratégies qui permettent d'attirer rapidement l'attention des élèves, etc.); lorsqu'il fait respecter les règles établies dans la classe; quand il développe des stratégies qui permettent aux élèves de se déplacer rapidement et efficacement entre les diverses tâches d'apprentissages proposées dans la séance; s'il utilise, à bon escient, des comportements verbaux; quand ses explications et des démonstrations sont courtes et précises.

En résumé, l'intervenant doit créer des conditions efficaces d'enseignement pour favoriser l'émergence d'un environnement éducationnel propice aux apprentissages des élèves. Un climat d'apprentissage positif sera assuré par un intervenant qui manifeste de l'enthousiasme envers tous ses élèves et envers la manière qu'il enseigne.

✦ Les pairs

Comparativement aux relations interpersonnelles avec les adultes, celles vécues avec les pairs tendent à être plus fréquentes, plus intenses et plus variées lors de l'enfance

et surtout de l'adolescence. Ces relations se réfèrent extrêmement importantes pour le développement de l'enfant et l'adolescent. Elles leur permettront d'apprendre et d'intérioriser des valeurs, des attitudes, des compétences et des habiletés.

Finalement, les comportements avec les pairs fournissent du support, des opportunités et des modèles sociaux adéquats ou inadéquats à l'enfant. Dans le cas où l'enfant observe des comportements honnêtes, coopératifs et respectueux d'un ami envers d'autres individus, il les adoptera et les reproduira. Par contre, si ses amis sont délinquants à l'école, il pourrait être tenté de les imiter.

2.3.6 Modèle de Deci et Ryan

Parmi les modèles sociocognitifs ou interactionnistes de la motivation, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002, p. 470) semble particulièrement bien indiquée pour expliquer les effets du contexte social sur le comportement et le développement de l'élève dans le champ de l'éducation (Deci et al., 1991) et, tout particulièrement, dans les contextes de l'éducation physique scolaire et sportive (Edmunds et al., 2006 ; Hagger et Chatzisarantis, 2007, p. 392).

2.3.6.1 Théorie de l'autodétermination

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, 2000a). Les auteurs avancent qu'il existe différentes formes de motivation qui se différencient 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 et (c) l'amotivation. Chaque forme de motivation est associée à un niveau d'auto-détermination qui se caractérise par un degré de satisfaction plus ou moins élevé des besoins fondamentaux (voir Figure 2.7).

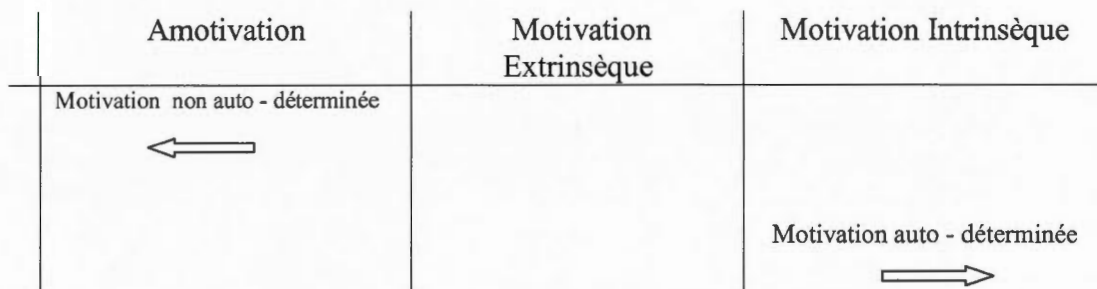


Figure 2.7 Continuum de l'auto-détermination avec les différents types de motivation et de régulation (Ryan et Deci, 2000)

a) La motivation intrinsèque

A une extrémité du continuum, 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 »; et 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

Contrairement à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque réfère à l'engagement dans une activité dans le but d'obtenir quelque chose de plaisant ou d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée (une obligation, une pression...) « Deci et Ryan, 2000 ». Quatre formes de motivation extrinsèque peuvent être classées sur un continuum caractérisé par des degrés décroissants de motivation autodéterminée.

Les deux premières motivations extrinsèques présentent des motifs d'engagement plutôt internes, tandis que les deux dernières s'inscrivent davantage dans des motifs d'engagement externes.

1) La première forme de motivation extrinsèque est la régulation intégrée où le sujet choisit librement de s'engager dans une activité parce qu'il perçoit une relative concordance entre l'activité et ses motifs internes : « Je participe parce que c'est important pour moi ». L'importance accordée à l'activité va permettre à l'individu de s'y engager pleinement.

(2) la deuxième forme est la motivation extrinsèque à régulation identifiée. Elle implique que « le sujet s'engage parce qu'il juge l'activité valable et qu'il a identifié l'importance de son engagement » (Ryan et Deci, 2000a, p. 62): « Je participe parce que ce que j'y apprend me sera utile pour plus tard ».

(3) La troisième forme est la motivation à régulation introjectée qui implique que l'individu s'engage dans une activité « pour éviter des sentiments négatifs, tels que la

culpabilité, ou pour chercher l'approbation des autres » (Biddle et al., 2001, p. 29). La motivation introjectée est ici à relier au concept d'estime de soi (Deci et al., 1991).

La motivation introjectée est ici à relier au concept d'estime de soi (Ryan, Koestner et Deci, 1991). Cette forme de motivation montre chez l'individu une intériorisation plus faible des facteurs qui influencent ses comportements et ses actions. Cette forme de motivation est dépendante de facteurs externes : « je participe parce que je me sentirais mal de ne pas y aller » (Deci et Ryan, 2002).

(4) la dernière forme, où l'aspect autodéterminé de la motivation est totalement absent, est une motivation extrinsèque à régulation externe qui caractérise l'individu qui est motivé « par des éléments extérieurs à l'activité comme des récompenses matérielles ou l'évitement de punitions » (Ryan et Deci, 2000a, p. 61) : « Je participe parce que j'aurais des ennuis si je n'y allais pas ».

c) L'amotivation

à l'autre extrémité du continuum, nous trouvons l'amotivation qui se définit comme « l'absence de toutes motivations chez l'individu » (Ryan et Deci, 2000a, p. 61). Celle-ci apparaît lorsque l'individu ne fait pas ou plus de lien entre l'action qu'il entreprend et le résultat de cette action : « je ne sais pas pourquoi je dois participer à cette activité ». Théoriquement, il existe trois sources d'amotivation (Vallerand al., 2007) :

Premièrement, il y a la perception d'incompétence qui se réfère au fait de ne pas se sentir capable d'atteindre le résultat escompté. Cette notion peut se rapprocher du concept de l'auto efficacité du Bandura (2003, p. 880).

Deuxièmement, c'est l'amotivation due à la perception que les stratégies mobilisées n'apporteront pas le résultat désiré. Cette vision de l'amotivation est similaire au concept d'outcome expectancy (Bandura, 2003).

Enfin troisième forme d'amotivation découle de la conviction que l'activité demandée est beaucoup trop exigeante par rapport à la valeur accordée à celle-ci et que, par conséquent, l'individu préfère ne pas faire l'effort nécessaire pour s'engager dans celle-ci (« effort beliefs »). Ce concept se retrouve dans le modèle de l'*expectancy-value* d'Eccles et Wigfield (2002).

2.3.6.2 Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque

Vallerand (1997) postule dans son modèle hiérarchique de la motivation tous les individus à trois niveaux de généralités : un niveau global, contextuel et situationnel (voir Figure 2.8).

Le premier niveau est celui qui est le plus global. À ce niveau, l'individu est perçu et étudié comme ayant un type de motivation particulier dans ses interactions avec l'environnement, et ce, de manière générale. Cela se réfère quelque peu aux traits de personnalité de la personne.

Le deuxième niveau est celui du contexte. Il existe différents types de contexte dont les trois plus importants sont les loisirs, l'éducation ou le travail et les relations interpersonnelles. Chaque individu adopte un certain type de motivation suivant le contexte auquel il est confronté. Ainsi, une personne peut être motivée de manière intrinsèque dans un contexte donné, par exemple dans la pratique du volleyball et être complètement amotivée lorsqu'elle est à l'école.

Le dernier niveau est celui de la situation particulière. Le niveau situationnel représente le plus bas niveau de la hiérarchie, elle réfère à la motivation de l'individu quand il est en train de réaliser une activité. C'est un état motivationnel et non une caractéristique individuelle. Le niveau situationnel est essentiel pour une meilleure compréhension de l'engagement des personnes dans le sport et autres activités connexes. Le modèle de Vallerand (2007) postule donc qu'il est possible d'étudier la motivation à trois niveaux.

Plusieurs études ont supporté ce modèle à trois niveaux dans le contexte de l'éducation physique. Guay et al., (2003) précisons que dans le cadre de cette mémoire, nous allons travailler au niveau de la motivation contextuelle des élèves.

↓ Théorie de l'autodétermination appliquée dans le champ de l'éducation physique

Pourquoi certains élèves participent-ils activement au cours d'éducation physique, alors que d'autres font preuve de créativité pour en être dispensés ?

Pourquoi certains élèves s'engagent-ils sans compter en prenant du plaisir dans l'activité physique pratiquée, alors que d'autres souffrent réellement ?

Pourquoi certains élèves semblent-ils apprendre au cours d'éducation physique, alors que d'autres ont l'impression de perdre leur temps ? Ces questions obsèdent tous les intervenants de terrains, mais aussi les chercheurs et les autorités qui considèrent, de

plus en plus, le cours d'éducation physique comme un outil de santé publique (Fairclough et al., 2002).

Dans cette optique, les recherches qui visent à mieux comprendre la dynamique motivationnelle des élèves, dans le cadre du cours d'éducation physique, sont amenées à se multiplier, d'autant plus que les aspects obligatoire et contraignant du cours d'éducation physique ne favorisent pas l'adoption d'une motivation intrinsèque chez tous les élèves. Nous allons présenter, dans la suite, les facteurs qui favorisent ou qui affaiblissent la motivation intrinsèque des élèves. D'autre part, la question des effets et des conséquences, pour les élèves, de l'adoption d'une motivation plus ou moins autodéterminée sera également abordée.

Nous allons présenter, dans la suite de ce chapitre, une synthèse de résultats obtenus dans la littérature consacrée au contexte de l'éducation physique scolaire. L'objectif est d'identifier, notamment, quels sont les facteurs qui favorisent ou qui affaiblissent la motivation intrinsèque des élèves. D'autre part, la question des effets et des conséquences, pour les élèves, de l'adoption d'une motivation plus ou moins autodéterminée sera également abordée dans cette synthèse.

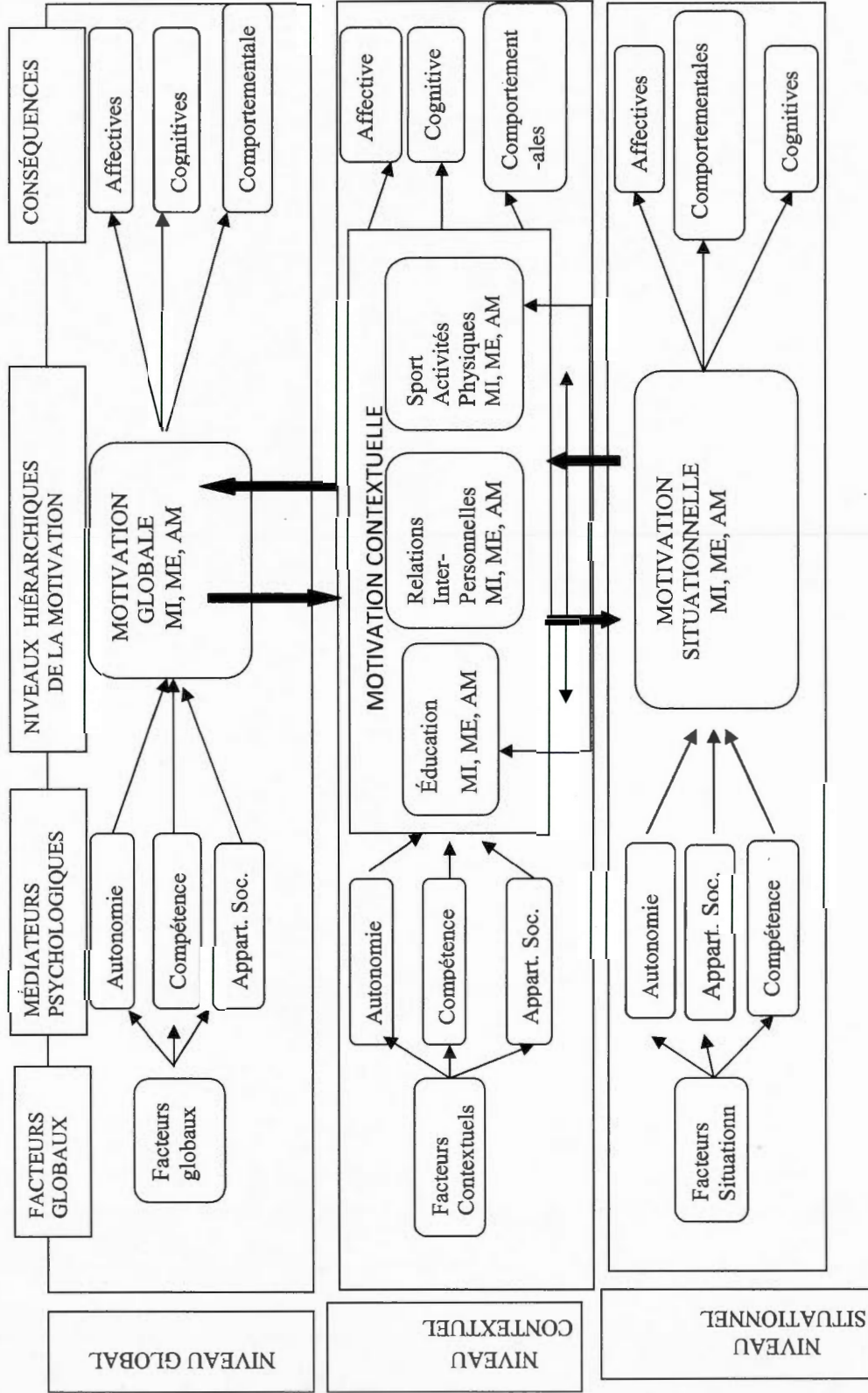


Figure 2.8 Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand, 2007)

Note : MI= Motivation Intrinsèque, ME= Motivation Extrinsèque, AM=A motivation

2.3.6.3 Les facteurs favorisant la motivation intrinsèque des élèves dans le contexte d'éducation physique

a) Facteurs sociaux

De nombreuses études se sont appuyées sur le modèle intégratif de Vallerand (1997) afin de mieux comprendre ce qui détermine la motivation des élèves dans le contexte particulier de la classe d'éducation physique. Les résultats montrent que « la qualité de la motivation d'un étudiant dépend en grande partie de la qualité de la relation élèves-professeur » (Reeve, 2002, p. 185), et, plus précisément, 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 » (Ames, 1992 ; cité par Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p. 149). C'est un facteur important qui facilite ou entrave la motivation autodéterminée des élèves dans la classe ou dans le gymnase.

b) Besoin de compétence

En se basant sur les théories de la compétence de White (1963) et de Harter (1982). Ryan et Deci définissent le besoin de compétence comme un besoin inné « d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées » (2002, p. 7). Ce besoin de maîtriser l'environnement est considéré comme un des trois nutriments essentiels de la motivation autodéterminée. Plus précisément, selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) et le modèle hiérarchique de Vallerand (1997), la perception de la satisfaction de ce besoin

de compétence a un effet positif sur la motivation autodéterminée et un effet négatif sur la motivation non autodéterminée.

De nombreuses recherches, menées dans le contexte de l'éducation physique scolaire, ont confirmé ces liens en mettant clairement en évidence que la satisfaction du besoin de compétence influence positivement les trois formes de motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation identifiée, et négativement la motivation extrinsèque à régulation introjectée, à régulation externe et l'amotivation des élèves en éducation physique (Reeve et al., 2004; Ntoumanis, 2005; Cox et Williams, 2008)

c) Besoin d'autonomie

La particularité de la théorie de l'autodétermination est de postuler que la satisfaction du besoin d'autonomie est un nutriment aussi essentiel que le besoin de compétence dans la dynamique motivationnelle des individus (Deci et Ryan, 2000). Ce postulat a été, à maintes reprises, observé dans la littérature consacrée au domaine de l'éducation physique où les chercheurs montrent, à la fois, une relation positive entre une perception d'autonomie élevée et une motivation autodéterminée, et une relation négative entre celle-ci et la motivation non autodéterminée des élèves (Cox et Williams, 2008 ; Lee et Li, 2005).

d) Besoin d'appartenance sociale

Le troisième besoin psychologique fondamental, le besoin d'appartenance sociale, se définit comme le besoin de se sentir appartenir à un groupe et d'être reconnu par celui-ci (Ryan et Deci, 2002). « Un individu appartient à un groupe à partir du moment où il établit avec d'autres individus des relations d'interdépendance reposant

sur des croyances et un projet communs. C'est avec les autres qu'il peut agir sur son environnement et se projeter dans l'avenir pour dépasser l'état actuel des choses » (Rey, 2000, p. 11). Ce besoin de créer des liens sociaux est considéré comme inné et universel : « les gens qui ont quelque chose en commun, qui partagent des expériences communes (même mauvaises), ou tout simplement qui sont exposés souvent les uns aux autres ont tendance naturellement à former des liens d'amitié » (Baumeister et Leary, 1995, p. 520).

2.3.6.4 La motivation produit des conséquences importantes

Selon ce modèle, la motivation a des conséquences d'ordres cognitifs, affectifs et comportementaux. Dans l'ordre cognitif, il faut noter que la motivation autodéterminée provoquerait une meilleure attention, une meilleure concentration et une meilleure compréhension. Du côté de l'affectif, la motivation autodéterminée provoquerait plus de satisfaction, de plaisir et d'intérêt.

Dans le contexte de l'éducation physique, plusieurs recherches mettent en évidence qu'une motivation intrinsèque est reliée positivement avec la sensation de prendre du plaisir (Standage et al., 2005 ; Wang et Liu, 2007). Dans le même ordre d'idée, Ntoumanis (2001, 2005) et Standage et al. (2005) montrent que la motivation intrinsèque est reliée négativement avec la sensation de s'ennuyer au cours d'éducation physique.

D'autres études observent qu'il existe une relation positive entre la motivation autodéterminée envers le cours d'éducation physique et l'intention de pratiquer une activité physique de loisirs en dehors de l'école (Hagger et al., 2003 ; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang et Baranowski, 2005 ; Hein, Müür et Koka, 2004 ;

Ntoumanis, 2001, 2005 ; Standage et al., 2003). Ainsi, plus un élève est motivé de manière intrinsèque, plus il aura tendance à débiter une pratique sportive régulière (Ryan et Deci, 2007). Par ailleurs, les chercheurs montrent que les élèves motivés de manière autodéterminée persisteront plus longtemps et plus facilement dans leur pratique sportive que ceux animés par une motivation extrinsèque (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse et Biddle, 2003 ; Hagger et al., 2005 ; Ryan et Deci, 2007)

✚ Conclusion

Plusieurs éléments composent la théorie de l'autodétermination de Deci et al., (1991) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997). Lors de l'analyse de la motivation, il est nécessaire de prendre en compte les trois types de motivation : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et l'amotivation) ainsi que les sept dimensions associées aux types de motivation (les motivations intrinsèques à la connaissance, à l'accomplissement, à la stimulation, les régulations externes, introjectées et identifiées et l'amotivation).

Les trois types de motivation peuvent être présents à tous les niveaux de motivation (situationnelle, contextuelle et globale) qui sont eux-mêmes modulés par des médiateurs psychologiques (la perception de compétences, la perception d'autonomie et la perception d'appartenance sociale). C'est par l'influence de tous les éléments que la motivation doit être comprise comme un phénomène très dynamique qui évolue positivement ou négativement sous l'influence de plusieurs variables liées à l'environnement de l'individu. C'est pour sa complexité et sa capacité de prendre en compte plusieurs variables que la théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997) ont été

fréquemment utilisés pour soutenir les études sur la motivation en contexte scolaire, sportif et de loisir.

2.3.7 Le modèle d'intervention CLASSE

Ce modèle est basé sur l'approche sociocognitive : «qui affirme que les opérations cognitives de l'élève déterminent son comportement. La priorité de l'élève est d'organiser et de conserver un système de croyances cohérent et fonctionnel. Les interactions avec l'environnement, particulièrement social, agissent sur le système de valeur. Exemple: Si un élève ne réussit pas son but, un échec en sciences par exemple, il pourra diminuer l'intérêt qu'il a pour cette activité pour conserver son estime de soi».

Le nom du modèle d'intervention CLASSE de Chouinard et ses collaborateurs (2006) (Appuie-Motivation, 2010) est un sigle formé de la première lettre des six dimensions qui le composent (voir Tableau 2.2). Il est à noter que ces dimensions sont interreliées, c'est à- dire, qu'elles se chevauchent et se complètent l'une l'autre. Ainsi, la composante aider l'élève à se fixer des buts et des objectifs de la dimension latitude chevauche, en quelque sorte, la dimension évaluation de laquelle elle pourrait très bien faire partie. Le tableau 1 présente les différentes composantes du modèle qui sont décrites une à une, par la suite (Appuie-Motivation, 2010).

Tableau 2.2
Les composantes du modèle CLASSE

Conceptions
Latitude
Ambiance
Situations d'apprentissage
Soutien
Évaluation

a) Conceptions «cette première dimension s'appuie sur la présomption que les représentations de l'enseignant quant à la réussite scolaire et au rôle de l'effort stratégique, les attentes de succès qu'il transmet à ses élèves ainsi que la valeur qu'il accorde aux contenus et au développement des compétences influencent significativement la motivation à apprendre des élèves».

b) Latitude «la dimension latitude regroupe des pratiques pédagogiques destinées à placer les élèves au centre de leurs apprentissages, en leur donnant l'occasion de prendre des décisions et d'effectuer des choix favorisant leur participation et le développement d'un sentiment d'appartenance propice à la réussite ».

c) Ambiance «Cette dimension s'intéresse à l'installation et au maintien, dans la classe, de Conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement».

d) Situations d'apprentissage «cette dimension regroupe différentes pratiques pédagogiques reliées au choix des situations d'apprentissage ainsi qu'à la manière de les présenter et de les animer».

e) Soutien «la dimension soutien correspond à la capacité de l'enseignant à renforcer les efforts des élèves»;

f) Évaluation «cette dernière dimension s'appuie sur l'idée que l'esprit dans lequel se déroule l'évaluation des apprentissages a autant d'importance sur la motivation des élèves que les résultats mêmes de l'évaluation» (Appuie-motivation, 2010).

2.3.7.1 Direction et intensité de la motivation

La majorité des enfants arrivent à l'école avec l'intention d'apprendre et à la réussite, ils manifestent un niveau élevé d'engagements et de persévérances dans les tâches scolaires et ils abordent généralement les activités d'apprentissage avec enthousiasme. Malheureusement, pour de nombreux élèves, les bonnes dispositions ne durent que peu de temps. En effet, les enfants se rendent compte rapidement que l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre, c'est aussi un endroit où on est évalué, plusieurs enfants acceptent mal cette image personnelle réfléchi par l'école (Appuie-Motivation, 2010).

C'est ainsi, cette situation provoque une importante diminution de l'estime de soi, plusieurs enfants modifient les buts qu'ils poursuivent à l'école, leurs priorités ne sont plus l'apprentissage, mais la préservation de l'estime de soi par l'évitement des situations pouvant l'altérer davantage—Figure 2.9 (Appuie-Motivation, 2010).

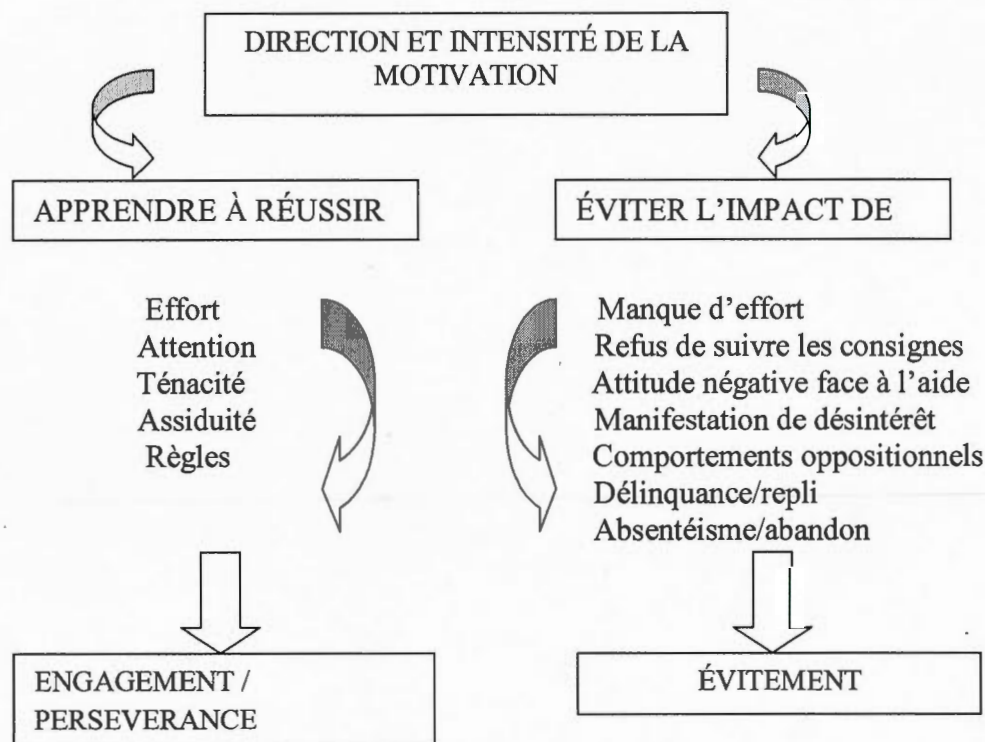


Figure 2.9 La direction et l'intensité de la motivation (Appuie-Motivation, 2010).

Les études (Appuie- Motivation, 2010) ont montré que : «la poursuite de buts d'évitement pousse l'élève à adopter certains comportements spécifiques ayant pour but de minimiser l'effet négatif de l'échec sur l'estime se soi. Malheureusement, ces comportements sont, pour la plupart, incompatibles avec l'apprentissage et la réussite à l'école» ainsi, très tôt, les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable, en ce qui concerne les perceptions de soi, que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie

En conséquence, les élèves poursuivant des buts d'évitement et de préservation de l'estime de soi en viennent à considérer l'effort comme une menace. Ils deviennent

des «chercheurs de bonnes réponses », réticents à prendre des chances et à s'engager dans les tâches scolaires dont les résultats sont incertains (Appuie-Motivation, 2010).

Roch Chouinard 2010 (Appuie-Motivation, 2010) a défini la motivation scolaire par l'engagement et la persévérance à l'école, des études ont démontré l'importance de deux variables dans la réussite des élèves : les attentes de succès et la valeur que l'élève accorde aux contenus et aux activités qu'on lui propose.

Les trois prochaines sous-sections présentent la revue de littérature sur la motivation dans le domaine des activités physiques et sportives. Dans un premier temps, une synthèse permettra d'exposer les différents modèles et théories motivationnelles. Ensuite, les liens entre la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) et les théories des buts d'accomplissements (Dweck 1986; Nicolles 1989) seront décrits. Enfin, la motivation qui recouvre le contexte européen et le Nord-Américain.

2.4 La synthèse des théories et les modèles de la motivation

L'étude de la motivation consiste à analyser l'intensité et la direction du comportement (Deci et Ryan, 1985). L'intensité implique qu'il est nécessaire de prendre en considération les besoins propres à l'organisme et ceux acquis à travers les interactions avec l'environnement. La direction concerne les processus et les structures qui relient ces besoins au comportement de l'individu.

Les théories psychologiques sont des théories motivationnelles uniquement si elles considèrent ces deux aspects du comportement. Certaines théories se sont centrées sur la direction et n'ont pas tenu compte de l'intensité. Par conséquent, elles ne sont pas considérées comme des théories de la motivation.

Les théories de la motivation ont été édifiées à partir de nombreuses hypothèses sur la nature des individus et sur les facteurs poussant les sujets à agir. Ces différents paradigmes théoriques ne sont pas nécessairement opposés. Ils s'attachent plutôt à expliquer des caractéristiques complémentaires de cet objet d'étude. Ainsi, Thill et Vallerand (1993) considèrent qu'il est difficile de comparer les théories motivationnelles entre elles.

En effet, les psychologues considèrent que la motivation des individus s'appuie sur des pulsions. Les théories mécanistes estiment que le comportement humain est déterminé par l'interaction entre des pulsions physiologiques et des stimuli environnementaux. Ces théories de la motivation basées sur des modèles de type homéostatique postulent que la non-satisfaction d'un besoin déclenche une réponse comportementale visant à satisfaire le besoin initial ou à réduire l'état de tension qui lui est associé (Hull, 1943). Par exemple, selon la théorie psychanalytique (Freud, 1917) et celle des pulsions (Hull, 1943), tous les comportements sont déterminés par un nombre restreint de pulsions physiologiques. Freud (1917) soutient l'existence de deux pulsions principales que sont le sexe et l'agression, alors que Hull (1943) revendique quatre pulsions : la faim, la soif, le sexe et le désir d'échapper à la douleur.

Par contre, la perspective de Maslow (1943) sur la motivation présente des similarités, mais également des différences avec la théorie psychanalytique et la théorie des pulsions. Comme Sigmund Freud (1917) et Hull (1943), Maslow (1943) estime que les individus naissent avec des besoins innés qu'ils tentent continuellement de satisfaire. Néanmoins, contrairement à ces deux mêmes auteurs, Maslow (1943) postule qu'un individu tend à assouvir des besoins pouvant être hiérarchisés. La pyramide des besoins est constituée de cinq niveaux. Un individu

cherche à satisfaire chaque besoin d'un niveau donné avant de penser aux besoins situés au niveau immédiatement supérieur de la pyramide. Cet auteur postule que le but ultime d'un individu est l'accomplissement et la réalisation de soi.

Avant d'atteindre ce but, il doit satisfaire d'autres besoins primaires et secondaires. Les besoins primaires sont à la base de la pyramide et regroupent les deux premiers niveaux de la pyramide. Les besoins physiologiques comme la faim, la soif ou bien encore la chaleur constituent le premier niveau de la hiérarchie, car ils sont nécessaires à la survie de la personne. Le deuxième niveau englobe les besoins de sécurité qui proviennent de l'aspiration de chacun des individus à être protégé physiquement et moralement (sécurité de l'emploi, sécurité d'un logement).

Les besoins secondaires ne peuvent pas être satisfaits tant qu'un individu ne réussit pas à satisfaire les besoins primaires. Contrairement aux besoins primaires, ces besoins secondaires n'ont pas d'influence directe sur la survie de l'individu, mais ils sont nécessaires au bien-être psychologique du sujet. Le besoin d'amour et d'appartenance constitue le troisième niveau de la hiérarchie. Il implique que l'individu cherche à communiquer, à s'exprimer, à appartenir à un groupe et à former un couple. Ensuite, le besoin d'estime fait référence aux besoins d'être reconnu et respecté. Il correspond au besoin de se valoriser à travers l'engagement dans une activité professionnelle ou sportive. Enfin, le besoin d'accomplissement personnel réfère à la volonté, pour un individu, d'approfondir ses connaissances et de donner du sens à sa vie. Pendant de nombreuses années, les chercheurs ont essayé d'expliquer les comportements humains à partir de ces théories basées sur les pulsions physiologiques. Puis, des travaux scientifiques ont montré que celles-ci ne permettaient pas de comprendre efficacement l'intégralité et la complexité des comportements humains. Cependant, les chercheurs ont apporté la preuve irréfutable que la motivation n'était pas guidée par ces pulsions, mais plutôt déterminée par des

besoins psychologiques. Ces nouvelles conceptions théoriques sont des théories sociocognitives qui prennent en considération les déterminants motivationnels et cognitifs des conduites. Ces théories sociocognitives analysent la motivation en fonction de l'interaction entre les comportements d'un individu, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel il vit (Viau, 1994).

Par ailleurs, Tolman (1932) est le premier psychologue à avoir proposé une approche cognitive de la motivation. Cet auteur considère que les comportements humains ne sont pas uniquement déterminés par des besoins ou des stimuli de l'environnement. Il postule que les représentations individuelles orientent les comportements vers un objectif précis. C'est un précurseur des théories de l'expectation-valeur (Wigfield et Eccles, 1992). White (1959) a proposé une approche théorique de la motivation plus complète. Cet auteur postule que les individus cherchent continuellement à interagir efficacement avec leur environnement, ce qu'il appelle la motivation de compétence. Il estime que le sentiment de compétence, pouvant résulter d'interactions satisfaisantes avec l'environnement, est susceptible de maintenir les comportements individuels indépendamment de tous renforcements en rapport avec les pulsions physiologiques. Ainsi, cette conception théorique permet d'expliquer de nombreux comportements dont le maintien ne nécessite pas de renforcements, mais ne prend pas en considération les essais de maîtrise qui se soldent par un échec.

En fait, Harter (1978) s'est appuyée sur la théorie du besoin de compétence de White (1959) pour développer la théorie de la motivation par l'accomplissement. Pour cet auteur, tous les individus essaient d'avoir une certaine maîtrise pour satisfaire leur besoin de compétence. Elle a notamment analysé les conséquences des succès et des échecs sur la compétence perçue. D'une part, la réussite dans l'exécution d'une tâche favorise les sentiments de compétence personnelle et pousse, ainsi, l'individu à effectuer de nouvelles tentatives de maîtrise. D'autre part, les tentatives de maîtrise

manquées traduisent un affect négatif et affaiblissent la motivation par la compétence. Dès lors, ces échecs répétés peuvent conduire l'élève à abandonner la pratique sportive dans laquelle il est investi. Au cours des vingt dernières années, les recherches étudiant la motivation dans le domaine des activités physiques et sportives se sont essentiellement appuyées sur deux théories sociocognitives de la motivation : la théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992) et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985). La perspective théorique de Nicholls (1989) considère que les perceptions de compétence représentent le but essentiel des comportements dans les situations d'accomplissement. En revanche, les travaux de Deci et Ryan (1985) traitent de l'influence des aspects environnementaux sur la motivation à travers les sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale.

Cependant les travaux de Nicholls (1989) sur la théorie des buts d'accomplissement se sont uniquement focalisés sur la distinction entre les buts d'implication dans la tâche (ou les buts de maîtrise) et les buts d'implication de l'ego (ou les buts performance). Un but d'implication dans la tâche suppose qu'un athlète tente de maîtriser certains mouvements, de résoudre des problèmes auxquels il est confronté et de progresser dans la tâche qui lui est proposée. À l'inverse, un but d'implication de l'ego réfère à la volonté pour l'individu de démontrer une habileté supérieure aux autres. Récemment, la théorie des buts d'accomplissement a quelque peu évolué avec les travaux scientifiques d'Elliot et ses collaborateurs (Rawsthorne et Elliot, 1999).

Ces recherches ont permis d'aboutir à un cadre théorique 2 x 2, comprenant les buts d'approche de la maîtrise, d'évitement de la maîtrise, d'approche de la performance et d'évitement de la performance. Un but d'approche de la maîtrise implique que le sportif est préoccupé par l'amélioration de ses habiletés et la maîtrise de la tâche. Dans ce cas, l'athlète cherche continuellement à progresser et à s'améliorer dans sa

discipline sportive. Un but d'évitement de la maîtrise amène l'élève à éviter de s'engager dans des situations qu'il ne maîtrise pas. C'est par exemple le cas d'un élève en éducation physique qui ne s'investit pas pleinement dans un exercice, car il est inquiet à l'idée de ne pas pouvoir progresser en dépit de ses efforts. Un but d'approche de la performance pousse l'individu à démontrer des compétences supérieures à la norme ou aux autres. Ainsi, l'élève veut toujours être le meilleur et faire mieux que les autres. Un but d'évitement de la performance conduit le sujet à mettre en place des actions lui permettant de ne pas montrer des habiletés inférieures à autrui (Schiano-Lomoriello; Cury et Da Fonséca, 2005). Par exemple, un élève en éducation physique ne s'engagera pas dans une situation dans laquelle il ne se sent pas compétent, car il veut éviter de montrer qu'il est moins fort que ces partenaires de classe. Cette nouvelle conception théorique permet de décrire plus efficacement les buts d'accomplissement (Elliot, 1999). Ainsi, la compréhension et l'analyse de la motivation en contexte de l'éducation physique et sportive sont améliorées (Elliot et Conroy, 2005).

À l'inverse, de nombreux chercheurs (Carver et Scheier, 2001) considèrent que chaque individu a la possibilité de s'autoréguler, mais ne tiennent pas compte de l'acquisition de cette capacité et des différentes formes d'autorégulation. Contrairement à ces auteurs, Deci et Ryan (1985) estiment que les régulations comportementales existent sous différentes formes. En outre, ils considèrent que chaque individu a la possibilité d'internaliser des régulations initialement extrinsèques sachant que c'est le contexte social qui influence la qualité de ce processus d'internalisation (Deci; Eghrari; Patrick et Leone, 1994). Les motivations intrinsèque et extrinsèque occupent une place centrale dans la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985). La nature de l'engagement d'un élève dans une activité physique scolaire permet de faire la distinction entre ces deux formes de motivation. Un élève intrinsèquement motivé décide de s'investir dans une activité

physique pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction qu'elle lui procure. Au contraire, un sujet extrinsèquement motivé pratique une activité physique afin d'obtenir des bénéfices liés à l'engagement dans cette activité. Dans ce cas, celle-ci n'est pas une fin en soi (Deci et Ryan, 1985). Vallerand (2007) considère que ces deux formes de motivation permettent aux chercheurs d'analyser et de comprendre de nombreux phénomènes dans le cadre des activités physiques et sportives.

Enfin, selon Roberts (1992), trois grandes théories dominent actuellement le champ d'étude de la motivation dans les activités physiques et sportives : la théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992), la théorie de l'efficacité personnelle (Bandura 1977) et la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 1985). Notre travail s'est plus particulièrement appuyé sur la dernière de ces trois théories contemporaines, que nous allons présenter dans cette partie. Si la valeur d'une théorie se mesure à la quantité et à la qualité des recherches qu'elle suscite, même si celles-ci contribuent de toute évidence à son évolution voir son élimination. Depuis la première expérimentation de Deci (1971), Guay et ses collègues (Guay, Vallerand et Blanchard, 2000) ont recensé plus de 800 publications portant sur la distinction entre les motivations intrinsèque et extrinsèque.

Biddle, Chatzisarantis et Hagger (2001) considèrent également l'autodétermination comme une des perspectives théoriques les plus à même d'expliquer les comportements motivés dans le champ des activités physiques et sportives. La TAD (Deci, et Ryan, 1985) est une théorie dite générale qui en son sein s'appuie sur trois théories sous-jacentes : la théorie de l'évaluation cognitive (TEC), celle de l'intégration organismique (TIO) et la théorie des orientations générales à la causalité (TOC).

La TAD se montre notamment pertinente dans l'analyse des motifs d'engagement des

individus dans les différents contextes sociaux pour les raisons suivantes (Kowal, 1999). Tout d'abord, en expliquant les comportements humains à travers les besoins psychologiques fondamentaux (i.e. autonomie, affiliation et compétence), elle est susceptible de prédire l'impact des facteurs et déterminants externes / internes sur les comportements motivés. Ensuite, la TAD distingue plusieurs formes de motivation en fonction de leur niveau d'autodétermination. Cette distinction permet de dépasser la dichotomie motivation intrinsèque / motivation extrinsèque. Troisièmement, la TAD comme toute théorie de la motivation permet d'appréhender les conséquences motivationnelles. Enfin, la TAD s'applique à une diversité de contextes sociaux, dont celui du sport et de l'exercice physique et sportif (pour une revue voir, Deci et Ryan, 1985).

2.5 Les liens entre la théorie de l'autodétermination et la théorie des buts d'accomplissement

Selon Nicholls (1989), les buts d'implication dans la tâche favorisent le développement de la motivation intrinsèque. En revanche, les buts d'implication de l'ego influencent négativement la motivation autodéterminée. Plus généralement, Duda (2005) estime que, dans le contexte de l'éducation physique et sportive, les buts de maîtrise sont reliés positivement à la compétence, la motivation intrinsèque, l'effort, le plaisir et l'intérêt, alors que les buts de performance sont associés à des conséquences négatives telles qu'un niveau élevé d'anxiété et une diminution de la motivation intrinsèque. En tenant compte des avancées théoriques de la théorie des buts d'accomplissement, Conroy, Kaye et Coatsworth (2006) ont testé un modèle mettant en relation les perceptions individuelles du climat motivationnel instauré par l'éducateur physique, les buts d'accomplissement et la motivation situationnelle. Au début, les auteurs ont montré que les buts d'approche de la maîtrise étaient positivement associés à la motivation autodéterminée (motivation intrinsèque et

régulation identifiée), alors que les buts d'approche de la performance étaient positivement reliés à l'amotivation et la régulation externe. Néanmoins, contrairement à une autre recherche effectuée en contexte sportif (Cury, Elliot, Sarrazin, Da Fonseca, et Rufo, 2002), les buts d'approche de la performance n'étaient pas associés à la motivation intrinsèque. Conroy et ses collaborateurs (2006) considèrent que les relations entre les buts d'approche de la performance et la motivation intrinsèque sont atténuées chez les jeunes élèves qui pratiquent l'éducation physique et sportive. Or, la recherche menée par Conroy et ses collaborateurs (2006) regroupait des participants âgés de 7 à 18 ans, alors que les individus ayant participé à l'étude de Cury et ses collaborateurs (2002) étaient âgés de 13 à 15 ans.

Par conséquent, il se peut que les résultats discordants obtenus dans ces deux études puissent être expliqués par l'âge des pratiquants (Conroy et al., 2006). Conroy et ses collaborateurs (2006) ont également montré que les buts d'évitement (maîtrise et performance) étaient reliés négativement à la motivation intrinsèque et positivement à la régulation externe au début de la saison. Ces résultats sont en accord avec des études réalisées dans les domaines académique (McGregor et Elliot, 2002) et sportif (Cury et al., 2002). En outre, en ayant recours à des modèles de courbe de croissance latente, Conroy et ses collaborateurs (2006) ont montré que des changements au niveau des buts d'évitement de la maîtrise au cours de la saison conduisaient à une diminution de la régulation externe et de l'amotivation.

En revanche, les changements au niveau des buts d'évitement de la performance au cours des six semaines ne prédisaient pas les changements au niveau de la régulation externe et de l'amotivation durant cette même période.

Enfin, Conroy et ses collaborateurs (2006) ont montré que la motivation intrinsèque

et la régulation identifiée ne variaient pas au cours des six semaines. En revanche, la régulation externe et l'amotivation augmentaient significativement. Ces résultats contrastent avec l'apparente stabilité de la motivation situationnelle mise en évidence chez des étudiantes en éducation physique (Prusak, Treasure, Darst, et Pangrazi, 2004). Par conséquent, d'autres recherches analysant ces variations motivationnelles au niveau situationnel semblent nécessaires. Dans la mesure où les formes les plus autodéterminées de motivation (motivation intrinsèque et régulation identifiée) n'ont pas varié significativement au cours des six semaines, Conroy et ses collaborateurs (2006) n'ont pas pu tirer de conclusions concernant l'influence des buts d'accomplissement sur ces régulations. Néanmoins, cette étude souligne que la théorie des buts d'accomplissement permet d'expliquer partiellement les changements au niveau des formes de motivation situationnelle les moins autodéterminées. D'autres recherches (Ntoumanis, 2001) ont étudié les liens entre la théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1989) et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) dans le contexte des activités physiques et sportives. Par exemple, Brunel (1999) a montré que les buts d'implications de l'ego étaient positivement reliés à la régulation introjectée et la régulation externe.

Plus généralement, l'intégralité des résultats mentionnés précédemment confirme les propositions de la théorie des buts d'accomplissement et celles de la théorie de l'autodétermination selon lesquelles les buts d'implication dans la tâche sont associés à la motivation intrinsèque. Néanmoins, des recherches ultérieures devront étudier les liens entre les buts d'accomplissement et les formes de motivation extrinsèque afin de fournir des explications complémentaires sur les comportements individuels (Chatzisarantis et Hagger, 2007).

2.6 Synthèse des études au Québec

Parmi les 4 études québécoises dénombrées, deux études sont de moins de 7 ans, une étude s'intéresse à des élèves du secondaire et trois autres études à des étudiants de niveau collégial et universitaire. Dans les 4 études, les questionnaires ont été soit employés lors de la période des cours d'éducation physique, soit acheminés par voie postale pour les participants qui étaient loin du centre de recherche où l'étude a été effectuée, accompagnée d'une lettre, d'une feuille réponse à choix multiples et d'une enveloppe de retour affranchie. Fait intéressant, 2 de ses 4 questionnaires sur la motivation proviennent des instruments de Brière (1995), Vallerand (1989), Deci et Ryan (1985). La synthèse de ces résultats sur la motivation démontre que, majoritairement, le facteur le plus significatif concernant la motivation intrinsèque est l'auto-détermination.

Guay et al. (2000) ont démontré que les élèves qui exercent leurs activités scolaires selon leurs choix et avec plaisir ressentent également une plus grande motivation scolaire. L'étude a permis de valider le questionnaire concernant l'échelle de la situation motivationnelle (SIMS). Le SIMS est conçu pour évaluer les concepts de la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation externe et de la motivation. Cinq études ont été menées pour développer le SIMS.

Par ailleurs, l'étude de Brière et al., (1995) a confirmé la validité du questionnaire de l'échelle de motivation dans le Sport (ÉMS; Vallerand et al., 1989) pour mesurer le niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque que les élèves peuvent avoir pour effectuer des activités sportives. Cette dernière est prête à être utilisée en recherche dans le milieu de l'éducation. Cette échelle a évalué les sept facteurs suivants : la

motivation intrinsèque à l'accomplissement, à la connaissance et à la stimulation, les régulations externes, introjectées, identifiées et enfin l'amotivation.

Par contre, Gendron et al., (2005) ont utilisé 3 questionnaires différents auprès d'élèves avec et sans troubles du comportement (TC), afin d'évaluer leur niveau d'habiletés sociales (Goldstein et Mc Ginnis, 1997), leurs estimes de soi (Scheier et coll., 2000) et leurs niveaux d'auto-efficacité (Walker et coll., 1995). Ces questionnaires sont respectivement : (1) le questionnaire de l'enquête sur la pratique des activités physiques au secondaire qui est construit dans le but d'identifier différentes variables associées à la pratique d'activité physique et aux habitudes de vie; (2) le questionnaire d'évaluation des habiletés sociales pour mesurer la fréquence d'apparition d'un certain nombre d'habiletés sociales chez l'élève ainsi que l'importance accordée à celle-ci dans les relations avec autrui; (3) le questionnaire sur l'auto-efficacité qui est basé sur la théorie d'apprentissage sociale de Bandura (1986), le concept d'auto-efficacité faisant référence au sentiment de compétence et de pouvoir que l'élève ressent, face à sa capacité à prendre des décisions et à effectuer des changements dans sa vie dans des contextes spécifiques. Les auteurs ont aussi comparé la pratique d'activité physique et à certaines habitudes de vie et à la santé chez les élèves, avec et sans troubles du comportement (TC). Fait à noter, les élèves TC pratiquent moins de sport organisé pour des raisons qui reste à être étudié.

Cependant, l'étude de Banville et al., (2004) a étudié une variable qui est absente dans les autres études, soit l'effet du style d'enseignement sur la motivation. Les auteurs ont observé que le style le plus utilisé par les enseignants est le style «pratique». En deuxième place le style « Commande » et au troisième rang vient le style «Découverte guidée». De plus les enseignants utilisent plus les styles reproductifs que les styles productifs qui permettraient aux élèves d'effectuer une tâche cognitive plus approfondie. Un questionnaire américain traduit selon un

protocole valide en français a été utilisé pour mesurer le degré d'utilisation des styles d'enseignement selon Mosston (1994). Le but était de déterminer l'utilisation de ce que disaient faire les éducateurs physiques francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick des onze styles d'enseignement cités par Mosston et Ashworth (1994) selon diverses caractéristiques démographiques. Cette étude a posé les questions suivantes : 1) Quels sont les styles qui semblent les plus populaires auprès des enseignants ? 2) Quels facteurs (âge, sexe, expérience, durée des classes, fréquence des classes, taille du groupe et niveau enseigné) semblent influencer les enseignants dans l'utilisation des styles ?

2.7 Synthèse des études hors Québec

Des dix-neuf études hors Québec recensées, 5 sont récentes de moins de 3 ans. Seize s'intéressent aux élèves du secondaire, 1 étude aux élèves du primaire et 2 aux étudiants du niveau collégial et universitaire. Géographiquement, on trouve 6 études réalisées en France, 1 en Suisse, 1 en Espagne, 5 en Angleterre, 4 aux États-Unis et 2 à la Grèce. Dans 18 études, les questionnaires ont été soumis pendant le cours d'éducation physique à partir d'un formulaire en ligne au laboratoire d'informatique de leurs écoles, d'autres questionnaires ont été complétés par écrit, et enfin 1 étude a eu recours à des entrevues.

En France, fait intéressant, 2 des 11 questionnaires sur la motivation proviennent des instruments de Vallerand (1989) et Cury (1996). La synthèse de ces résultats sur la motivation prouve que, majoritairement, les facteurs les plus significatifs concernant la motivation intrinsèque sont l'auto-détermination et les buts d'accomplissement (démonstration de la compétence).

En se basant sur l'auto-détermination, l'étude de Chalabaev et Sarrazin (2009) a révélé que les élèves sont plus autodéterminés quand ils pratiquent une activité qui véhicule un stéréotype conforme à leur sexe. Cette relation est méditée par la compétence perçue, mais pas modulée par l'adhésion de l'élève au stéréotype. Les auteurs ont examiné les liens entre le stéréotype «masculin» ou «féminin» véhiculé par l'activité sportive et la motivation autodéterminée auprès des élèves du primaire et du collégial en éducation physique et sportive et le rôle d'un médiateur (la compétence perçue) et d'un modulateur (le degré d'adhésion au stéréotype) dans cette relation. Les résultats ont été obtenus à partir des questionnaires suivant : (1) le questionnaire de l'échelle de motivation envers l'éducation (ÉMS) de Vallerand et al., (1989) qui a été utilisée pour mesurer les différentes formes de motivations des élèves (la motivation intrinsèque à la stimulation (MIS), la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque à la connaissance (MIAC), la régulation identifiée (RID), la régulation introjectée (RIJ), la régulation externe (REX), et enfin l'amotivation (AM)); (2) le questionnaire de l'échelle de la perception de la compétence (Marsh et al., 2006), (3) l'adhésion des élèves aux stéréotypes selon lesquels les garçons sont meilleurs que les filles en football et les filles sont meilleures que les garçons en dansent, élaborée à partir des travaux de Bonnot et Croizet (2009).

Par ailleurs, une étude de Gillet et al., (2008) a démontré que les perceptions de la compétence, de l'autonomie et de l'appartenance sociale étaient positivement associées à la motivation intrinsèque chez les sportifs. Un questionnaire a été élaboré pour mesurer ces facteurs.

En ce qui concerne les buts d'accomplissements, une étude menée par Cury et al., (1996) a démontré que les élèves du secondaire perçoivent l'orientation des buts de la

maîtrise dans la classe d'éducation physique selon la compétence et la motivation intrinsèque. Ces résultats fournissent des informations sur les stratégies d'intervention pour améliorer l'intérêt intrinsèque des adolescents dans la classe d'éducation physique. Le but de cette étude était d'évaluer l'influence des facteurs individuels et contextuels sur les intérêts des élèves en éducation physique. Ils ont utilisé les trois questionnaires suivant : (1) le questionnaire de climat motivationnel perçu en sport. Cet outil a été validé à partir de l'échelle perçue de climat motivationnel (PMGS, Cury et al., 1994); (2) le questionnaire de perception du succès en sport (QPSS, Durand et al., 1996); (3) l'inventaire de la motivation intrinsèque (IMI, Cury et al., 1994).

Par ailleurs, une étude (Schiano-Lomoriello et al., 2005) a développé et validé le questionnaire d'approche et d'évitement en éducation physique et sportive (QAE-EPS, Cury et al., 2004) auprès des élèves du secondaire, et a contribué à la validation empirique du modèle 2 X 2. Cet instrument est composé de quatre sous-échelles de trois items mesurant les buts d'approche de la maîtrise, les buts d'approche de la performance, les buts d'évitement de la maîtrise, et les buts d'évitement de la performance. L'étude a été divisée en quatre volets dans les buts suivants : proposer une version traduite et appliquée à l'EPS qui soit factoriellement valide et consistante (étude 1); confirmer la structure factorielle de l'instrument sur un échantillon plus large (étude 2); tester la fidélité temporelle de l'instrument (étude 3); et finalement, évaluer les corrélations entre les quatre buts et d'autres construits psychologiques (étude 4).

Cependant, d'autres chercheurs ont basé leur recherche sur la question des différences d'implication dans le domaine sportif entre les filles et les garçons (Fontayne et al., 2002). Ils ont mené une étude auprès d'élèves du secondaire ont

démontré que : (a) la contribution relative de la masculinité et de la féminité sur les choix et les rejets des activités physiques et sportives dans le cadre des cours d'E.P.S, varie de manière substantielle en fonction du : typage sexuel et les différentes activités physiques et sportives (A.P.S) proposée aux élèves; (b) les contributions de la masculinité et de la féminité sont marquées dans le sens le plus «logiquement et le plus théoriquement» attendues concernant les choix des A.P.S «masculines » et les rejets des A.P.S «féminines»; (c) les contributions respectives de la masculinité et de la féminité sont plus équilibrées en ce qui concerne les choix et les rejets des A.P.S «appropriées aux deux sexes». Les trois questionnaires suivants ont été utilisés: (1) le questionnaire l'IRSB sur l'influence respective de la «masculinité » et de la «féminité » sur l'intérêt perçu (Fontayne et al., 2000); (2) le questionnaire de la difficulté perçue (Archer et al., 1989); (3) le questionnaire des choix et des rejets de certaines A.P.S dans le cadre des cours d'E.P.S (Archer et al., 1989).

En Angleterre, il est à noter que 8 des 20 questionnaires sur la motivation proviennent des instruments de Vallerand (1992,1997); Pelletier (2001); Deci et Ryan ; (1985). La synthèse de ces résultats sur la motivation indique que, principalement, les facteurs les plus significatifs relativement à la motivation intrinsèque sont l'auto-détermination, les buts d'accomplissement et le développement personnel en éducation physique.

Par exemple, l'étude de Wallheade et Ntoumanis (2004) auprès des élèves du secondaire a révélé, lorsque le programme d'éducation physique est utilisé efficacement par les enseignants, la motivation des élèves du secondaire est plus élevée.

Le but des auteurs était d'étudier les effets de l'éducation physique. Les résultats ont été tirés des questionnaires suivants : (1) le questionnaire de l'inventaire de la

motivation intrinsèque (IMI) de Ryan (1989) « auto-détermination », pour évaluer les quatre dimensions de la motivation intrinsèque : le plaisir et l'intérêt, l'effort et l'importance (3) la pression et la tension et enfin la compétence perçue; (2) le questionnaire de l'orientation vers un but d'implication dans la tâche en sport (TEOSQ; Dudda et Nicolls, 1992). Cet outil a mesuré les orientations des buts d'accomplissements des élèves; (3) le questionnaire de l'autonomie perçue. Ce questionnaire a été adapté à l'éducation physique par Goudas et al., (1994). Les items de cet instrument ont été recueillis à partir du questionnaire de l'auto-régulation (ASRQ; Ryan et Connell, 1989) et de l'échelle de la motivation en sport (AMS; Vallerand et al., 1992); (4) le questionnaire de l'orientation, de l'apprentissage et la performance dans la classe d'éducation physique (LAPOPECQ- Papaioannou, 1995) a mesuré le climat motivationnel perçu des élèves en éducation physique.

De plus, Ntoumanis (2002) a confirmé l'importance de développer l'auto-détermination des élèves en éducation physique pour associer le comportement mental et affectif qu'ils peuvent avoir en éducation physique.

L'auteur a étudié la motivation des élèves du secondaire pendant leurs cours d'éducation physique, en se basant sur la théorie de l'autodétermination (Vallerand, 1997) afin de mesurer les différents profils de la motivation dans la classe d'éducation physique. Les résultats ont été obtenus à partir des questionnaires suivants: (1) le questionnaire-2- sur le climat de la motivation perçue dans le sport (PMCSQ-2, Newton, et al., 2000) mesurant les aspects du climat motivationnel des élèves (2) la sous-échelle du questionnaire de Gouda et al., (1994) évaluant les différents types de la motivation (motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe) des élèves en éducation physique. Cette sous-échelle a été développée par Ryan et Connell (1989) pour mesurer la motivation. D'autres parts, Goudas et al., (1994) ont également adapté cette sous-

échelle . Les types de cette échelle de motivation ont été mesurés à partir de l'échelle de 7 points. On y trouve entre autres : l'échelle de l'effort, du plaisir et l'ennui scolaire.

Ajoutons que l'étude de Ntoumanis (2005), réalisée auprès d'élèves du secondaire, démontre que la motivation autodéterminée des élèves dans la classe d'éducation physique augmente le taux de participation et améliore leurs expériences positives à la pratique sportive. L'auteur a examiné si le contexte et la variable de la motivation prise de la théorie de l'auto-détermination pourraient prédire les expériences cognitives et affectives des élèves dans les écoles d'éducation physique. Les questionnaires suivants ont été utilisés: (1) le questionnaire du climat d'apprentissage (LCQ; Williams et Deci, 1996). Le LCQ mesure l'autonomie perçue par les élèves eux-mêmes; (2) le questionnaire-2- sur le climat de la motivation perçue dans le sport (PMCSQ-2, Newton, et al., 2000) mesurant les aspects du climat motivationnel des élèves; (3) l'échelle de la satisfaction des besoins (BNSC, Deci et al, 2001) évaluant la compétence perçue des élèves, la parenté et la satisfaction des besoins d'autonomie ; (4) le questionnaire de l'auto-régulation (SRQ, Gouda et al., 1994) mesurant les différents types de la motivation. Cet instrument a été adapté en éducation physique par Ryan et Connell (1989).

Dans la même perspective, Standage et al., (2003) a étudié la motivation des élèves en éducation physique qui se basant sur les concepts des buts d'accomplissement ainsi que sur la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985).

L'étude a démontré que les professeurs d'éducation physique devraient chercher à promouvoir les structures de classe «le soutien d'autonomie, et la maîtrise administrée». D'autre part, les élèves en d'éducation physique avaient plus l'intention d'être physiquement actifs durant leurs loisirs.

Les résultats ont été recueillis à partir des questionnaires suivants : (1) le questionnaire du climat d'origine (O.C.Q; DeCharms, 1976) a évalué la perception des élèves envers l'enseignant et leur climat d'autonomie dans la classe; (2) le questionnaire de l'échelle des perceptions du climat motivationnel (EPCM; Biddle et al., 1995); (3) l'inventaire de la motivation intrinsèque (Ryan, 1982) a mesuré la compétence perçue des élèves dans la classe; (4) le questionnaire de la sous-échelle de l'acceptation de la nécessité parenté (Richer, Vallerand et 1998); (5) le questionnaire de l'autonomie (Ntoumanis, 2001) a évalué l'autonomie perçue de l'élève en éducation physique; (6) le questionnaire de la motivation en éducation physique (SMS; Pelletier et al., 1995), basé sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan ; 1985, 1991) ; (7) le questionnaire de l'intention d'activité physique pratiquée pendant les loisirs (Chatzisarantis, et al., 1987), basé sur les travaux d'Ajzen et Madden (1986).

Concernant le facteur du développement personnel en éducation physique qui privilégie la motivation de l'élève, l'étude de Spray (2002) a démontré les relations entre le climat motivationnel et les stratégies pédagogiques perçues pour maintenir la discipline des élèves en éducation physique. L'auteur a étudié auprès des élèves du secondaire le climat motivationnel et la stratégie perçue pour maintenir la discipline dans la classe d'éducation physique. Cette étude a examiné les relations entre l'investissement perçu dans les tâches, les climats d'engagement personnel en éducation physique et les stratégies utilisées par les enseignants pour soutenir la discipline. Les résultats ont été obtenus à partir des questionnaires suivants : (1) le questionnaire (LAPOPECQ; Papaioannou, 1994) de l'orientation, de l'apprentissage et de la performance dans la classe d'éducation physique pour mesurer le climat motivationnel perçu des élèves en éducation physique; (2) le questionnaire SSDS de Papaioannou (1998) pour mesurer les stratégies qui visent à maintenir la discipline

des élèves dans la classe. Cette étude est basée sur la théorie de Ryan et Connel (1989); Vallerand et al., (1992.1993)

Aux États-Unis, 2 des 28 questionnaires sur la motivation proviennent des instruments de Vallerand (1997), Deci et Ryan (1985). La synthèse de ces résultats sur la motivation indique que, principalement, les facteurs les plus significatifs relativement à la motivation intrinsèque sont les buts d'accomplissements, les buts sociaux et la relation positive entre l'élève et son enseignant d'éducation physique ainsi qu'avec ses pairs.

L'étude de Guan et al. (2006), réalisée auprès d'élèves du primaire, du secondaire et du collégial, montre que les buts d'accomplissements et les buts sociaux aident les élèves à atteindre leurs objectifs en l'éducation physique. Les auteurs ont étudié la relation entre les buts d'accomplissement, les buts sociaux, la persévérance, et leurs efforts en éducation physique en milieu scolaire. Les résultats ont été obtenus à partir du questionnaire suivant : le questionnaire de but d'accomplissement en éducation physique (AGQ-PE).

L'AGQ-PE comportant trois échelles de but d'accomplissement : (1) l'échelle des buts sociaux (Patrick et al., 1997); (2) l'échelle de l'effort (Elliot, 1997); (3) l'échelle de la persévérance (Wentzel, 1996). L'échelle des buts d'accomplissement 2x2 (Elliot et Mc Gregor, 2001) évalue les quatre buts d'accomplissements suivants qui peuvent orienter l'attention de l'élève lorsqu'il réalise une tâche : le but de la performance-approche (démontrer ses compétences), le but de la performance-évitement (éviter de montrer ses incompétences), le but de la maîtrise- approche (comprendre et maîtriser la tâche) et le but de la maîtrise-évitement (éviter la non-maîtrise de la tâche). Les chercheurs ont également en recours à l'échelle des buts sociaux (Patrick al. 1997) et l'échelle de l'effort et de la persévérance (Elliot, 1997).

Deux études de Cox (2010) et Ullrich-French (2009) ont porté sur le facteur de la relation positive de l'élève. Dans leur étude réalisée en 2010, ils ont démontré qu'une relation positive entre l'élève et son enseignant d'éducation physique et avec ses pairs est associée à son expérience en éducation physique, même si le soutien de l'enseignant est relativement bas.

Les auteurs ont étudié chez les élèves du secondaire la pertinence des profils de motivation et la relation entre leurs pairs et leurs enseignants d'éducation physique. À cette fin, ils ont utilisé les questionnaires suivant : (1) le questionnaire de Patrick et Ryan (Patrick et Ryan 2005) portant sur le soutien perçu de l'enseignant; (2) le questionnaire (Weiss et Smith, 1999) de l'échelle de la qualité de l'amitié a évalué la relation de chaque élève avec son ami le plus proche en éducation physique; (3) le questionnaire (Harter, 1985) de l'acceptation sociale, de la compétence athlétique et du profil de l'autoperception des élèves. Cet instrument a évalué l'acceptation perçue des pairs et l'habileté physique, respectivement; (4) le questionnaire (Richer et Vallerand, 1998) concernant le choix perçu et la volonté des élèves pour le sport. Cet outil a mesuré l'autonomie perçue des élèves en éducation physique; (5) le questionnaire (Gouda et al., 1994) de l'autorégulation évaluant les différents types de motivation autodéterminée (la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe) des élèves en sport reflétant les différentes raisons incitant l'élève à pratiquer l'éducation physique; (6) le questionnaire (Scanlan et al., 1993) de l'échelle du plaisir en sport a mesuré l'engagement des élèves dans les différentes activités sportives; (7) le questionnaire (Smith et al., 2006) de la sous-échelle de l'inquiétude qui touche l'élève avant et pendant l'éducation physique; (8) le questionnaire (Mc Auley et al., 1989) de l'inventaire de la motivation intrinsèque a évalué l'importance de l'effort fourni par l'élève; (9) le questionnaire (PAQ; Kawalski et al., 1997) de l'activité physique a mesuré le niveau d'activité physique chez l'élève.

L'autre étude d'Ullrich-French et Cox (2009), a prouvé que les différents scores de l'autodétermination de l'élève en éducation physique dépend de son niveau d'auto-détermination, de sa compétence, de son autonomie et de ses relations positives. D'autre part, ses expériences positives sont associées à son niveau de motivation intrinsèque et à sa régulation identifiée quel que soit son niveau de motivation non autodéterminée. Par ailleurs, le faible niveau de la motivation intrinsèque et de la régulation identifiée est associé à l'expérience de l'élève en éducation physique malgré le niveau de la régulation externe.

Les auteurs ont étudié auprès des élèves du secondaire les profils de la régulation identifiant la motivation, ainsi que leur utilité. Ces profils sont : l'auto-détermination (indice de l'autodétermination), la théorie antécédente (l'autonomie perçue) et les conséquences (le plaisir, l'inquiétude, l'effort, la valeur et l'activité physique).

Les résultats ont été obtenus à partir des questionnaires suivant : (1) le questionnaire (Gouda et al., 1994) de l'auto-régulation à évaluer les différents types de motivation d'autodétermination (la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe) des élèves pour le sport; (2) le questionnaire de la sous-échelle de la compétence athlétique (Harter, 1985) a mesuré l'habileté physique de l'élève dans la classe d'éducation physique; (3) le questionnaire de l'autonomie perçue (Hollembek et Amorose , 2005) a évalué le choix perçu et la volonté des élèves en sport; (4) l'échelle de la parenté de l'élève à d'autres personnes en sport (Richer et Vallerand, 1998); (5) le questionnaire de l'échelle du plaisir en sport (Scanlan et al., 1993) a mesuré les conséquences de la motivation , par exemple, le plaisir, la valeur, l'inquiétude, l'effort et le niveau général de l'activité physique; (6) le questionnaire de Xing et al., (2003), a évalué la valeur de l'éducation physique chez l'élève (7) le questionnaire de la sous-échelle SAS-2, de Smith et al., (2006) a mesuré

l'inquiétude de l'élève avant et pendant l'éducation physique; (8) le questionnaire de la sous-échelle de l'inventaire de la motivation intrinsèque (Mc Auley et al., 1989) a évalué l'importance de l'effort de l'élève en éducation physique; (9) le questionnaire de Kowalski (1997) a évalué le niveau de l'activité physique chez l'élève.

Par contraste, un autre cadre théorique en trouve la théorie de l'évaluation cognitive de Framework a été utilisée par Ferrer-Caja et Weiss (2000). Leur étude, réalisée auprès des élèves universitaires, démontre plutôt que la compétence perçue et les buts d'orientations prédisent directement la motivation intrinsèque, l'effort du climat motivationnel et le style d'enseignement. La motivation intrinsèque, quant à elle, prédit directement l'effort et la persévérance dans la pratique du sport. De plus, les objectifs d'orientation de la tâche sont à l'interface entre les effets du climat d'apprentissage sur la compétence perçue et l'auto-détermination. Les auteurs ont examiné les relations entre les facteurs sociaux, les différences individuelles, la motivation intrinsèque, l'effort et la persistance des étudiants en éducation physique. Les résultats ont été recueillis à partir des questionnaires suivant: (1) le questionnaire de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985) à mesurer le choix perçue des étudiants. Cet instrument est composé de cinq items dont: deux items tirés de la sous-échelle du choix perçue de l'inventaire de la motivation intrinsèque (IMI Mc Auley et al., 1989) et trois items de l'auto-détermination (Stein et Scanlan, 1992); (2) le questionnaire de Harter (1988) a évalué l'autoperception de l'adolescent; (3) le questionnaire TEOSQ (Duda et Whitehead, 1998) a mesuré les buts d'orientation dans la classe d'éducation physique; (4) le questionnaire (LAPOPECQ-Papaioannou, 1994) de l'orientation, de l'apprentissage et de la performance dans la classe d'éducation physique a évalué le climat motivationnel des étudiants; (5) le questionnaire (Tuckman, 1985) de la directivité et l'interaction entre enseignant et étudiant; (6) le questionnaire sur le comportement motivationnel des étudiants envers le sport (TRAAM; Stinnette, 1991); (7) le questionnaire (Goudas et al., 1994) de la

motivation intrinsèque a mesuré les orientations motivationnelles des étudiants en éducation physique. Cet instrument a été adapté par Ryan et Connell (1989).

En Grèce, 2 des 5 questionnaires sur la motivation proviennent des instruments de Vallerand (1992), Ryan et Deci (2000). La synthèse de ces résultats sur la motivation démontre que, généralement, les facteurs les plus significatifs relativement à la motivation intrinsèque sont la satisfaction du besoin de compétence et les facteurs sociaux.

Ainsi, l'étude Ntoumanis et al., (2009) ont démontré que les augmentations de la motivation non appropriée en éducation physique au fil du temps sont variables d'un élève à l'autre et qu'on peut les réduire en favorisant la satisfaction du besoin de compétence. Les auteurs ont examiné les changements de la motivation des élèves du secondaire en éducation physique pendant une période de trois ans. Les résultats ont été obtenus à partir des questionnaires suivants: (1) le questionnaire LPOPECQ- (Papaioannou, 1994), de l'orientation, de l'apprentissage et de la performance dans la classe d'éducation physique pour évaluer les tâches perçues et le climat des buts d'implication dans la tâche ; (2) le questionnaire de la satisfaction du besoin d'autonomie et celui sur la parenté de l'élève mesurent ces variables à partir de deux items chacun (Ntoumanis, 2001). De plus, la satisfaction du besoin de compétence a été évaluée à partir de la sous-échelle de l'inventaire de la motivation intrinsèque (Mc Auley et al., 1989); (3) le dernier questionnaire est tiré de deux questionnaires suivants pour mesurer la régulation de la motivation : (1) le questionnaire de l'auto-régulation (SRQ; Gouda et al., 1994) évaluant la motivation intrinsèque, l'identifié, l'introjecté et la régulation externe; et (2) la sous-échelle de la motivation (AMS; Vallerand et al., 1992). Ce questionnaire a été adapté en éducation physique par Goudas et al. (1994).

Par ailleurs, Hassandra et al, (2003) ont conclu que les facteurs sociaux influencent la motivation intrinsèque des élèves en éducation physique. Ceux-ci doivent être pris en considération lors des cours d'éducation physique. Les auteurs ont examiné les facteurs associés à la motivation intrinsèque des élèves du secondaire en éducation physique en utilisant une approche qualitative. Les résultats ont été tirés des questionnaires suivants : (1) le questionnaire de l'inventaire de la motivation (IMI; Ryan, 1982) qui comprend les quatre sous-échelles suivantes : (1) le plaisir et l'intérêt (2) de l'effort et l'importance (3) la compétence (4) la pression et la tension ; (2) le questionnaire de la compétence perçue (Nicolls, 1989).

L'Espagne et la Suisse font bande à part. L'Espagne met l'accent sur l'éducation physique et sur le concept de soi, une variable qui n'est pas rencontrée dans les autres questionnaires. La Suisse a utilisé une méthodologie qui lui est unique.

En Espagne, une étude de Goñi et Zulaika (2001) avait pour but d'analyser les relations entre l'éducation physique, le sport scolaire et le développement du concept de soi. L'étude a été réalisée auprès d'élèves du primaire a démontré que : (1) les participants à un sport scolaire ont de meilleurs scores au concept de soi que les non-participants; (2) d'autre part, les sportifs titulaires présentent un meilleur concept de soi que les remplaçants; (3) des différences ont été observées en fonction du sexe en faveur des garçons (meilleur concept de soi chez les garçons que chez les filles, particulièrement pour les échelles « habiletés sportives », « condition physique » et la « force »). Les résultats ont été tirés à partir des trois questionnaires suivant : le SDQ (Marsh et al, 1983), le CY-PSPP (Whitehead, 1995) et le PIP (Fox et Corbin, 1989).

En Suisse, une étude de Feron et al., (1997) a décrit les habitudes sportives des élèves et leurs motivations à exercer une activité sportive. Cette étude, réalisée auprès des jeunes scolarisés à montrer que les motivations des jeunes qui déclarent faire du sport

au moins une fois par semaine sont différentes selon qu'il s'agit de garçons ou de filles. De plus, les résultats ont des implications pour la promotion de la santé, notamment en ce qui concerne la création des conditions matérielles favorisant l'engagement des adolescents dans l'activité physique. Cet instrument de mesure comprend quatre-vingt-sept questions explorant les comportements, les attitudes et les perceptions des élèves dans divers domaines relatifs à la santé et à la pratique sportive.

2.8 Conclusion

Les vingt-trois études choisies dans la littérature s'inscrivent dans la logique de la recherche sur la motivation sportive en contexte scolaire, dans une perspective sociocognitive, basée sur les théories les plus actuelles relatives à la motivation appliquées à l'activité physique et sportive. Elles ont en recours à cinquante-et-un instruments pour étudier la motivation.

La théorie qui me semble particulièrement appropriée pour étudier la motivation des élèves au secondaire à la pratique du volleyball est celle reposant sur le modèle hiérarchique de la Motivation intrinsèque et extrinsèque (HMIE) de Vallerand, puisque ce modèle met l'accent : (1) sur certaines perceptions fondamentales (compétence, affiliation, autonomie) et surtout (2) sur les influences de l'environnement social, comme celle de l'entraîneur (3) ; (4) mesurer la motivation intrinsèque et extrinsèque que les élèves peuvent avoir pour pratiquer le volleyball pendant leurs cours d'éducation physique; (5) De plus, les études choisies portent sur des élèves du même niveau que mon étude.

Ce modèle a été validé en milieu scolaire (Vallerand, Fortier et Guay, 1997) et sportif (Pelletier, Fortier, Vallerand, et Brière, 2001). Ce questionnaire sera repris intégralement en remplaçant l'expression «éducation physique» par «volleyball».

En nous basant sur les aspects théoriques et sur les résultats de recherches déjà menées dans le domaine de l'éducation physique.

Nous définirons, dans le prochain chapitre, les questions de recherches et les hypothèses qui serviront de base aux différentes études empiriques que nous détaillerons plus tard. Concrètement, nous allons : 1) définir nos objectifs de recherche; 2) détailler la stratégie méthodologique envisagée; et 3) préciser nos questions de recherche et nos hypothèses.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Objectif de l'étude

L'objectif principal de notre recherche est de comprendre, dans le contexte spécifique de l'éducation physique scolaire, quelles sont les conditions favorisant la motivation des élèves secondaire pour la pratique du volleyball dans leur cours d'éducation physique ? Pour atteindre cet objectif, nous avons mis en place une stratégie méthodologique qui sera décrite dans la partie suivante. Nous allons utiliser un design de recherche dite « mixte » qui implique la collecte et l'analyse de données quantitatives et qualitatives (Creswell et Plano Clark, 2007). Selon ces auteurs, il existe plusieurs façons de « mixer » les deux approches. Dans notre cas, nous opterons pour le « explanatory design » qui prévoit deux phases successives (voir figure 3.10).

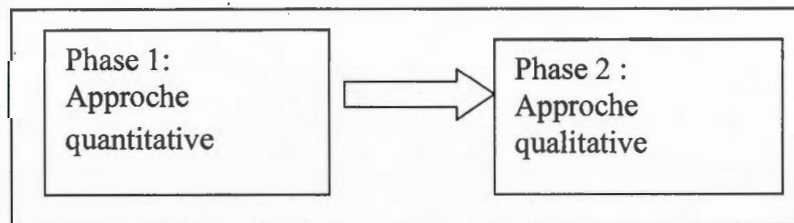


Figure 3.10 Stratégie méthodologique envisagée dans ce travail – « Explanatory model » (adapté de Creswell et Plano Clark, 2007)

3.2 Question et hypothèse de recherche

Le choix d'une méthode mixte implique la formulation de question de recherche quantitative, qualitative et en lien avec le choix d'une méthode mixte (Creswell et Plano Clark, 2007). Nous allons commencer par présenter la question de recherche et les hypothèses de l'approche quantitative, puis nous décrirons les questions de recherche de l'approche qualitative. Enfin, nous précisons les questions de recherche qui découlent de l'utilisation de la méthode mixte.

3.2.1 Question de recherche de la phase quantitative

« Quelles sont les conditions favorisant la motivation des élèves secondaire pour la pratique du volleyball dans leur cours d'éducation physique? »

3.2.2 Questions de recherche de la phase qualitative

L'étude qualitative prendra appui sur les résultats obtenus lors de la première phase. L'objectif est d'apporter davantage de sens et de profondeur aux données observées dans la partie quantitative. Concrètement, les questions de recherche posées dans ce volet qualitatif sont au nombre de deux:

1) Quelles sont les dimensions de la théorie de l'autodétermination? D'autres dimensions émergent-elles ?

2) Quelles sont les déterminants spécifiques de la motivation envers la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique et le rôle des variables personnelles dans ce processus ?

3.3 Les participants

L'échantillon interrogé est composé de 240 élèves (120 garçons et 120 filles), âgés entre 13 et 17 ans (moyenne=14,97 ans; écart-type=1,43) issus de deux écoles d'enseignement secondaire de la ville de Montréal. Ceux-ci pratiquent de manière régulière le volleyball dans un cours d'éducation physique, et ont répondu à un questionnaire mesurant leur motivation envers la pratique du volleyball pendant ce cours. Les élèves pratiquent différentes activités sportives tant de nature récréative (n=74) que de nature compétitive (n=54) et la majorité d'entre eux ne participaient (n=112) à aucune activité extrascolaire. Les écoles ont été sélectionnées pour des raisons pratiques et pas de manière aléatoire, les deux écoles favorisent le développement de la pratique d'activités sportives ou on trouve une certaine culture sportive qui entoure ce milieu scolaire.

Le questionnaire a été administré individuellement auprès des groupes d'élèves de la première à la cinquième année de chacune des deux écoles, à la fin du cours d'éducation physique, sous notre responsabilité et en présence du professeur d'éducation physique de chaque niveau de classe. La durée approximative pour répondre au questionnaire a été d'environ 10 minutes.

Notre échantillon interrogé est composé de 50% de garçons et 50% de filles. Le questionnaire regroupe les élèves, de la première à la cinquième année des deux

écoles secondaires (Figure 3.11). Enfin, chaque niveau secondaire comprend 50 élèves (25 garçons, 25 filles) (Figure 3.12).

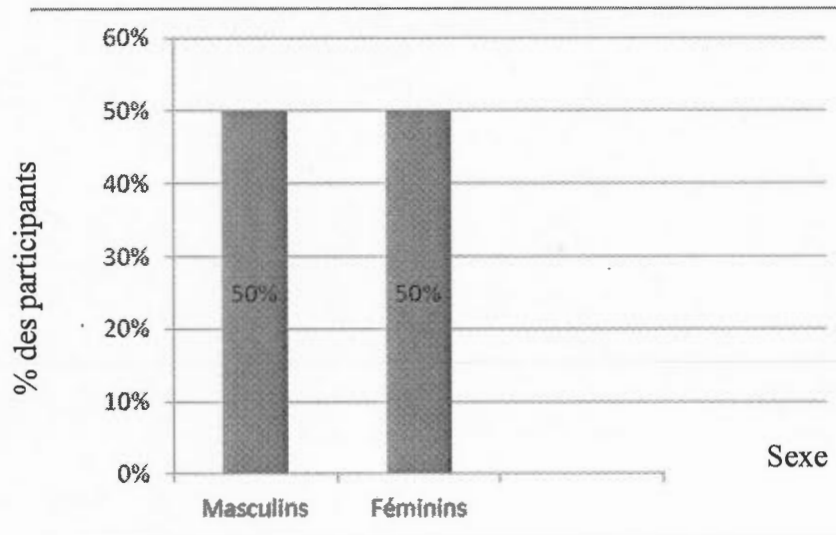


Figure 3.11 Répartition de l'échantillon interrogé en fonction du sexe (en %)

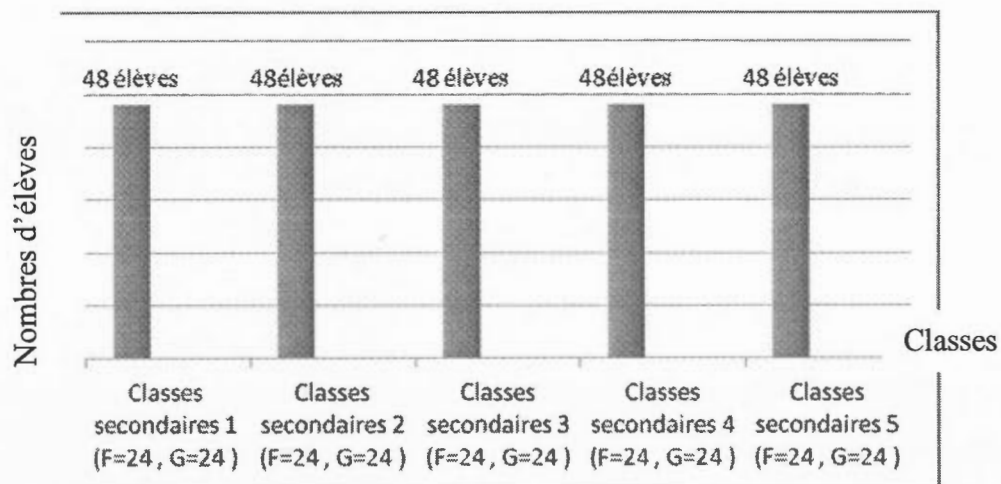


Figure 3. 12 Répartition de l'échantillon interrogé en fonction de l'année scolaire (nombres)

3.4 Mesure

Le questionnaire de cette recherche a été créé à partir de l'échelle de motivation dans le sport (ÉMS; Brière, Vallerand et Pelletier, 1995) qui sert à mesurer la motivation intrinsèque que les élèves peuvent avoir pour effectuer des activités sportives. Cette échelle mesure les 7 construits suivants : trois sous-échelles mesurent la motivation intrinsèque ; trois sous-échelles mesurent les différents types de motivation extrinsèque et enfin, une échelle mesure l'amotivation des élèves à l'égard de la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique.

On y retrouve 28 énoncés, soit 4 énoncés pour chacune des 7 sous-échelles, mesurées sur une échelle de Likert en sept points allant de 1 (ne corresponds pas du tout) à 7 (corresponds très fortement). Chacune des questions est reliée à une des sept dimensions de la théorie de l'autodétermination.

3.5 Protocole

Notre stratégie s'inspire d'une recherche menée par Ntoumanis et al., (2004) sur la problématique de la motivation des élèves secondaire pour la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducation physique. Il s'agit d'une méthodologie mixte où une phase quantitative précède une partie qualitative avec l'objectif principal de sélectionner l'échantillon qui participera aux entrevues des groupes semi-directifs.

Concrètement, le protocole se déroule en trois temps (voir Figure 3.13). Dans un premier temps, nous avons fait passer un questionnaire à un échantillon de 240 élèves des deux écoles secondaires. Les données obtenues ont permis de sélectionner un

second échantillon d'élèves présentant les caractéristiques recherchées. Enfin, dans un troisième temps, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec ces élèves.

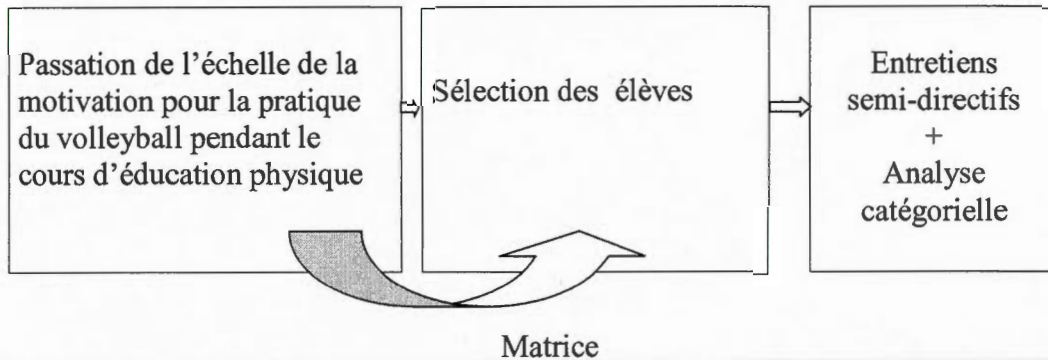


Figure 3.13 Synthèse des trois temps du processus de recherche

3.5.1 Procédure du questionnaire

Préalablement à la collecte des données, nous avons veillé à obtenir le consentement éclairé des parents, des élèves et de la direction (Appendice B), pour les deux écoles sollicitées. Une fois les autorisations obtenues, nous avons pris rendez-vous avec les enseignants d'éducateurs physiques pour la collecte des données. Cette dernière s'est déroulée dans le cadre du cours d'éducation physique.

Au début de la séance, nous avons informé les élèves de l'objectif de la recherche sans toutefois le décrire complètement afin de ne pas influencer les réponses. Nous avons, ensuite, invité les élèves à répondre anonymement à un questionnaire destiné à estimer l'ensemble des variables étudiées. La passation du questionnaire a duré approximativement 10 minutes. La liste des items utilisés dans ce questionnaire est disponible en appendice A.

3.5.2 Procédure des entrevues

L'objectif du questionnaire est de sélectionner un second échantillon qui participera aux entretiens semi-directifs (les élèves qui seront sélectionnés présenteront une amotivation et une motivation intrinsèque)

Afin de sélectionner les participants, trois critères seront définis pour contraster les individus et les situations. Les critères de sélection stipulent que les élèves sont choisis s'ils réunissent les conditions suivantes :

a) avoir indiqué à la fin du questionnaire qu'ils sont d'accord de participer à la seconde phase de la recherche ; b) avoir un indice de motivation intrinsèque le plus élevée de son groupe secondaire (témoignant d'une forte motivation autodéterminée sur une échelle de Likert à 7 points) et un score d'amotivation le plus faible de son groupe secondaire (témoignant d'une forte motivation non autodéterminée sur une échelle de Likert à 7 points)

Pour sélectionner les participants à la deuxième phase de l'étude, nous avons confronté les données obtenues au premier critère de sélection, celui de l'accord écrit. Il s'avère que 60 élèves (20 garçons et 40 filles) ont mentionné sur leur questionnaire qu'ils acceptaient de poursuivre l'étude, soit 25% de l'échantillon initial.

Et enfin, 10 élèves des deux écoles (un garçon et une fille à chaque niveau du secondaire pour chaque école) ont été sélectionnés pour réaliser une entrevue semi-directive.

3.5.2.1 Guide d'entretien

Pour réaliser les entrevues des groupes, nous avons construit un guide d'entretien. Un tel guide « comprend généralement une douzaine de questions - thèmes ont été abordées dans un ordre à chaque fois identique. Chaque thème a été abordé par plusieurs questions ouvertes, que nous avons posées lors des entretiens des groupes :

Thème 1 : La motivation autodéterminée et les Facteurs contextuels et personnels influençant la motivation pour la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique.

1. En général, pour quelles raisons participes-tu le volleyball?
2. Qu'est-ce que tu penses des autres activités physiques que tu fais? Est-ce que ça influence ta motivation pour la pratique du volleyball?
3. Dans le cours du volleyball, est-ce que tu trouves le défoulement, la liberté et le plaisir ou sens-tu de la pression?
4. Est-ce que tu peux me dire quels sont les facteurs qui peuvent influencer ta motivation au cours de volleyball de manière positive et négative ?
5. S'il y a vraiment quelque chose qui te dérange dans la pratique du volleyball, ou que tu n'as pas envie de faire, est-ce que tu as le droit de proposer quoi que ce soit?
6. Est-ce que tu te sens compétent au cours de volleyball ?
7. Est-ce que le moment de la journée est également un facteur qui te paraît important, et qui conditionne ta motivation à pratiquer le cours de volleyball ?
8. Comment perçois-tu ta relation avec ton professeur de volleyball ?
9. S'il y a vraiment quelque chose qui te dérange dans la pratique du volleyball, ou que tu n'as pas envie de faire, est-ce que tu as l'occasion de t'exprimer?
10. Est-ce que tu crois que le cours de volleyball te permet de dépenser, de te défouler?

11. Est-ce qu'il y a d'autres éléments qui te paraissent importants (par exemple les infrastructures) et qui conditionnent ta motivation à pratiquer le cours de volleyball ?
12. Est-ce que tu peux me dire quels sont les facteurs qui peuvent influencer ta motivation au cours de volleyball de manière négative?
13. Est-ce que c'est important pour toi d'avoir un enseignant ou une enseignante ?

Thème 2 : Conséquences motivationnelles

1. Est-ce que tu penses que le cours de volleyball est utile pour toi?
2. Est-ce que tu trouves que le cours de volleyball te permet de créer des liens sociaux ou interpersonnels ?
3. Si tu devais maintenant faire un bilan de ton expérience de volleyball, qu'est-ce que tu penses avoir pris ?
4. Est-ce que tu penses que le cours de volleyball t'incite, te pousse à pratiquer une activité physique hors de l'école?

3.5.2.2 Déroulement des entrevues

Nous avons opté pour une enquête par entretien en face à face. Blanchet et Gotman (1992) affirment à ce propos que « ce type d'enquête est particulièrement pertinent lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (1992, p. 27).

L'entretien effectué était semi-directif. Ce type d'interview nous a paru être particulièrement adapté à notre projet.

Au début de l'interview, nous demandions l'accord des répondants pour enregistrer l'entrevue. Ensuite, nous présentions en quelques mots l'objet de l'étude sans toutefois le décrire complètement. Pour garantir le caractère confidentiel des propos recueillis lors de nos entrevues, nous n'avons cité ni les prénoms ni les noms des différents élèves, mais nous avons identifiés par un code et un chiffre. Les codes (GIM et FIM; GAM et FAM) correspondent au groupe auquel les élèves appartiennent. Ainsi, les garçons intrinsèquement motivés par le cours de volleyball sont présentés avec le code GIM ; les filles motivées de manière intrinsèque par le cours de volleyball sont présentées avec le code FIM ; les garçons amotivés sont présentés avec le code GAM ; les filles amotivées sont identifiées par le code FAM. Par ailleurs, le code suivi d'un chiffre permettant d'identifier le niveau secondaire de l'élève.

Le lieu privilégié pour réaliser l'interview a été les deux écoles secondaires que fréquentent les élèves afin de respecter les principes de proximité sociale et culturelle (Albarello, 2003, p. 197) qui contribuent à mettre les sujets à l'aise. La direction de l'école a mis gracieusement à notre disposition un local agréable. Notons que toutes les interviews se sont passées dans le même local et ont duré en moyenne 30 minutes.

3.6 Les précautions déontologiques

L'approbation du Comité d'Éthique du Département de Kinanthropologie (Appendice C) a été obtenue et plusieurs précautions déontologiques ont été prises en compte. Nous avons assuré la confidentialité des participantes en gardant les données en lieu à

l'Université du Québec à Montréal et la participation des élèves a été faite de manière volontaire, ainsi ils pouvaient se retirer en tout temps.

3.7 Analyse statistique

Le tableau 3.3 présente le guide et l'ensemble de la procédure d'analyse suivie dans cette recherche.

Tableau 3.3
Guide de la procédure d'analyse suivie dans cette étude

N	Étapes	Méthode/Logiciel	Indices	Valeur seuil
1	Analyse de la fidélité des échelles utilisées	Alpha de Cronbach	$\geq .70$	Moyenne Écart-type
2	Analyse descriptive			$p < 0.5$
3	Comparaisons de la motivation entre les différentes classes secondaires	Test ANOVA (post-hoc)		$p < 0.5$
4	Comparaisons de différents sous-échantillons (comparaisons de la motivation entre les filles et les garçons)	Test ANOVA Mann-Whitney		$p < 0.5$
5	Comparaisons de la motivation entre le même sexe secondaire	Test ANOVA Mann-Whitney		$p < 0.5$
6	Les effets de l'activité physique extrascolaire sur la motivation des élèves	Test ANOVA Post hoc		$p < 0.5$

Le quatrième chapitre présente les résultats d'une étude quantitative et qualitative visant à apporter un éclairage complémentaire sur la dynamique motivationnelle des élèves envers la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique visant à tester les différentes hypothèses de notre travail. Concrètement, nous allons : 1) décrire le mode d'analyse utilisé pour appréhender les données récoltées; 2) présenter les résultats du questionnaire et entrevue obtenus.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats, présentés en deux parties proposent d'abord les données obtenues par le questionnaire puis les informations obtenues par les entrevues.

4.1 Les résultats du questionnaire

4.1.1 Consistance interne et validité structurelle

Les coefficients alpha de Cronbach ont été calculés afin de tester la consistance interne des différents facteurs. Les résultats de l'analyse de consistance interne présentés dans le tableau 4.5 montrent que la majorité des coefficients alpha (Cronbach, 1951) se situent entre .70 et .90. Si on se réfère au critère d'acceptabilité de Nunnally et Bernstein, à savoir un $\alpha > .70$ (Streiner, 2003), on peut conclure que les résultats sont satisfaisants.

Ces résultats montrent que les sous-échelles sont homogènes. Ainsi les coefficients de corrélation inter items étaient relativement significatifs.

En ce qui concerne la validité structurelle des échelles utilisées, les analyses factorielles Confirmatoires de l'échelle de motivation présentent des indices d'ajustement acceptables (voir Tableau 4.4).

Tableau 4.4
Coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) et statistiques descriptives

Statistiques d'échelles			
Variables	a	Moyenne	Écart type
Motivation intrinsèque à la connaissance	0,96	13,58	8,67
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	0,98	13,16	8,50
Motivation intrinsèque à la stimulation	0,97	12,84	8,31
Motivation intrinsèque			
Motivation extrinsèque à régulation identifiée	0,97	11,97	7,53
Motivation extrinsèque à régulation introjectée	0,95	11,64	7,53
Motivation extrinsèque à régulation externe	0,96	11,29	7,54
Amotivation	0,99	16,24	11,91

4.1.2 Analyses descriptives et corrélations

L'analyse descriptive non paramétrique réalisée dans cette étude cherche à nous renseigner sur les façons dont les élèves interrogés se positionnent par rapport aux différentes variables de la motivation étudiées. Nous observons qu'il n'y a pas de corrélations entre le niveau de scolarité et l'indice de la motivation globale.

Les résultats de l'analyse de corrélations (le type Spearman) démontrent une consistance entre les niveaux de scolarité et les formes de la motivation, le tableau 4.5 montre, que plus les niveaux de scolarité augmentent, plus la motivation extrinsèque par régulation externe des élèves augmente ($r = .137, r = .135$) ($p < .005$).

Tableau 4.5
Corrélations entre le niveau de scolarité et les forme de la motivation

Nombre d'élèves	Motivation intrinsèque			
	Motivation intrinsèque à la connaissance	Motivation intrinsèque à la stimulation	Motivation intrinsèque à l'accomplissement	
240	0,29	0,78	0,101	
Nombre d'élèves	Motivation extrinsèque			
	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Motivation extrinsèque par régulation externe	
240	0,139	0,107	0,137	
Nombre d'élèves	Amotivation	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque	Indice globale de la motivation
240	0,122	0,44	0,135	0,77

4.1.3 Comparaisons de la motivation entre les différents niveaux de scolarité

Les comparaisons des moyennes obtenues par les différents niveaux de scolarité, et ce, pour l'ensemble des variables étudiées, met en évidence quelques différences significatives. Le niveau de signification pour ces comparaisons a été fixé à .05 (Cohen, 1994).

Les résultats de l'analyse montrent que les élèves de 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année présentent des motivations intrinsèque et extrinsèque croissantes envers la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique, alors qu'elles diminuent chez les élèves de la 5^{ème} année (voir les tableaux 4.6 et 4.7).

Tableau 4.6

Caractéristiques générales des classes secondaires correspondant à la catégorie : « élèves filles et garçons motivés intrinsèquement pour la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique »

secondaire	N°	Moyenne	Écart -Type	Minimum	Maximum
Secondaire 1	48	2.91	2.08	1.00	5.92
Secondaire 2	48	3.12	2.19	1.00	7.00
Secondaire 3	48	3.32	2.14	1.00	6.00
Secondaire 4	48	3.96	1.81	1.00	5.50
Secondaire 5	48	3.13	2.17	1.00	5.75
Total	240	3.29	2.10	1.00	7.00

Tableau 4.7

Caractéristiques générales des classes secondaires interrogées correspondant à la catégorie : « élèves filles et garçons motivés extrinsèquement pour la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique »

secondaire	N	Moyenne	Écart -Type	Minimum	Maximum
Secondaire 1	48	2.47	1.72	1.00	5.92
Secondaire 2	48	2.64	1.91	1.00	7.00
Secondaire 3	48	3.02	1.93	1.00	6.00
Secondaire 4	48	3.35	1.72	1.00	5.50
Secondaire 5	48	3.03	2.07	1.00	5.75
Total	240	2.90	1.88	1.00	7.00

En outre, le tableau 4.8 montre que les élèves de 4^{ème} année présentent le niveau d'amotivation le moins faible, vis-à-vis aux autres niveaux.

Tableau 4.8

Caractéristiques générales des classes secondaires interrogées correspondant à la catégorie : « élèves filles et garçons amotivés pour la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique »

secondaire	N°	Moyenne	Écart -Type	Minimum	Maximum
Secondaire 1	48	4.71	2.66	1.00	7.00
Secondaire 2	48	4.39	2.71	1.00	7.00
Secondaire 3	48	3.94	2.73	1.00	7.00
Secondaire 4	48	2.93	2.50	1.00	7.00
Secondaire 5	48	4.43	2.84	1.00	9.67
Total	240	4.08	2.74	1.00	9.67

En général, les élèves de 4^{ème} année représentent le plus haut niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque par rapport aux autres groupes (voir figure 4.14).

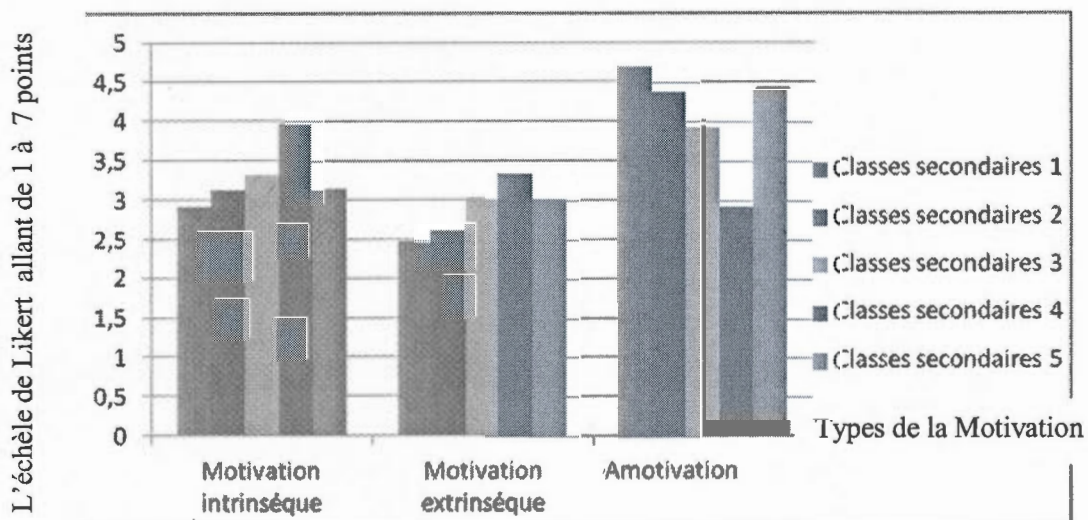


Figure 4.14 caractéristique générale de la motivation des élèves secondaires interrogés pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique¹

¹ *Différences significatives entre les filles et les garçons ($p < 0,05$)

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les élèves des secondaires qui pratiquent le volleyball pendant le cours d'éducation physique présentent une motivation intrinsèque qui s'accroît au fil des années.

4.1.4 Comparaisons des différents sous échantillon

4.1.4.1 Comparaisons de la motivation entre les filles et les garçons

En ce qui concerne les comparaisons des moyennes obtenues par les garçons et les filles, mets en évidence quelques différences significatives. Le niveau de signification pour ces comparaisons a été fixé à .05 (Cohen, 1994). Mes groupes ont obtenu des scores moyens. Par conséquent, il serait étonnant que ces moyennes se trouvent dans les extrêmes. Un facteur pouvant expliquer cette tendance, est la désirabilité sociale qui fait que les répondants iront rarement vers les extrêmes et se situant plutôt au centre de l'échelle en répondant selon les attentes qu'ils anticipent des autres et des chercheurs.

Nous pouvons constater que :

Les filles et les garçons de 1^{er} année présentent une motivation de manière intrinsèque à la connaissance. Ensuite, les filles sont davantage motivées de manière extrinsèque par régulation identifiée, alors que les garçons sont davantage motivés de manière extrinsèque par régulation externe. Et enfin, les garçons montrent un niveau d'amotivation plus élevé vis-à-vis aux filles.

En résumé, les garçons ont montré une forme de motivation la moins autodéterminée par rapport aux filles (voir tableaux 4.9).

Tableau 4.9
Caractéristiques des élèves secondaires de 1^{ère} année interrogés correspondant à la catégorie : « élèves-garçons et filles motivés pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique »²

Les dimensions de la motivation	N°	Score minimum filles (écart-type)	Score Moyen filles (écart-type)	Score maximum filles (écart-type)
Motivation intrinsèque globale *	24	1,00	2,47(2,16)	6,67
Motivation intrinsèque à la connaissance*	24	1,00	3,77(2,36)	7,00
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	24	1,00	3,27(2,09)	7,00
Motivation intrinsèque à la stimulation	24	1,00	3,27(2,09)	7,00
Motivation extrinsèque globale	24	1,00	2,67(1,59)	4,92
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	24	1,00	2,76(1,72)	5,50
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	24	1,00	2,73(1,68)	5,25
Motivation extrinsèque par régulation externe	24	1,00	2,53(1,56)	5,25
Amotivation*	24	1,00	4,01(2,92)	7,00
Indice d'autodétermination (*15 à -15)*	24	-12,75	-,94(9,91)	11,08

² *Différences significatives entre les filles et les garçons ($p < 0,05$)

Les dimensions de la motivation	N°	Score minimum garçons (écart-type)	Score moyen garçons (écart-type)	Score maximum garçons (écart-type)
Motivation intrinsèque globale *	24	1,00	2,37(1,88)	5,75
Motivation intrinsèque à la connaissance*	24	1,00	2,45(1,93)	6,00
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	24	1,00	2,35(1,94)	5,25
Motivation intrinsèque à la stimulation	24	1,00	2,31(1,83)	6,50
Motivation extrinsèque globale	24	1,00	2,27(1,84)	5,92
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	24	1,00	2,25(1,83)	6,00
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	24	1,00	2,22(1,81)	5,75
Motivation extrinsèque par régulation externe	24	1,00	2,34(1,91)	6,00
Amotivation*	24	2,00	5,38(2,26)	7,00
Indice d'autodétermination (*15 à -15)*	24	-12,00	-6,06(8,23)	7,63

Cependant, les filles et les garçons de 2^{ème} année, montrent une forme de motivation intrinsèque à la connaissance. De plus, les filles présentent une motivation extrinsèque par régulation introjectée, par rapport aux garçons qui présentent une motivation extrinsèque identifiée. Enfin, les filles ont présenté une amotivation plus élevée, par rapport aux garçons. En somme, les garçons ont présenté la forme de motivation la moins autodéterminée par rapport aux filles (voir tableaux 4.10).

Tableau 4.10

Caractéristiques des élèves secondaires de 2^{ème} année interrogée correspondant à la catégorie : « élèves-garçons et filles motivés pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique »³

Les dimensions de la motivation	N°	Score minimum filles (écart-type)	Score Moyen filles (écart-type)	Score maximum filles (écart-type)
Motivation intrinsèque globale *	24	1,00	3,62(2,22)	6,42
Motivation intrinsèque à la connaissance*	24	1,00	3,79(3,37)	7,00
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	24	1,00	3,53(2,15)	7,00
Motivation intrinsèque à la stimulation	24	1,00	3,56(2,20)	6,50
Motivation extrinsèque globale	24	1,00	2,85(1,78)	5,75
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	24	1,00	3,16(1,94)	6,50
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	24	1,00	2,85(1,85)	6,00
Motivation extrinsèque par régulation externe	24	1,00	2,55(1,72)	5,75
Amotivation*	24	1,00	3,64(2,66)	7,00
Indice d'autodétermination (*15 à -15)*	24	-12,00	0,43 (10)	12,83

³ *Différences significatives entre les filles et les garçons ($p < 0,05$)

Les dimensions de la motivation	N	Score minimum garçons (écart-type)	Score moyen garçons (écart-type)	Score maximum garçons (écart-type)
Motivation intrinsèque globale *	24	1,00	2,59(2,07)	6,50
Motivation intrinsèque à la connaissance*	24	1,00	2,81(2,08)	6,50
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	24	1,00 1,00	2,50(2,10)	6,50
Motivation intrinsèque à la stimulation	24	1,00	2,47(2,07)	6,50
Motivation extrinsèque globale	24	1,00	2,43(2,06)	7,00
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	24	1,00	2,45(2,08)	7,00
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	24	1,00	2,44(2,13)	7,00
Motivation extrinsèque par régulation externe	24	1,00	2,38(2,01)	7,00
Amotivation*	24	1,00	5,17(9,34)	7,00
Indice d'autodétermination (*15 à -15)*	24	-12,00	-5,11(9,34)	11,00

Par ailleurs, on constate que les filles de 3^{ème} année montrent une forme de motivation intrinsèque à l'accomplissement, vis-à-vis aux garçons qui sont davantage motivés de manière intrinsèque. En suite, les filles ont démontré une motivation extrinsèque par régulation externe. Et enfin, les garçons sont davantage amotivés vis-à-vis aux filles. En résumé, les garçons ont montré la forme de motivation la moins autodéterminée vis-à-vis aux filles (voir tableaux 4.11).

Tableau 4.11

Caractéristiques des élèves secondaires de 3^{ème} année interrogée correspondant à la catégorie : « élèves-garçons et filles motivés pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique »⁴

Les dimensions de la motivation	N°	Score minimum filles (écart-type)	Score Moyen filles (écart-type)	Score maximum filles (écart-type)
Motivation intrinsèque globale *	24	1,00	3,90(2,24)	6,42
Motivation intrinsèque à la connaissance*	24	1,00	3,89(2,25)	6,50
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	24	1,00	4,01(2,32)	7,00
Motivation intrinsèque à la stimulation	24	1,00	3,81(2,19)	6,25
Motivation extrinsèque globale	24	1,00	3,49(2,03)	6,00
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	24	1,00	3,48(2,05)	6,00
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	24	1,00	3,66(2,05)	6,00
Motivation extrinsèque par régulation externe	24	1,00	3,32(2,10)	6,00
Amotivation*	24	1,00	3,31(2,77)	7,00
Indice d'autodétermination (*15 à -15)*	24	-12,00	1,17(9,93)	10,83

⁴ *Différences significatives entre les filles et les garçons (p<0,05)

Les dimensions de la motivation	N°	Score minimum garçons (écart-type)	Score moyen garçons (écart-type)	Score maximum garçons (écart-type)
Motivation intrinsèque globale *	24	1,00	2,77(1,93)	7,00
Motivation intrinsèque à la connaissance*	24	1,00	2,78(1,92)	7,00
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	24	1,00 1,00	2,73(1,89)	7,00
Motivation intrinsèque à la stimulation	24	1,00	2,79(2,04)	7,00
Motivation extrinsèque globale	24	1,00	2,58(1,74)	5,17
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	24	1,00	2,62(1,79)	5,50
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	24	1,00	2,43(1,64)	5,00
Motivation extrinsèque par régulation externe	24	1,00	2,68(1,91)	6,00
Amotivation*	24	1,00	4,54(2,62)	7,00
Indice d'autodétermination (*15 à -15)*	24	-12,00	-3,47(8,82)	12,00

Par contraste, les garçons de 4^{ème} année ont démontré une motivation intrinsèque à la connaissance, plus élevée que les filles de 4^{ème} année. Ensuite, les filles de 4^{ème} année ont présenté une motivation extrinsèque par régulation identifiée par rapport aux garçons de 4^{ème} année qui ont démontré une motivation extrinsèque par régulation introjectée. Enfin, les garçons de 4^{ème} année ont démontré une amotivation élevée par rapport aux filles de la même classe.

En résumé, les filles de 4^{ème} année ont démontré la forme de motivation la moins autodéterminée vis-à-vis aux garçons de la même classe secondaire (voir tableaux 4.12).

Tableau 4.12
Caractéristiques des élèves secondaires de 4^{ème} année interrogée correspondant à la catégorie : «élèves-garçons et filles motivés pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique»⁵.

Les dimensions de la motivation	N°	Score minimum filles (écart-type)	Score Moyen filles (écart-type)	Score maximum filles (écart-type)
Motivation intrinsèque globale *	24	1,00	3,90(2,06)	5,83
Motivation intrinsèque à la connaissance*	24	1,00	3,93(2,18)	6,25
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	24	1,00	3,77(2,06)	6,25
Motivation intrinsèque à la stimulation	24	1,00	3,71(2,00)	5,75
Motivation extrinsèque globale	24	1,00	3,34(1,82)	5,25
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	24	1,00	3,58(2,07)	6,00
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	24	1,00	3,27(1,68)	5,00
Motivation extrinsèque par régulation externe	24	1,00	3,17(1,81)	5,75

⁵ *Différences significatives entre les filles et les garçons ($p < 0,05$)

Amotivation*	24	1,00	3,21(2,78)	7,00
Indice d'autodétermination (*15 à -15)*	24	-12,00	1,53(9,90)	10,79
Les dimensions de la motivation	N°	Score minimum garçons (écart-type)	Score moyen garçons (écart-type)	Score maximum garçons (écart-type)
Motivation intrinsèque globale *	24	1,00	4,11(1,56)	5,92
Motivation intrinsèque à la connaissance*	24	1,00	4,21(1,63)	6,00
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	24	1,00	4,17(1,65)	6,00
Motivation intrinsèque à la stimulation	24	1,00	3,94(1,51)	6,00
Motivation extrinsèque globale	24	1,00	3,36(1,65)	5,50
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	24	1,00	3,36(1,86)	6,00
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	24	1,00	3,45(2,61)	6,00
Motivation extrinsèque par régulation externe	24	1,00	3,26(1,61)	6,00
Amotivation*	24	1,00	2,56(2,21)	7,00
Indice d'autodétermination (*15 à -15)*	24	-12,00	2,92(7,29)	10,21

D'autre part, la motivation intrinsèque à l'accomplissement de 5^{ème} année est plus élevée que celle des garçons de la même classe. Ensuite, ces filles présentent une forme de motivation extrinsèque par régulation identifiée, plus élevée que les garçons. Enfin, les garçons sont plus motivés vis-à-vis aux filles de la même classe. En somme, les garçons de 5^{ème} année présentent la forme de motivation la moins autodéterminée vis-à-vis aux filles de la même classe (voir tableaux 4.13).

Tableau 4.13

Caractéristiques des élèves secondaires de 5^{ème} année interrogée correspondant à la catégorie : « élèves-garçons et filles motivés pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique »⁶

Les dimensions de la motivation	N°	Score minimum filles (écart-type)	Score moyen filles (écart-type)	Score maximum filles (écart-type)
Motivation intrinsèque globale *	24	1,00	3,61(2,10)	6,00
Motivation intrinsèque à la connaissance*	24	1,00	3,63(2,12)	6,00
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	24	1,00	3,64(2,15)	6,00
Motivation intrinsèque à la stimulation	24	1,00	3,55(2,07)	6,00
Motivation extrinsèque globale	24	1,00	3,56(2,06)	4,92
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	24	1,00	3,69(2,18)	6,75
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	24	1,00	3,45(1,99)	5,75
Motivation extrinsèque par régulation externe	24	1,00	3,55(2,06)	6,00
Amotivation*	24	1,00	4,14(2,83)	9,67
Indice d'autodétermination (*15 à -15)*	24	-12,00	-0,84(9,57)	10,88

⁶ *Différences significatives entre les filles et les garçons ($p < 0,05$)

Les dimensions de la motivation	N°	Score minimum garçons (écart-type)	Score moyen garçons (écart-type)	Score maximum garçons (écart-type)
Motivation intrinsèque globale *	24	1,00	2,64(2,19)	6,08
Motivation intrinsèque à la connaissance*	24	1,00	2,67(2,24)	6,25
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	24	1,00 1,00	2,66(2,21)	6,00
Motivation intrinsèque à la stimulation	24	1,00	2,60(2,13)	6,00
Motivation extrinsèque globale	24	1,00	2,49(1,97)	5,58
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	24	1,00	2,55(2,06)	6,00
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	24	1,00	2,48(1,97)	5,50
Motivation extrinsèque par régulation externe	24	1,00	2,43(1,92)	6,00
Amotivation*	24	1,00	4,72(2,88)	7,00
Indice d'autodétermination (*15 à -15)*	24	-12,00	4,07(10,25)	10,17

✚ Conclusion

Les résultats obtenus indiquent, que les élèves garçons de 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années ont présenté une motivation intrinsèque qui augmente d'un niveau secondaire à l'autre envers la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique. Toutefois, cette motivation diminue chez les garçons de 5^{ème} année. Par contre, on constate les filles de 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} année exposent une motivation intrinsèque croissante en fonction du niveau. Et enfin, la motivation intrinsèque a diminué chez les filles de 4^{ème} et 5^{ème} année.

En général, les élèves de 4^{ème} année ont démontré la forme de motivation la plus autodéterminée vis-à-vis aux autres niveaux (voir figure 4.15).

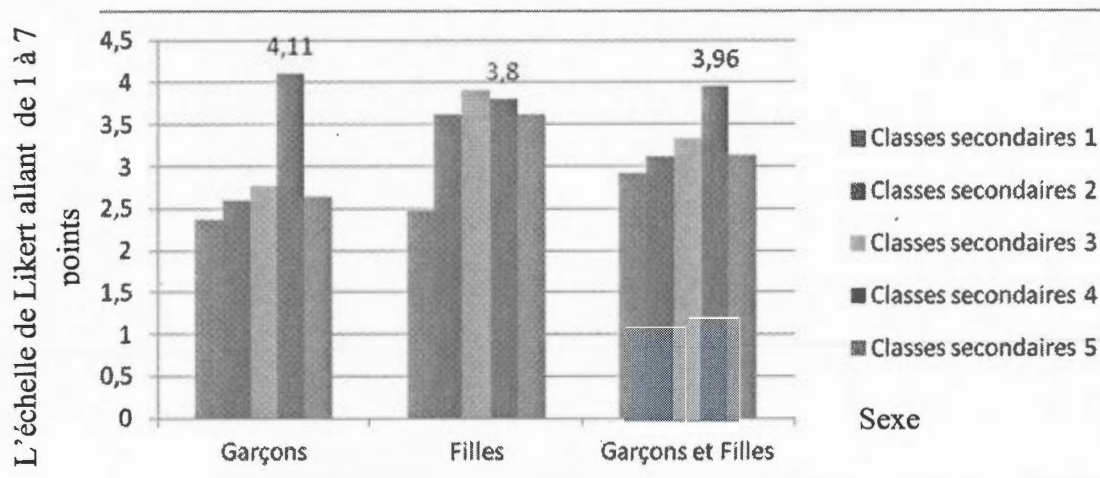


Figure 4.15 caractéristique générale des élèves secondaires interrogés correspondant à la catégorie: «élèves garçons et filles motivés intrinsèquement pour la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique»

On constate également que les garçons et les filles de 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} année ont montré une motivation extrinsèque plus élevée. De plus la forme de cette motivation extrinsèque diminue chez les élèves de 4^{ème} années. Enfin, la motivation extrinsèque décroît chez les élèves de la 5^{ème} année.

En résumé, les élèves de 4^{ème} présentent le degré le plus élevé de motivation autodéterminée comparativement aux autres groupes (voir figure 4.16)

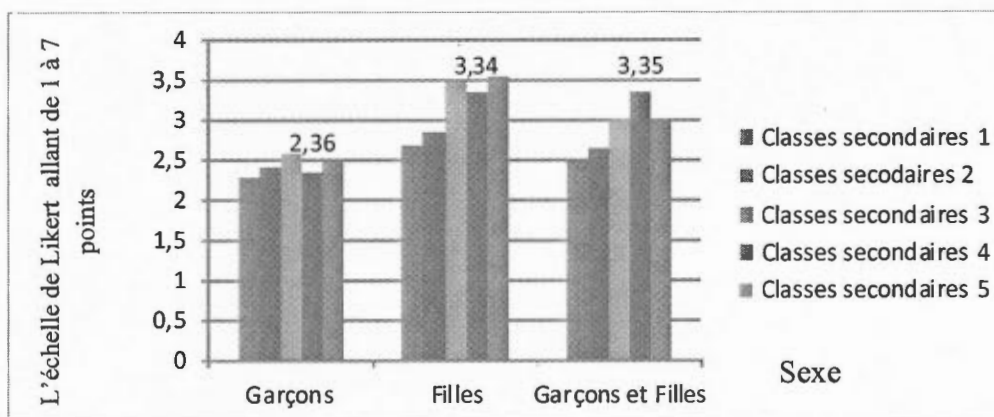


Figure 4.16 caractéristique générale des classes secondaires interrogées correspondant à la catégorie: « élèves filles et garçons motivés extrinsèquement pour la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducation physique»

D'autre part, les résultats obtenus indiquent que les garçons et les filles de 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année ont présenté une amotivation faible, alors que cette amotivation présente un accroissement chez les élèves de 5^{ème} année. De plus, les élèves de la 4^{ème} année montrent le degré le plus faible de l'amotivation par rapport aux autres niveaux secondaires (voir Figure 4.17).

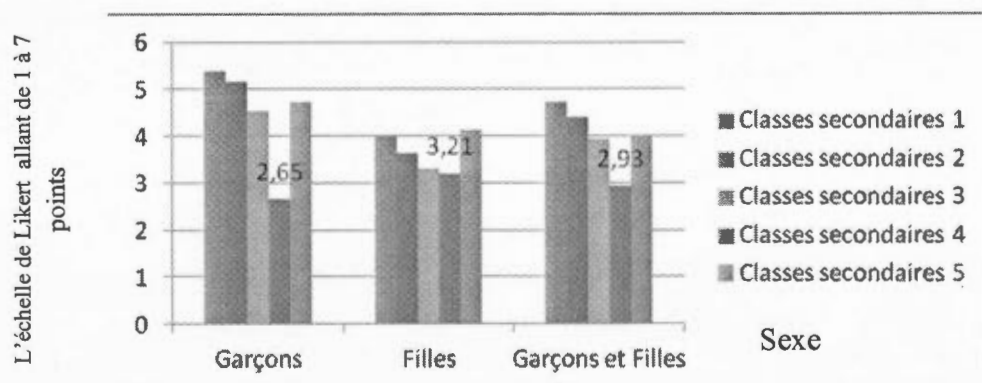


Figure 4.17 caractéristique générale des classes secondaires interrogées correspondant à la catégorie:« élèves filles et garçons amotivées pour la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducation physique»

En général, les filles de 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années présentent une motivation autodéterminée élevée respectivement, alors que les filles de 1^{ème} et 5^{ème} année présentent la forme la moins autodéterminée. Par contre, les garçons de 1^{er}, 2^{ème}, et 3^{ème} années montrent la forme la moins autodéterminée respectivement. Cependant, les garçons de 4^{ème} année ont présenté le niveau le plus autodéterminé envers la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique (Figure 4.18).

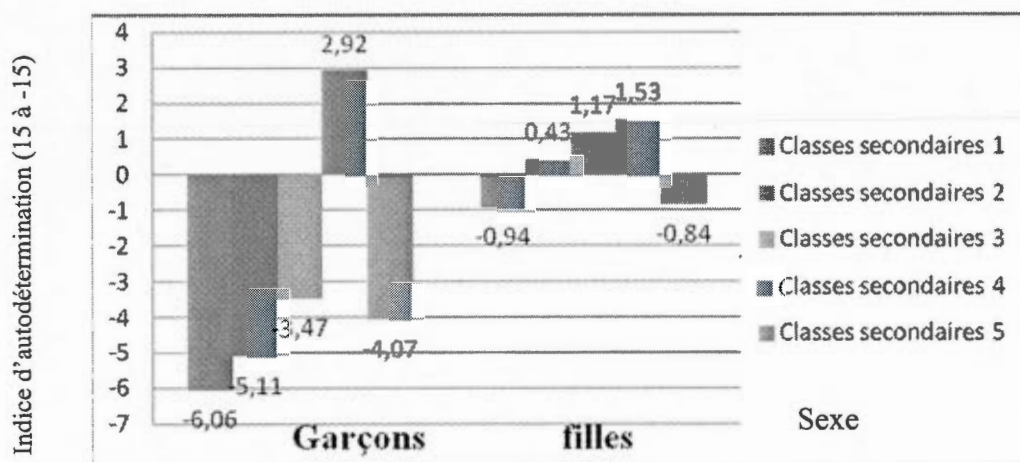


Figure 4.18 caractéristique de l'indice d'autodétermination des classes secondaires interrogées correspondant à la catégorie: « élèves filles et garçons pour la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducation physique»

4.1.5 Comparaisons de la motivation inter-sexe

En ce qui concerne les comparaisons des moyennes obtenues chez les élèves de même sexe, les niveaux scolaires mettent en évidence quelques différences significatives. Le niveau de signification pour ces comparaisons a été fixé à .05 (Cohen, 1994).

Les résultats montrent que :

a) Les filles par ailleurs, les filles de 1^{er}, 4^{ème} et 5^{ème} années sont passionnées par une motivation extrinsèque par régulation introjectée. Cependant, les filles de 2^{ème} et 3^{ème} années sont davantage motivées de manière extrinsèque par régulation identifiée.

D'autre part, on constate que les filles de 1^{er} et 2^{ème} années ont montré une amotivation progressive respectivement, tandis que les élèves de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années ont montré une décroissance de l'amotivation. Et enfin, les élèves de la 5^{ème} année présentent un accroissement de l'amotivation. Dans l'ensemble, ces résultats montrent que les filles de 4^{ème} année présentent une motivation autodéterminée plus élevée par rapport aux filles des autres groupes (voir Figure 4.19).

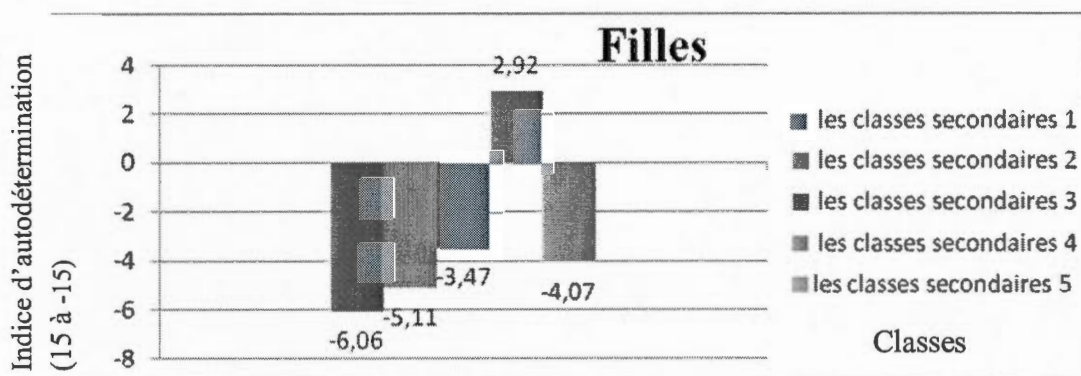


Figure 4.19 caractéristique générale de l'indice d'autodétermination des élèves secondaires interrogés correspondant à la catégorie : « élèves filles pour la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique »⁷

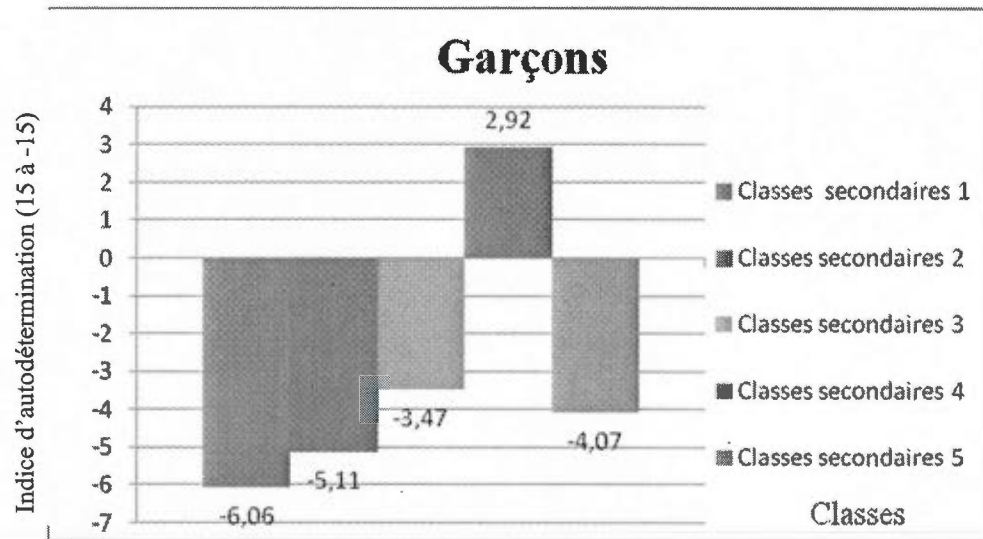
⁷ Indice d'autodétermination (*15 à -15)*

b) Les garçons Par la suite, les garçons de 1^{er}, 2^{ème} et 4^{ème} années ont démontré une motivation intrinsèque à la connaissance, alors que les garçons de 3^{ème} année ont démontré une motivation intrinsèque à la stimulation. Enfin, les garçons de 5^{ème} année ont démontré une motivation intrinsèque à l'accomplissement.

Par contraste, les garçons de 1^{er} et 3^{ème} années ont présenté une motivation extrinsèque par régulation externe, tandis que les garçons de 2^{ème} et 5^{ème} années ont présenté une motivation extrinsèque par régulation identifiée. Enfin les garçons de la 4^{ème} année ont démontré une motivation extrinsèque par régulation introjectée.

Par ailleurs, la motivation s'accroît chez les élèves de la 1^{er} et 2^{ème} années, alors que l'amotivation décroît chez ceux de 3^{ème} et 4^{ème} année.

En somme, les garçons de 4^{ème} année expriment une motivation autodéterminée plus élevée vis-à-vis aux garçons des autres niveaux envers la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique (voir Figure 4.20).



¹ Indice d'autodétermination (*15 à -15)*

Figure 4.20 caractéristique générale de l'indice d'autodétermination des élèves secondaires interrogées correspondant à la catégorie : « élèves garçons pour la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique ».

4.1.6 Les effets de l'activité physique extrascolaire sur la motivation

Les résultats de cette analyse sont résumés dans le tableau 12. Ce tableau comprend trois catégories d'élèves : 1) les élèves qui non pas des activités physiques extrascolaires; 2) les élèves qui ont des activités physiques extrascolaires; 3) les élèves qui pratiquent le volleyball extrascolaire (voir le tableau 4.14).

Tableau 4.14
Les résultats des activités physiques extrascolaires des élèves⁸

	Motivation intrinsèque			Motivation extrinsèque			Amotivation			Indice global de la motivation		
	N°	Moy	E-T	N°	Moy	E-T	N°	Moy	E-T	N°	Moy	E-T
0	112	2,21	1,80	112	2,04	1,72	112	5,39	2,40	112	-	8,35
											6,27	
1	74	3,60	2,05	74	3,27	1,89	74	3,77	2,64	74	-	9,45
											0,18	
2	54	5,20	0,95	54	4,23	1,15	54	164	154	54	7,34	4,45

Les résultats montrent que les élèves qui pratiquent le volleyball extrascolaire présentent le degré le plus élevé de motivation intrinsèque (Moy= 5,20; écart-type=0,95) relativement aux élèves qui ont des activités physiques extrascolaires (Moy= 3,60; écart-type=2,05).

⁸ Indice global de la motivation (IGM= 15 à -15)

0=les élèves qui non pas des activités physiques extrascolaires; 1=les élève qui ont des activités physiques extrascolaires; 2=les élèves qui pratique le volleyball extrascolaire.
N°= nombre; Moy =moyenne; E-T= écart-type

Cependant, les élèves qui n'ont pas des activités physiques extrascolaires (Moy=2,21; écart-type=1,80) présentent le plus haut degré d'amotivation envers la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique (voir Figure 4.21).

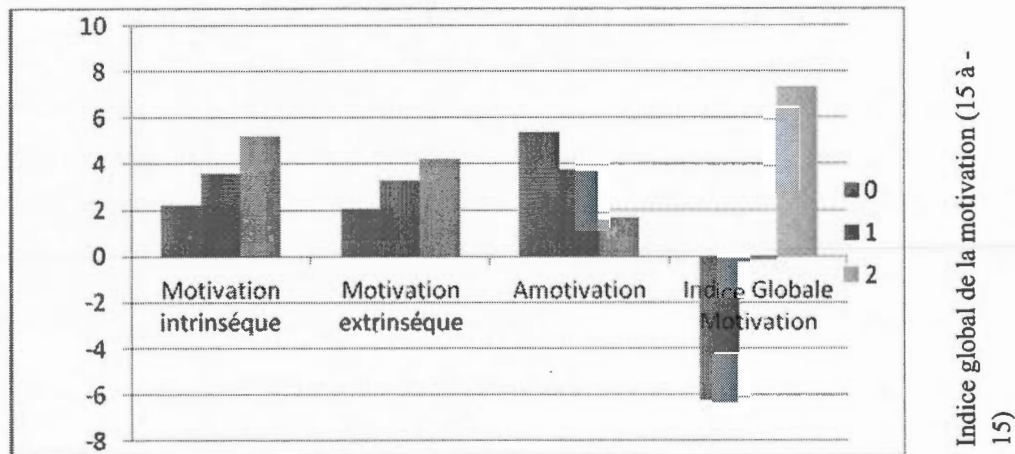


Figure 4.21 caractéristique générale des activités physiques extrascolaires des élèves».

En somme, la présentation des résultats obtenue a permis de faire les interprétations qui suivent : premièrement, plus la scolarité augmente chez les élèves qui pratiquent le volleyball extrascolaire, plus la motivation extrinsèque augmente. Par contre, la motivation intrinsèque et l'amotivation diminuent (voir le Tableau 4.15).

Le Tableau 4.15

	Amotivation	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque	Indice global de la motivation
Coefficient de corrélation	-0,135	-0,53	0,277*	0,79
N° d'élèves	52	52	52	52

** la corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

* la corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

En second point, plus la scolarité augmente chez les élèves qui pratiquent des activités extrascolaires, plus la motivation intrinsèque et extrinsèque diminue (voir tableau 4.16).

Tableau 4.16

	Amotivation	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque	Indice global de la motivation
Coefficient de corrélation	-0,428**	0,3362**	0,573**	0,430**
N° d'élèves	74	74	74	74

** la corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

Finalement, plus la scolarité augmente chez les élèves qui n'ont pas des activités physiques extrascolaires, plus l'amotivation augmente ainsi la motivation intrinsèque et extrinsèque diminuent (voir le tableau 4.17).

Le tableau 4.17

	Amotivation	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque	Indice globale de la motivation
Coefficient de corrélation	0,257**	-0,366**	-0,25**	-0,334**
N° d'élèves	114	114	114	114

** la corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

Dans l'ensemble, les résultats vont clairement dans le sens des autres études qui montrent également qu'il existe une relation positive entre la motivation intrinsèque envers le cours d'éducation physique tels que le volleyball et l'intention de pratiquer une activité physique et de loisir en dehors de l'école (Hagger et al., 2003 ; Hagger et al., 2005 ; Hein et al., 2004 ; Standage et al., 2003). Ainsi, plus un élève est motivé de manière intrinsèque, plus il va avoir l'intention de débiter une pratique sportive régulière (Ryan et Deci, 2007).

4.2 Les résultats des entrevues

4.2.1. La motivation autodéterminée envers la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique

La première question de l'entrevue demandait aux élèves les raisons qui les poussent à pratiquer le volleyball ou pas pendant le cours d'éducation physique à l'école. Les réponses des élèves du premier groupe (GIM) sont assez explicites. Les élèves présentent une motivation intrinsèque pour l'activité. Ils mettent en évidence le choix de l'activité physique ainsi la participation à une nouvelle discipline. Cependant, le plaisir ressenti dans l'activité physique restera le principal but de l'amusement et le défoulement (GIM4) (GIM3) (GIM2).

En général, pour quelles raisons participes-tu le volleyball?

«(...) Car, tout d'abord, c'est mon sport favori. De plus, j'aime ce sport, car c'est un sport qui est totalement en équipe» (GIM4).

«J'ai participé au volleyball, car je voulais apprendre un nouveau sport» (GIM3)

«Le principal but, c'est de s'amuser, me défouler» (GIM2).

Nous retrouvons de même, chez une fille du groupe «FIM», le plaisir d'apprendre de nouvelles choses en volleyball (FIM3).

«Ça m'intéresse fort d'apprendre de nouvelles choses en volleyball»
(FIM3).

Les élèves interrogés «GIM» évoquent également l'idée que la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique est un espace où ils peuvent se défouler, se dépenser dans une semaine qui peut être stressante (GIM3)

Est-ce que le cours de volleyball te permet de te dépenser, de te défouler ?
«Oui, souvent les cours de la semaine sont intenses. Alors, le volleyball restera un des seuls cours aussi qu'on a où on peut vraiment se lâcher»
(GIM3).

Les raisons qui poussent les élèves «FIM» à s'engager dans la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique sont approchantes au groupe précédent. Nous retrouvons aussi une motivation autodéterminée. Par Suite, les filles annoncent que c'est le plaisir de se défouler, de se retrouver avec leurs amies qui les engagent à la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique (FIM3).

En général, pour quelles raisons participes-tu au volleyball?
«J'ai apprécié le volleyball parce que j'ai trouvé mon plaisir de s'amuser»
(FIM3).

À l'égal du groupe précédent, les filles mettent en évidence l'importance du cours de volleyball dans le défoulement, la décompression, un besoin de bouger et un besoin de mouvement (FIM4) (FIM3).

Dans le cours du volleyball, est-ce que tu trouves le dévouement, la liberté et le plaisir, ou sens-tu de la pression ?

«(...) Parce que c'est l'occasion de bouger et comme ils nous offrent le temps de le faire, il faut en profiter à fond donc voilà mes motivations » (FIM3).

«(...) Le cours de volleyball nous offre un besoin de mouvement» (FIM4).

D'autre part, les garçons «GAM» affirment que ce qui les pousse à pratiquer, c'est le respect envers le professeur et le bulletin de notes. Nous retrouvons aussi une motivation non autodéterminée qui peut aller de l'amotivation à la motivation introjectée en passant par la motivation à régulation externe (GAM1) (GAM2).

En général, pour quelles raisons pratiques-tu le volleyball?

« Pourquoi je pratique ? Par respect que je dois à mon professeur, même si je n'aime pas ça, il faut quand même lui montrer que je respecte ce qu'il fait. Et aussi pour le bulletin de notes» (GAM1).

«... Aucune ! Je trouve ce cours complètement inintéressant » (GAM2).

4.2.2. Les facteurs contextuels influençant la motivation de la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique

Le climat de la classe fait appel à « l'environnement psychologique de la classe qui oriente les buts et les motivations de l'élève » (Ames, 1992 ; cité par Sarrazin et al., 2006, p. 149).

En d'autres termes, le climat de la classe correspond au contexte de la classe au sens large, comprenant l'environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignant, les comportements observables et l'environnement interne de l'élève, c'est-à-dire les perceptions qu'il a de cet environnement (Sarrazin et al., 2006). Selon la théorie de l'autodétermination (Vallerand, 1997), on peut distinguer trois types de climats :

1) un climat soutenant l'autonomie où l'enseignant s'efforce, dans un environnement structuré, de respecter ses élèves, de les écouter, de les encourager, de les valoriser, de les laisser réaliser des choix et d'expliquer le sens des apprentissages proposés; 2) à l'opposé, un climat contrôlant où l'enseignant cherche à imposer l'ensemble des modalités du cours en usant à la fois de moyens de pression multiples et variés, de directives et de critiques; 3) Un climat laisser-faire qui se caractérise par le fait que l'enseignant déserte la classe et la liberté offerte aux élèves est très importante et enfin; 4) un climat chaotique qui est un climat à la fois coercitif et non structuré.

Par ailleurs, les différentes caractéristiques de l'environnement mises en place dans la classe peuvent avoir des effets positifs et/ou négatifs sur la motivation autodéterminée des élèves. Parmi ces éléments nous avons la motivation de l'enseignant, le choix et la diversité des activités physiques et sportives, l'évaluation perçue et le moment de la journée pendant lequel le cours d'éducation physique est organisé (Vallerand, 1997).

Cependant, le contexte physique comprend les unités de sens qui font appel aux infrastructures de l'école, ainsi qu'aux conditions climatiques pouvant accompagner le cours d'éducation physique (Vallerand, 1997).

Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997) précise que le degré d'auto-détermination de la motivation est influencé par l'effet combiné de plusieurs facteurs sociaux. Parmi ces facteurs contextuels, le climat motivationnel, la motivation de l'enseignant, le choix et la diversité des activités supports, le type d'évaluation pratiquée, le temps et le contexte physique semblent jouer un rôle très important.

1) Le climat motivationnel

Dans le groupe GIM, un élève affirme qu'il a un professeur qui met en place un climat soutenant son autonomie, c'est-à-dire un enseignant de volleyball qui écoute ses élèves, qui tient compte de leurs envies, qui n'impose pas ses choix, qui négocie de manière intégrative et qui ne met pas de pression sur eux (GIM1)

Est-ce que tu peux me dire quels sont les facteurs qui peuvent influencer ta motivation au cours de volleyball de manière positive ou négative?

«Je pense bien que c'est le sentiment de liberté que nous laisse le professeur dans son cours, c'est ça que j'aime bien» (GIM1).

Les réponses filles du groupe FIM à la même question, souligne le rôle important joué par l'enseignant de volleyball. Les filles interrogées présentent également la particularité d'avoir un enseignant de volleyball masculin (FIM3).

Est-ce que c'est important pour toi d'avoir un enseignant ou une enseignante ?

« Je trouve que cette différence est importante pour moi donc je préfère avoir un homme» (FIM3).

Pour d'autres filles, cette particularité ne semble pas constituer un élément explicatif de la motivation. Les élèves préfèrent insister sur le style d'enseignement du professeur qui se caractérise par des possibilités de choix et une priorité accordée au plaisir (FIM5) (GAM4).

«Je ne cherche pas si c'est le fait que ce soit un enseignant ou une enseignante, l'importance s'est trouvé un professeur qui nous motive à pratiquer le volleyball» (FIM5).

«J'ai toujours besoin d'un professeur qui me corrige et m'explique les nouvelles techniques que je ne connaissais pas auparavant. Donc, il ne m'intéresse pas d'avoir un enseignant ou une enseignante» (GAM4).

Les garçons GAM considèrent également que l'enseignant de volleyball joue un rôle important dans leur envie de participer au cours de volleyball. En effet, un enseignant de volleyball qui ne soutient pas l'autonomie des élèves influencerait négativement leurs motivations à participer au cours. (GAM5).

Comment perçois-tu ta relation avec ton professeur de volleyball ?
 « La relation avec l'enseignant joue aussi quand même sur notre motivation... l'enseignant ne nous laisse jamais rien faire de nous-mêmes, c'est un peu ennuyant. Tandis qu'un professeur qui est d'accord et qui est ouvert au dialogue influence positivement sur notre motivation à pratiquer le volleyball» (GAM5).

Enfin, les filles FAM trouvent qu'elle n'a pas l'occasion de pouvoir s'exprimer pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique et cela a une influence sur leur motivation à participer au cours (FAM2) (FAM4).

S'il y a vraiment quelque chose qui te dérange pendant la pratique de volleyball, ou que tu n'as pas envie de faire, est-ce que tu as l'occasion de t'exprimer ?

« On n'a pas vraiment l'occasion d'exprimer. L'enseignant sait déjà ce qu'il va faire ! » (FAM2).

« Non on n'a pas l'occasion (...). On arrive à la pratique, le professeur nous dit: "On fait ça et ça " (FAM4).

2) La motivation de l'enseignant

Les élèves avancent également le fait que la motivation de l'enseignant de volleyball est essentielle à leur engagement dans la tâche (GIM3)(FIM1).

Est-ce que tu peux me dire quels sont les facteurs qui peuvent influencer ta motivation au cours de volleyball de manière positive et négative ?

«Je suis motivé par une amitié partagée par le prof et par moi-même » (GIM3).

Les filles FIM abondent dans le même sens (FIM1).

«(...) Sûrement la motivation du prof aussi» (FIM1).

Contrairement, les garçons GAM ne disent pas autre chose lorsqu'ils avancent que l'enseignant de volleyball doit être un moteur (GAM2).

«Il faut que le prof donne aussi envie au groupe (...), car il doit être un moteur pour motiver son groupe» (GAM2).

3) Le choix et la diversité des tâches

Un autre facteur évoqué par la majorité des élèves, lorsqu'ils identifient les facteurs qui peuvent avoir une influence sur leur motivation est le choix de l'activité physique et sportive pratiquée (GAM5) (FAM2).

Qu'est-ce que tu penses des autres activités physiques que tu fais? Est-ce que ça influence ta motivation pour la pratique du volleyball?

« Moi, je suis attaché par la natation que j'aime. À partir du moment où on aime bien l'activité que l'on fera, on aura l'impression qu'on a eu le choix et l'engagement de pratiquer cette activité » (GAM5)

« (...) J'aime pratiquer le volleyball pour le plaisir que je trouve» (FAM2).

Néanmoins, un autre garçon GAM explique le fait que les élèves doivent respecter l'enseignant de volleyball et que les élèves n'ont pas nécessairement « le droit » de proposer quoi que ce soit (GIM1).

S'il y a vraiment quelque chose qui te dérange dans la pratique du volleyball, ou que tu n'as pas envie de faire, est-ce que tu as le droit de proposer quoi que ce soit?

« Non pas vraiment! Il est un professeur de matière qualifié...donc il faut respecter le travail accompli par le professeur» (GIM1).

4) L'évaluation

L'évaluation est aussi perçue comme un élément important qui participe à l'adoption d'une motivation autodéterminée. Ainsi, l'évaluation est perçue comme adaptée et respectueuse des élèves par certains élèves d'entre eux (GIM2).

Est-ce que tu sens compétent au cours de volleyball ?

«Bien sûr ! Je pratique le volleyball scolaire et civil...je crois que je n'ai pas besoin d'une évaluation envers cette discipline» (GIM2).

Par contre, les élèves GAM perçoivent négativement l'évaluation pratiquée au cours de volleyball parce qu'elle est basée sur la performance. Les élèves recommandent une évaluation davantage portée sur la progression et la participation de l'élève seulement au cours d'éducation physique (GAM3).

« Au niveau de l'évaluation ! Je ne trouve pas un besoin d'une évaluation, car j' ne cherche pas à avoir ni de progrès ni de performance envers cette discipline» (GAM3)

5) Le temps

Le moment de la journée est également un facteur évoqué par les élèves. Ils disent que le fait d'avoir le cours de volleyball pendant l'éducation physique le matin est quelque chose de positif. (GIM1).

Est-ce que le moment de la journée est également un facteur qui te paraît important, et qui conditionne ta motivation à pratiquer le cours de volleyball ?

« Oui, j'aime bien les deux premières heures de la journée » (GIM1).

À l'inverse du premier groupe, les élèves motivés de manière non autodéterminée estiment qu'avoir le cours de volleyball, les deux premières heures du matin n'est pas toujours très adéquat (GAM1) (FAM1).

« Mon cours de volleyball est peu mal placé parce que c'est le matin et c'est un peu dur... » (GAM1)

« Les heures du matin sont désagréables(...) Parce que nous avons des cours le matin (...) je ressens toujours la fatigue » (FAM1).

6) Le contexte physique

Le contexte physique joue également un rôle important. Ainsi, les infrastructures (GIM4).

Est-ce qu'il y a d'autres éléments qui te paraissent importants (par exemple les infrastructures), et qui conditionnent ta motivation à pratiquer le cours de volleyball?

« Quand je touche le ballon de volleyball, cela me donne encore plus envie de jouer(...) les infrastructures, c'est vraiment important » (GIM4).

Les filles FIM interrogées précisent également que le contexte physique peut influencer leur motivation à pratiquer le volleyball. Ainsi, les infrastructures semblent avoir un effet positif qui peut expliquer leur envie de pratiquer le volleyball (FIM5).

« (...) Je suis très excité par la beauté du terrain de volleyball » (FIM5).

Enfin, les conditions de pratique du volleyball, telle que le climat atmosphérique, peuvent aussi avoir une influence sur l'envie de participer à cette discipline (FIM2).

« (...) Je suis toujours motivé à la pratique de volleyball pendant toutes les saisons de l'année sportive...grâce à la salle de gymnastique qui a été un toit pour nous contre le climat atmosphérique» (FIM2)

4.2.3. Facteurs personnels influençant la motivation de la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique.

Parmi ces facteurs, nous trouvons tout d'abord les trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Et enfin, la valeur de la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique peut être un facteur important dans la dynamique motivationnelle des élèves.

1) La perception d'autonomie

Les élèves GIM expriment que la perception d'autonomie, c'est à dire la perception de se sentir à la base de leurs choix, est une variable importante dans leur processus motivationnel. Par ailleurs, ils expriment que l'enseignant de volleyball, et plus précisément la manière dont il conçoit son cours, est en grande partie responsable de leur sentiment d'autonomie (GIM1) (GIM2).

Est-ce que tu peux me dire d'autres facteurs qui peuvent influencer ta motivation au cours de volleyball de manière positive et négative?

« (...) Le sentiment de liberté que nous laisse le professeur pendant le cours» (GIM1).

« (...) Il nous laisse beaucoup de liberté... il ne nous force pas à pratiquer le volleyball...C'est-à-dire tu ressens un moment pour te lâcher, te décontracter et aussi une certaine autonomie envers cette discipline» (GIM2).

En revanche, les autres élèves GAM et FAM, sont plus partagés quant à leur perception d'autonomie à la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique. Ils et elles estiment qu'ils n'ont pas souvent la possibilité d'exprimer leur choix (FIM1) (FIM3) (GAM3).

S'il y a vraiment quelque chose qui te dérange dans la pratique du volleyball, ou que tu n'as pas envie de faire, est-ce que tu as l'occasion de faire des choix ou t'exprimer ?

« (...) De faire des choix ! Pas vraiment...» (FIM1).

« (...) On doit respecter le professeur de la matière, les professeurs reçoivent un programme donc, ce n'est pas nous qui allons dire aujourd'hui on a envie de faire ça ou quelque chose comme ça...il nous propose et nous on suit » (FIM3).

«Non il n'y a pas vraiment le choix dans le cours de volleyball ou n'importe quoi. C'est plutôt se plier à la volonté du professeur et faire ce qu'il demande» (GAM3).

2) La perception de compétence

En ce qui concerne le sentiment de compétence, les élèves du groupe GIM considèrent qu'ils ont le sentiment d'être bons et d'avoir des facilités dans le cours de volleyball (GIM1) (FIM3).

Est-ce que tu te sens compétent au cours de volleyball ?

« J'apprends vite, donc je me sens compétent envers cette pratique » (FIM3).

« Question de compétence ? Je me sens fort, en effet, mon niveau a progressé par rapport au début de l'année» (GIM1).

D'autre part, les élèves GAM et FAM ont, eux, une perception de compétence plus faible que les élèves des deux autres (FAM1) (GAM1).

« Ma compétence ? Pas vraiment ...» (FAM1).

« Question de compétence ? Je suis loin d'être en forme ou de progresser dans cette discipline» (GAM1).

3) La perception d'appartenance sociale

Le troisième besoin fondamental, la perception d'appartenance sociale semblent également être un facteur très important (GIM4) (FIM5).

Est-ce que tu trouves que le cours de volleyball te permet de créer des liens sociaux ou interpersonnels ?

«Concernant les liens sociaux ? Je n'ai pas de soucis envers ce cours de volleyball. En effet, ce cours m'a permis de créer des liens interpersonnels avec mes copains...c'est un moment de plaisir pour être avec un ami et faire du volleyball» (GIM4).

« (.) J'ai créé des liens avec des amies grâce à la pratique du volleyball» (FIM5)

Les élèves GIM interrogés font un lien entre le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance sociale. Ainsi, pour eux, le fait d'être perçu comme quelqu'un de compétent facilite leur intégration dans le groupe-classe (GIM2).

« (...) Moi personnellement il n'y a pas de soucis ... je suis motivé pour le volleyball, donc il m'a facilité mon intégration au sein du groupe» (GIM2).

En revanche, les filles du groupe FIM confirment le fait que la perception d'être intégrées dans le groupe-classe de volleyball, est un facteur important (FIM1).

«Je suis moins motivé alors, moins participant, donc un peu intégré dans le groupe qui pratique assez bien le volleyball» (FIM1).

4) La valeur du cours

Un autre facteur personnel dont le rôle semble important pour assurer ou maintenir la motivation est la valeur que l'élève accorde à la pratique de volleyball. Plus précisément, les élèves insistent sur une dimension de la valeur de l'activité, celle de l'utilité du cours (GIM5) (GIM4).

Est-ce que tu penses que le cours de volleyball est utile pour toi?

«Oui, bien sûr. J'ai toujours de la place pour l'amélioration que ce soit pour le service, la réception ou les attaques. Alors les pratiques sont très utiles pour moi» (GIM5).

«Oui, le cours de volleyball ça fait partie de notre santé de vie. Et donc je crois que c'est utile dans ce sens-là» (GIM4).

Enfin, la fatigue physique est également un facteur qui peut influencer négativement la motivation à pratiquer le volleyball (FIM4).

Est-ce que tu peux me dire quels sont les facteurs qui peuvent influencer ta motivation au cours de volleyball de manière négative?

«C'est la fatigue physique...» (FIM4).

4.2.4 Les Apprentissages réalisés par la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique :

Tandis qu'on pose la question des apprentissages qu'ils pensent avoir réalisés par la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique, les filles FIM et les garçons GIM évoquent le fait que le cours de volleyball a renforcé l'idée du plaisir de la pratique sportive (FIM1) (GIM4) (GIM3) (FIM3).

Si tu devais maintenant faire un bilan de ton expérience de volleyball, qu'est-ce que tu penses avoir appris ?

« Je venais de commencer à jouer le volleyball cette année, et maintenant j'ai trouvé mon plaisir dans cette discipline. Alors je vais continuer à jouer pour l'année prochaine» (FIM1).

« Je trouve que j'ai fait un bon choix d'avoir pris le volleyball comme sport, car j'aime bien mon entraînement, mon professeur et mes coéquipiers. La seule chose que je n'ai pas aimée de mon expérience de cette année c'est le dérangement causé par mes autres coéquipiers» (GIM4).

« (...) un bilan? J'ai trouvé mon plaisir envers cette pratique parce que j'ai appris comment jouer le volleyball...J'attaque...Je défends...Je bloque (...) c'est chouette » (GIM3).

« J'ai appris les règles et le jeu de volleyball et comment gérer mon stress, mes sentiments (...) » (FIM3).

Cependant, les filles FAM et les garçons GAM mettent surtout en évidence le phénomène de l'éternel débutant, c'est-à-dire, la perception de ne pas progresser, voire de régresser, au fil des années et de devoir chaque fois recommencer à zéro sans pouvoir réussir des apprentissages réellement significatifs. (FAM1) (GAM1).

«J'ai appris comment jouer au volleyball. J'ai appris comment avoir une bonne condition physique » (FAM1).

« (...) question de progression ! j'ai trouvé beaucoup des difficultés» (FAM1).

« Je n'ai pas vraiment appris beaucoup de choses, j'ai des difficultés dans mes apprentissages» (GAM1).

4.2.5 L'influence de la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique sur l'intention de pratiquer cette activité en dehors de l'école :

Lorsque l'on pose la question aux élèves, la majorité d'entre eux exprime clairement que le cours de volleyball a été un tremplin pour pratiquer cette activité en dehors du cadre scolaire. (FIM4) (GIM3) (GIM5).

Est-ce que tu penses que le cours de volleyball t'incite, te pousse à pratiquer une activité physique hors de l'école ?

«Oui, ce sport m'a donné souvent l'envie de pratiquer le volleyball à l'extérieur de l'école» (GIM4).

«Je trouve que le volleyball scolaire m'a donné le goût de suivre mon cheminement de pratiquer cette discipline en dehors de l'école» (FIM4).

« J'ai le plaisir et la chance de pratiquer le volleyball scolaire et civil en même temps (...) c'est chouette » (GIM5).

En revanche, les filles FAM et les garçons GAM évoquent que le cours de volleyball n'a pas allumé l'envie de pratiquer le volleyball pendant le cours d'éducation physique (FAM1) (GAM1).

« Ce cours ne m'a pas donné le goût de pratiquer le volleyball en dehors de mon école ! » (FAM1).

«Je m'ennuie pendant la pratique de volleyball scolaire. Totalement je n'ai pas envie de pratiquer cette discipline en dehors de l'école » (GAM2).

Le dernier chapitre vise à discuter les résultats à la lumière du cadre théorique :

1) les différents résultats obtenus au cours de nos deux études empiriques; 2) envisager les limites du travail réalisé et enfin; 3) dégager des propositions pouvant servir de bases pour les études ultérieures sur le sujet.

CHAPITRE V

DISCUSSION

La discussion présente d'abord les données obtenues par le questionnaire puis les informations obtenues par les entrevues.

5.1 Le questionnaire

Le but de la présente étude était de comprendre, dans le contexte spécifique de l'éducation scolaire, la motivation des élèves du secondaire envers la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique. Cette étude est basée sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002).

Les résultats confirment le continuum de motivation proposé par Deci et Ryan (2002), comme l'annonce la théorie de l'autodétermination et que chaque forme de motivation est associée à un niveau d'autodétermination.

À une extrémité du continuum, nous trouvons la première catégorie : la motivation intrinsèque qui se décline en trois sous-catégories :

Dans la première sous-catégorie, les filles de 1^{ère} (n=23), 3^{ème} (n=23) et 5^{ème} (n=24) années ainsi les garçons de 5^{ème} (n=24) année, sont davantage motivés de manière intrinsèque à l'accomplissement. L'élève de cette sous-catégorie présente un engagement envers la pratique du volleyball pour le plaisir d'accomplir des gestes techniques; il est donc centré sur le processus d'apprentissage et non pas sur les résultats de cet accomplissement.

Dans la deuxième sous-catégorie, les filles de 2^{ème} (n=25) et 4^{ème} (n=23) années, ainsi que les garçons de 1^{ère} (n=24), 2^{ème} (n=24) et 4^{ème} (n=24) années, sont davantage motivés de manière intrinsèque à la connaissance. L'élève de cette sous-catégorie tire de la satisfaction à apprendre plusieurs choses dans le cours de volleyball.

Et enfin, dans la troisième sous-catégorie, les garçons de 3^{ème} (n=24) année présentent une motivation intrinsèque à la stimulation. L'élève de cette sous-catégorie éprouve du plaisir et de la satisfaction à ressentir des sensations particulières envers la pratique de volleyball. En général, celui-ci présente le niveau le plus élevé de motivation autodéterminée.

Par contraste, la deuxième catégorie de la motivation ont trouvé la motivation extrinsèque qui se décline en trois sous-catégories :

Dans la première sous-catégorie, les filles de 2^{ème} (n=25) et 3^{ème} (n=23), ainsi que les garçons de 2^{ème} (n=24) et 5^{ème} (n=25) années, sont davantage motivés de manière extrinsèque par régulation identifiée. L'élève de cette sous-catégorie considère la pratique de volleyball comme quelque chose de cohérent à ses valeurs à ses besoins; autrement dit, il commence à prendre conscience de l'intérêt qu'il porte à cette activité physique, il se sent valorisé, il trouve également important de pratiquer le

volleyball et il réalise que ce choix est fait librement. Finalement, l'élève de cette sous-catégorie de motivation «motivation extrinsèque par régulation identifiée» présente le seuil de l'autodétermination.

En outre, dans la deuxième sous catégorie, les filles de 1^{ère} (n=23), 4^{ème} (n=23) et 5^{ème} (n=24) année ainsi que les garçons de 4^{ème} (n=24), sont davantage motivés de manière extrinsèque par régulation introjectée. L'élève de cette sous-catégorie commence à intérioriser ce qui influence ses comportements et ses actions. Cette forme de motivation extrinsèque permet l'intériorisation des contraintes qui étaient auparavant extérieures, mais elle implique qu'il ressent de la culpabilité ou encore de la pression s'il ne pratique pas le volleyball durant son cours d'éducation physique.

Cependant, dans la troisième sous-catégorie, les garçons de 1^{ère} (n=24) et 3^{ème} (n=24) années, sont d'avantages motivés de manière extrinsèque par régulation externe. L'élève de cette sous-catégorie est motivé par des éléments extérieurs comme des récompenses matérielles ou des punitions.

À l'autre extrémité du continuum, nous trouvons l'amotivation :

Les filles de 1^{ère} (n=23), 2^{ème} (n=25), 3^{ème} (n=23) et 5^{ème} (n=24) années, ainsi que les garçons de 1^{ère} (n=24), 2^{ème} (n=24), 3^{ème} (n=24) et 5^{ème} (n=24) années, présentent l'amotivation la moins autodéterminée envers la pratique du volleyball durant leur cours d'éducation physique. Tandis que, les garçons (n= 24) et les filles (n=24) de la 4^{ème} années présentent une motivation autodéterminée la plus élevée vis-à-vis aux autres niveaux de scolarité. On observe chez l'élève de cette catégorie l'absence de motivation autodéterminée, celle-ci est causée par l'incapacité à percevoir un lien ou une relation entre le comportement à adopter et les résultats qu'il obtient par la suite.

À la longue, l'élève en viendra à poser le comportement de manière automatique, mais sans ressentir une motivation autodéterminée pour ce qu'il pratique. Il en viendra aussi à adopter ces comportements puisque ceux-ci ne semblent pas donner des résultats concrets. En somme, l'élève n'est pas autodéterminé.

En général, cette étude de recherche met en évidence la coexistence de différentes formes de motivation pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique. Les élèves y viennent avec des attentes et des besoins singuliers qui débouchent sur des raisons diverses de s'engager ou pas. Certains élèves, animés par une des formes de motivation intrinsèque, y participent pour l'activité en elle-même et, plus précisément, pour les plaisirs qu'ils en retirent. Pour d'autres, la régulation identifiée domine. Ils s'engagent parce qu'ils perçoivent la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique comme important, par exemple, pour la santé, la condition physique, le défoulement, les relations sociales. D'autres élèves, contraints par une motivation introjectée et/ou à régulation externe, participent parce qu'ils se sentent obligés de le faire et/ou parce que des pressions externes sont perçues. Enfin, d'autres élèves présentent une amotivation qui les empêche de réellement s'engager.

On constate également que les résultats de notre recherche quantitative montrent que l'élève du secondaire qui pratique le volleyball extrascolaire démontre le degré le plus élevé de motivation intrinsèque vis-à-vis à l'élève qui pratique des activités physiques qui ont lieu en dehors du cadre de son école. Par contre, l'élève qui pratique exclusivement la pratique de volleyball durant son cours d'éducation physique présente le plus bas niveau de l'amotivation.

D'autre part, nous avons réalisé des comparaisons entre différents sous-échantillons. Les analyses montrent que les filles et les garçons présentent une grande motivation

qui s'accroît au fil des quatre premières années pour fléchir durant la cinquième année du secondaire. En Outre, d'autres chercheurs montrent également que les élèves motivés de manière autodéterminée persisteront plus longtemps et plus facilement dans leur pratique sportive (Hagger et al., 2003 ; Hagger et al., 2005)

Cependant, l'adoption d'une motivation plus ou moins autodéterminée est importante, car elle déterminera la nature positive ou négative des conséquences comportementales, affectives et cognitives qui toucheront les élèves. Parmi les effets bénéfiques, on retrouve de nos résultats un lien positif entre les motivations autodéterminées et l'intention de pratiquer le volleyball extrascolaire ou de pratiquer une activité physique en dehors de l'école.

Dans l'ensemble, les résultats de notre recherche quantitative montrent que les l'élève du secondaire qui pratique le volleyball pendant son cours d'éducation physique présente une motivation intrinsèque qui s'accroît au fil des années. De plus, il ressent un sentiment du plaisir et une certaine satisfaction, et que cette motivation est le principal déterminant dans l'intention de pratiquer, soit le volleyball extrascolaire en premier choix ou de participer à une activité physique en dehors de son école en second choix.

Par conséquent, la question du plaisir et d'une certaine satisfaction à la pratique de volleyball pendant la pratique du volleyball de l'élève reste essentielle; il adoptera une attitude positive envers cette activité physique en général, ce qui l'incitera à envisager cette pratique régulière en dehors de l'école. Dans la même perspective, Standage et al., (2003) ont étudié la motivation des élèves en éducation physique on se basant sur les concepts des buts d'accomplissement ainsi que sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985). L'étude a démontré que les élèves en

d'éducation physique avaient plus l'intention d'être physiquement actifs durant leurs loisirs.

Contrairement, une étude de Hein (2004) montre que le soutien de l'autonomie perçue de l'élève en éducation physique influence sa motivation dans le contexte de loisir. Par contre, une autre étude (Ntoumanis, 2005) a démontré que les besoins de soutiens fournis par l'enseignant d'éducation physique ont été liés à la satisfaction des besoins des élèves, celui-ci a multiplié les taux de la participation des élèves aux différentes activités physiques scolaires ou extrascolaires.

À l'inverse, Wang et al., (2002) ont démontré que la motivation autodéterminée de l'élève envers son intention de participer aux différentes activités physiques est caractérisée par une forte orientation vers ses tâches, ses égos et enfin vers sa compétence perçue. Cette combinaison produit les plus hauts niveaux de motivation, de satisfaction personnelle et de plaisir de pratiquer une activité physique scolaire ou extrascolaire.

D'autre part, Ntoumanis (2001) a démontré une relation entre la compétence perçue et la motivation intrinsèque des élèves envers leur pratique sportive en général, celle-ci nécessite deux conditions. Premièrement, l'activité physique scolaire doit être parfaitement stimulante. On ne peut pas s'attendre à ce que les activités physiques scolaires qui sont insignifiantes ou simples et ne fournissent donc aucun défi soient intrinsèquement intéressantes même si l'élève se percevait extrêmement compétent. Deuxièmement, pour que la compétence perçue affecte la motivation intrinsèque, la compétence perçue de l'élève doit sortir dans le contexte d'une certaine autodétermination perçue.

Inversement, une étude (Wang, 2007) a examiné la relation entre l'autodétermination et le plaisir des élèves pendant leurs activités physiques scolaires et extrascolaires. Dans l'ensemble, les résultats ont montré que la confiance et la capacité de l'élève pour sa pratique du sport, son autonomie relative, son orientation vers les tâches et sa compétence perçue ont un impact fort et direct sur son plaisir d'avoir participé à une activité sportive.

Au contraire, Dishman (2005) a évalué les facteurs qui influent sur la motivation et le plaisir de l'élève pendant son cours d'éducation physique, sa distraction à l'égard de son activité physique et sa confiance d'être auto-efficace. Les résultats ont démontré que l'activité physique a des effets directs et positifs sur les facteurs qui influent sur la motivation et le plaisir. Par la suite, ce plaisir influe sur l'auto-efficacité de l'élève envers sa pratique sportive, en somme, l'activité physique augmente le plaisir de pratiquer l'éducation physique.

En s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) et la théorie, des buts d'accomplissement (Nicholls, 1989; Reinboth et al., 2004) ont montré que l'environnement social pouvait favoriser le bien-être des élèves à travers la satisfaction de leurs besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Autrement dit, plus les élèves percevaient leur enseignant comme une personne favorisant leur autonomie, plus ils s'estimaient autonomes dans leur pratique sportive. En outre, plus les élèves considéraient que leur enseignant instaurait un climat favorisant les buts d'implication dans la tâche, plus ils se percevaient compétents. Ensuite, plus les élèves avaient l'impression que leur enseignant leur procurait du soutien social, plus ils se sentaient liés à leur groupe. Enfin, les perceptions de compétence et d'autonomie se sont révélées être des déterminants significatifs du bien-être ressenti par les individus.

Une autre étude de Reinboth et Duda (2006) a démontré que, plus les élèves percevaient que leur enseignant instaurait un climat favorisant les buts d'implication dans la tâche, plus ils s'estimaient autonomes, compétents et liés à leur groupe de classe, et plus ils ressentaient du bien-être.

À l'inverse, Gagne (2003) a montré que la satisfaction des trois besoins fondamentaux permettait de prédire le bien-être quotidien ressenti par les élèves. Ces résultats confirment que la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation est associée au bien-être des élèves. Ils sont en accord avec les propositions théoriques de la théorie des besoins fondamentaux (Ryan et Deci, 2002).

Cependant, les résultats de Sarrazin et al., (2002) ont révélé que plus les élèves se percevaient autonomes, compétentes et liées à leur groupe de classe, plus leur motivation envers la pratique physique était autodéterminée. Dans cette étude, les perceptions de compétence, d'autonomie, et d'affiliation expliquaient 78 % de la variance de la motivation autodéterminée. Des résultats similaires ont été obtenus dans les contextes sportif (Amorose et Anderson 2007 ; Hollebeak et Amorose, 2005) et scolaire (Reeve et al., 2004 ; Vallerand, Fortier et Guay, 1997).

Néanmoins, d'autres recherches avec des étudiants en éducation physique ont montré que l'impact de l'autonomie perçue sur la motivation intrinsèque n'était pas nécessairement plus élevé que celui de la compétence perçue et de l'affiliation perçue (Stantage et al., 2006). En effet, les résultats de ces études ont suggéré que, comparativement aux perceptions d'autonomie et d'appartenance sociale, la compétence perçue était un déterminant plus important de la motivation autodéterminée dans le domaine de l'éducation physique.

D'autre part, selon Nicholls (1989), les buts d'implication dans la tâche favorisent le développement de la motivation intrinsèque. En revanche, les buts d'implication de l'ego influencent négativement la motivation autodéterminée. Plus généralement, Stantage (2005) estime que, dans le contexte sportif, les buts de maîtrise sont reliés positivement à la compétence, la motivation intrinsèque, l'effort, le plaisir et l'intérêt, alors que les buts de performance sont associés à des conséquences négatives telles qu'un niveau élevé d'anxiété et une diminution de la motivation intrinsèque.

En effets une étude (Conroy et al., 2006) a montré que les buts d'approche de la maîtrise étaient positivement associés à la motivation autodéterminée (motivation intrinsèque et régulation identifiée), alors que les buts d'approche de la performance étaient positivement reliés à l'amotivation et la régulation externe. Néanmoins, contrairement à une recherche effectuée en contexte sportif (Cury et al., 2002), les buts d'approche de la performance n'étaient pas associés à la motivation intrinsèque.

Par ailleurs, Conroy et ses collaborateurs (2006) ont également montré que les buts d'évitement (maîtrise et performance) étaient reliés négativement à la motivation intrinsèque et positivement à la régulation externe. Aussi, Conroy et ses collaborateurs (2006) ont montré que des changements au niveau des buts d'évitement de la maîtrise conduisaient à une diminution de la régulation externe et de l'amotivation. Enfin, Conroy et ses collaborateurs (2006) ont montré que la motivation intrinsèque et la régulation identifiée ne variaient. En revanche, la régulation externe et l'amotivation augmentaient significativement. Ces résultats contrastent avec l'apparente stabilité de la motivation situationnelle mise en évidence chez des étudiantes en éducation physique (Prusak, Treasure, Darst et Pangrazi, 2004). Au niveau des formes de motivation situationnelle les moins autodéterminées.

D'autres recherches (Brunel et al., 2004 ; Ntoumanis, 2001) ont étudié les liens entre

la théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1989) et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) dans le contexte des activités physiques et sportives. Par exemple, Brunel (2004) a montré que les buts d'implications de l'ego étaient positivement reliés à la régulation introjectée et la régulation externe. Plus généralement, l'intégralité des résultats mentionnés précédemment confirme les propositions de la théorie des buts d'accomplissement et celles de la théorie de l'autodétermination selon lesquelles les buts d'implication dans la tâche sont associés à la motivation intrinsèque.

Dans le domaine des activités physiques et sportives, de nombreuses recherches montrent que les facteurs sociaux situationnels déterminent la motivation à ce même niveau hiérarchique. Par exemple, l'étude de Thill et Mouanda (1990) ont montré que la motivation intrinsèque des élèves diminuait lorsqu'ils recevaient des rétroactions négatives. En revanche, les rétroactions positives conduisaient à une augmentation de la motivation intrinsèque.

D'autres recherches ont souligné que les récompenses (Orlick et Mosher, 1978) et les rétroactions négatives (Vallerand et Reid, 1988) influençaient négativement la motivation intrinsèque situationnelle, alors que les rétroactions positives conduisaient à son amélioration.

Une étude menée par Pelletier et ses collaborateurs (1995) ont étudié la relation entre les différentes formes de motivation. Ces auteurs ont mis en évidence que plus les élèves percevaient leur enseignant comme une personne favorisant leur autonomie, plus leur motivation était autodéterminée. Plus généralement, les recherches effectuées dans le contexte des activités physiques et sportives montrent que les facteurs contextuels favorisant l'autonomie sont bénéfiques pour la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque identifiée. À l'inverse, les facteurs ne

soutenant pas l'autonomie des individus (les facteurs contrôlants) affaiblissent la motivation autodéterminée (pour des revues, voir Vallerand, 1997 ; Vallerand et Losier, 1999).

L'ensemble des résultats mentionnés ci-dessus montre qu'il est nécessaire de distinguer le niveau de généralité des facteurs sociaux afin d'expliquer le rôle déterminant que ceux-ci exercent sur la motivation (Ratelle et al., 2005). Par ailleurs, les études permettant d'analyser et de comprendre la motivation dans le domaine sportif doivent prendre en considération les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale dans la mesure où ces trois perceptions jouent un rôle de médiateur dans la relation entre les facteurs environnementaux et la motivation (Vallerand, 1997).

En s'appuyant sur la théorie de l'évaluation cognitive (Ryan et Deci, 2000) et le modèle hiérarchique de Vallerand (1997), Vallerand et Losier (1999) ont analysé les motivations intrinsèque et extrinsèque dans le domaine sportif. Selon ces auteurs, les facteurs sociaux inhérents aux activités sportives tels que la coopération, la compétition, le succès, l'échec ou bien encore les comportements de l'enseignant sont des déterminants de la motivation des élèves. Néanmoins, ces auteurs ont constaté que ces facteurs influençaient la motivation à travers leur impact sur les perceptions d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale.

Cependant, les résultats de Blanchard et al., (2007) ont montré que les perceptions de la performance individuelle et collective déterminaient la motivation situationnelle à travers les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation.

Au niveau contextuel, Brière et ses collaborateurs (1995) montrent que plus les élèves se perçoivent compétents et autonomes, plus leur motivation est autodéterminée. De la même façon, Wang et al., (2007) ont montré que, plus les élèves se sentent compétents et affiliés, plus ils fournissent d'efforts, plus ils prennent du plaisir à pratiquer l'activité physique, et moins ils sont amotivés. À l'inverse, ceux qui se perçoivent moins compétents, autonomes et affiliés, déploient moins d'efforts et sont plus amotivés.

De nombreuses recherches dans le contexte du sport et des activités physiques soutiennent le rôle médiateur des perceptions d'autonomie, de compétence et d'affiliation dans la relation entre les facteurs sociaux contextuels et la motivation contextuelle. Par exemple, Ntoumanis (2005) a étudié l'influence des perceptions individuelles des comportements du professeur d'éducation physique sur la motivation des élèves. D'une part, les résultats de cette recherche ont montré que la perception d'un professeur favorisant l'autonomie était associée à la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale.

Dans l'ensemble, les résultats mentionnés soutiennent l'hypothèse du modèle hiérarchique (Vallerand, 1997) selon laquelle les médiateurs psychologiques doivent être pris en considération dans la compréhension et l'explication des changements motivationnels aux différents niveaux de la hiérarchie. En outre, ils sont en accord avec la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) qui postule que la satisfaction des besoins fondamentaux a un impact positif sur la motivation autodéterminée.

Dans le contexte sportif, de nombreuses études ont confirmé la proposition de Vallerand (1997) concernant l'existence d'un effet descendant des niveaux les plus élevés vers les niveaux les plus bas de la hiérarchie. Par exemple, Vallerand et

Blanchard (1997) ont considéré les relations entre la motivation aux trois niveaux de généralité. Les résultats ont révélé que la motivation globale influençait la motivation contextuelle envers l'exercice physique, qui elle-même déterminait la motivation situationnelle au cours d'une séance d'activité physique. Blanchard et Vallerand (1997) ont aussi montré que plus la motivation globale des individus étaient autodéterminée, plus leur motivation contextuelle étaient également.

Par ailleurs, Vallerand (1997) postule que la motivation situationnelle est uniquement déterminée par la motivation contextuelle en rapport avec la situation. Quelques études dans le contexte des activités physiques et sportives. Par exemple, Ntoumanis et Blaymires (2003) ont mesuré la motivation contextuelle des élèves pour les sciences et l'éducation physique. Ils ont également évalué la motivation situationnelle des individus pour un cours d'éducation physique et un cours de sciences. Les résultats ont montré que la motivation situationnelle pour un cours d'éducation physique était déterminée par la motivation contextuelle envers l'éducation physique et non par la motivation contextuelle pour les sciences.

D'autre part, situationnelle pour une leçon de sciences était prédite par la motivation contextuelle pour les sciences et non par la motivation contextuelle envers l'éducation physique. Ces résultats montrent que la motivation dans un même domaine (l'éducation) n'est pas la même d'une matière d'enseignement (les mathématiques, l'histoire) à une autre. Autrement dit, ce n'est pas parce que la motivation autodéterminée de l'élève est renforcée dans une discipline d'enseignement que sa motivation est nécessairement plus autodéterminée dans une autre discipline. Par conséquent, ce serait une erreur de considérer que les interventions de l'enseignant visant à renforcer la motivation autodéterminée des élèves envers l'entraînement permettraient nécessairement d'améliorer la motivation autodéterminée des élèves en compétition.

Dans le contexte de l'éducation physique, de nombreuses recherches ont étudié les relations entre la motivation et ses conséquences. La majorité de ces études ont eu lieu aux niveaux situationnel et contextuel. Au niveau situationnel, Guay et al., 2000 ont montré que la concentration et les émotions positives ressenties par les activités des élèves en éducation physique ou extrascolaire étaient reliées négativement à l'amotivation et positivement à la motivation intrinsèque et la régulation identifiée. Simons et al., (2003) ont révélé que les pratiques physiques en éducation physique ou extrascolaire des élèves estimant que la tâche proposée présentait un intérêt personnel, étaient plus intrinsèquement motivés, fournissaient davantage d'effort, prenaient plus de plaisir et obtenaient de meilleures performances, que les élèves qui considéraient que l'exercice ne leur était pas bénéfique.

L'ensemble des résultats obtenus au niveau situationnel confirme les propositions théoriques de Vallerand (1997), des recherches additionnelles à ce niveau de généralité sont nécessaires notamment en ce qui concerne les conséquences cognitives (Mageau et Vallerand, 2007).

Au niveau contextuel, plusieurs auteurs (Brière et al., 1995 ; Pelletier et al., 1995) ont montré que la distraction (conséquence négative pour la pratique sportive) était reliée négativement à la motivation intrinsèque et positivement à l'amotivation.

De nombreuses études se sont également intéressées aux conséquences comportementales engendrées par la motivation contextuelle. Par exemple, Vallerand et Losier (1993) estiment que l'esprit sportif (ou la sportivité) peut être une conséquence de la motivation. La sportivité fait notamment référence au respect du règlement, des officiels et des adversaires (Vallerand et al., 1997).

Des résultats similaires ont été rapportés chez des élèves en éducation physique (Chantal et al., 2005) ont montré que la régulation externe exerçait un impact négatif sur la sportivité de sportifs canadiens évoluant à un niveau national. À l'inverse, la motivation intrinsèque l'influçait positivement. Les résultats de cette étude ont également révélé que l'esprit sportif était négativement relié à la prise de produits dopants (stéroïdes). Autrement dit, plus les sportifs manifestaient un comportement sportif, moins ils avaient recours à des produits dopants pour améliorer leur performance.

Plusieurs études dans les contextes sportif (Pelletier et al., 2001 ; Sarrazin et al., 2002) et académique (Vallerand et al., 1997) ont montré que la motivation autodéterminée permettait de prédire la persistance dans l'activité physique sportive et scolaire . Par exemple, Pelletier et ses collaborateurs (2001) ont mis en relation les perceptions individuelles des comportements manifestés par l'élève en activité physique sportif et scolaire, les différentes formes de régulation comportementale (la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée, la régulation externe et l'amotivation) et la persistance dans l'activité.

Les résultats décrits précédemment, aussi bien au niveau situationnel qu'au niveau contextuel, ont montré que les formes de motivation les plus autodéterminées (motivation intrinsèque et régulation identifiée) entraînent des conséquences positives (persistance dans l'activité physique sportive et scolaire, intérêt, plaisir) alors que les formes de motivation les moins autodéterminées (régulation externe et amotivation) sont associées à des conséquences négatives.

5.2 Les entrevues

Les élèves sont obligés de pratiquer le volleyball dans le cours d'éducation physique. La question de la motivation est donc essentielle. Ce pendant, les raisons qui les poussent à pratiquer le volleyball pendant le cours d'éducation physique, les élèves mettent en évidence une plusieurs d'éléments. Ainsi, les deux premiers groupes d'élèves, «GIM» et «FIM», déclarent participer pour l'activité en elle-même et, plus précisément, pour le plaisir et la satisfaction qu'ils en retirent. De même, ils ont mentionné sur le fait que la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique s'accorde, en partie, à un besoin de défoulement de mouvement et de bouger qui les poussent lorsqu'ils ont à l'école. Aussi le plaisir d'apprendre de nouvelles choses en volleyball et le choix de l'activité physique restera l'un des principes bus de l'amusement et le défoulement.

Contrairement, les deux autres groupes, «GAM» et «FAM» donnent des raisons opposées qui trouvent leur origine dans les pressions externes et/ou internes à l'activité. Ainsi, les élèves annoncent s'efforcer de pratiquer le volleyball pendant le cours d'éducation physique, par respect pour l'enseignant, mais aussi pour les points que l'activité rapporte au bulletin de notes. Ce sont davantage des motivations non autodéterminées.

Un autre élément qui apparaît clairement dans le discours des élèves interrogés, c'est l'aspect hiérarchique et dynamique de la motivation. Vallerand (1997), dans son modèle, postule que la motivation peut s'exprimer à un niveau global, contextuel et situationnel et que des jeux d'influence, descendante et montante, peuvent exister entre ces trois niveaux. Nous observons l'existence d'une motivation contextuelle qui peut être autodéterminée, mais qui, dans certaines situations, peut évoluer vers une

motivation non autodéterminée, et inversement. Ceci montre l'aspect dynamique de la motivation qui n'est pas une caractéristique figée.

La motivation autodéterminée des élèves pour la pratique de volleyball pendant les cours d'éducation physique est influencée par une multitude de facteurs contextuels. Parmi les facteurs clés du processus, il semble que la relation « professeur-élève » joue un rôle capital comme déjà énoncé par Reeve en 2002.

Les données récoltées suggèrent que la manière dont les élèves perçoivent le climat instauré par l'enseignant de volleyball durant les cours d'éducation physique a une incidence importante sur leur motivation autodéterminée et sur leur engagement dans les cours. Ainsi, les élèves sont d'accord sur le fait qu'il est important que l'enseignant de volleyball soit capable d'écouter ses élèves, de prendre en compte leurs opinions et leurs besoins. En d'autres termes, l'enseignant de volleyball est invité à construire un climat soutenant l'autonomie.

Notons que certains élèves du groupe GIM présentent leur enseignant de volleyball comme quelqu'un qui laisse énormément de liberté dans un environnement peu structuré, ce qui s'apparente plus à un climat de type laisser-faire. À l'inverse, les élèves réprouvent les enseignants de volleyball qui adoptent un style davantage contrôlant qui ne laisse pas de place à l'expression des besoins et des attentes des élèves.

Parmi les caractéristiques de l'environnement, l'utilisation de la négociation est un élément qui peut avoir une influence sur la dynamique motivationnelle des élèves. La majorité évoque la nécessité que l'enseignant de volleyball tienne compte de leurs

attentes ou de leurs intérêts en les faisant participer à la construction du cours et en négociant de manière intégrative avec eux.

Les élèves insistent sur le fait que l'enseignant de volleyball en éducation physique doit être un moteur et, par conséquent, être habité par une motivation autodéterminée pour son travail et pour le sport. Ces résultats sont en accord avec ceux obtenus par Leroy et al. (2007). Ces chercheurs mettent en évidence le lien qui existe entre la motivation autodéterminée du professeur et le climat motivationnel instauré par celui-ci. Un enseignant motivé de manière intrinsèque aura une propension plus importante à instaurer un climat soutenant l'autonomie, qui à son tour influence de manière indirecte la motivation autodéterminée des élèves. Le choix des activités physiques et sportives supports est également un facteur avancé par les élèves.

Ensuite, le mode d'évaluation perçu semble avoir une influence sur la dynamique motivationnelle. Ainsi, certains élèves perçoivent l'évaluation cohérente et juste, ce qui est positif pour leur engagement dans la tâche. Les autres élèves perçoivent l'évaluation pratiquée comme un facteur négatif. Ceux-ci estiment que l'évaluation porte essentiellement sur la participation et la progression des élèves et ne prend pas en compte la performance réalisée au cours.

Le moment de la journée pendant lequel la pratique de volleyball est organisée peut également être quelque chose de gênant. Ainsi, certains élèves disent qu'avoir le cours le matin est peu apprécié, car ils sont fatigués et n'ont pas envie de bouger et d'autres disent l'inverse.

Enfin, il semble que le contexte et, plus précisément, les infrastructures participent à la mise en place d'une motivation autodéterminée pour l'activité pratiquée.

Le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale sont, selon la théorie de l'autodétermination, des médiateurs des effets des différents facteurs contextuels sur la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique (Deci et Ryan, 2002).

Les élèves GIM expriment clairement qu'ils ont la perception que ces trois besoins sont complètement satisfaits, ce qui favorise l'adoption d'une motivation autodéterminée. Cette satisfaction des besoins fondamentaux est réalisée grâce à la mise en place d'un climat soutenant l'autonomie des élèves qui permet à l'élève de se sentir à la base de son choix et de ses actions, de développer un sentiment de compétence élevé et de se sentir intégré dans le groupe. Par ailleurs, les garçons de ce groupe mettent en évidence des liens entre ces trois besoins. Notamment, le fait d'être compétent en éducation physique, tel que la pratique du volleyball facilite grandement leur intégration et leur valorisation par le groupe. Ainsi, les filles FIM affirment qu'elles se situent dans le même niveau de compétence que les élèves garçons.

Cependant, les GAM et les FAM déclarent ne pas avoir développé, au cours de volleyball, un fort sentiment de compétence, d'appartenance sociale et d'autonomie. Ils disent également que cela affecte parfois de manière considérable leur motivation. En outre, les données récoltées mettent en évidence des liens entre les facteurs contextuels et les facteurs propres à l'élève.

Un facteur semble important dans le processus motivationnel des élèves. Il s'agit de la perception de la valeur de la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique. Selon Eccles et Winfield (2002), la valeur perçue de l'activité affecte l'engagement et la persistance des individus dans l'activité en question.

En éducation physique scolaire, il est relativement difficile de réaliser une évaluation précise des apprentissages réalisés par les élèves.

Face à cette impossibilité de réaliser un audit objectif, nous avons simplement posé la question aux élèves. Nous avons constaté que ces derniers ont nommé clairement les apprentissages qu'ils pensent avoir développés au cours de volleyball pendant les cinq années de l'enseignement secondaire.

Globalement, les élèves ont cité une liste d'apprentissages moteurs réalisés au cours de volleyball. Ces derniers remettaient clairement en doute le fait que la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique scolaire est une discipline d'apprentissages moteurs. Dans notre étude, nous avons mis en évidence un lien positif et significatif entre la motivation intrinsèque, la perception d'avoir appris, le plaisir perçu, et l'intention de pratiquer le volleyball en dehors de l'école.

Ces résultats allaient dans le sens d'autres études (Hagger et al., 2003 ; Standage et al., 2003). Après avoir interrogé les élèves, nous sommes amenés à nuancer ces liens. En effet, la majorité d'élèves affirme que le cours de volleyball a été un tremplin dans leur envie de pratiquer du sport en dehors de l'école. Globalement, les élèves qui pratiquent le volleyball extrascolaire estiment que la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique a été un facteur déclencheur de ressentir suffisamment de plaisir et de ce progresser.

5.3 Conclusion

Au cours des vingt dernières années, les recherches étudiant la motivation dans le domaine des activités physiques sportives et scolaires se sont essentiellement

appuyées sur deux théories sociocognitives de la motivation : la théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992; Nicholls, 1989) et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1991).

Notre présent travail a poursuivi l'objectif ambitieux de mieux comprendre le processus motivationnel des élèves du secondaire dans le contexte spécifique de l'éducation physique scolaire et, plus particulièrement leur motivation envers la pratique de volleyball durant leur cours d'éducation physique. Pour alimenter cette réflexion, nous avons pris appui sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002).

À cette fin, les résultats de notre recherche qualitative vont clairement dans le sens des autres études qui montrent également qu'il existe une relation positive entre la motivation intrinsèque envers le cours d'éducation physique (tels que le volleyball) et l'intention de pratiquer une activité physique et de loisir en dehors de l'école (Hagger et al., 2003 ; Hagger et al., 2005 ; Hein et al., 2004 ; Standage et al., 2003). Ainsi, plus un élève est motivé de manière intrinsèque, plus il va avoir l'intention de débiter une pratique sportive régulière (Ryan et Deci, 2007).

À l'inverse des autres études qui ont centré leurs travaux sur les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale qui occupent une place centrale dans l'internalisation et l'intégration de la motivation intrinsèque et extrinsèque.

Par ailleurs, d'autres études ont étudié les effets de l'environnement social sur la motivation intrinsèque des élèves. Autrement dit, les événements peuvent remplir une fonction informationnelle et une fonction contrôlante qui déterminent les effets du contexte social sur les perceptions d'autonomie et de compétence. Ainsi, les facteurs

sociaux affectent la motivation intrinsèque à travers les perceptions de compétence et d'autonomie si l'élève perçoit un événement comme contrôlant, sa motivation intrinsèque diminue dans la mesure où cet événement affaiblit sa perception de compétence et conduit à la perception d'un locus externe de causalité. En revanche, la motivation intrinsèque de l'élève augmente lorsque l'environnement, en fournissant des informations sur la compétence de l'élève, contribue à l'amélioration de sa compétence perçue (Deci et Ryan, 1985).

En fait, d'autres études ont montré que les différences individuelles concernant les orientations motivationnelles des élèves dans le contexte social. Ces orientations diffèrent en fonction du degré d'autodétermination qu'elles représentent. En premier lieu, l'orientation vers l'autonomie implique que les élèves sont responsables et autonomes dans le choix de leurs conduites. Ensuite, l'orientation vers le contrôle suggère que la régulation comportementale dépend essentiellement des événements externes comme les récompenses. Enfin, en ce qui concerne l'orientation impersonnelle, les élèves estiment que le résultat de leurs actions est lié à des événements qu'ils ne peuvent pas contrôler. Par conséquent, les élèves présentant une telle orientation motivationnelle ont tendance à ne manifester ni motivation intrinsèque ni motivation extrinsèque (Blais et al., 1989). Selon Deci et Ryan (1985), l'orientation vers l'autonomie est associée à la motivation intrinsèque, l'orientation vers le contrôle est reliée aux régulations introjectée et externe, et l'orientation impersonnelle fait référence à l'amotivation.

L'analyse de l'entrevue auprès d'élèves du secondaire a permis d'apporter un éclairage supplémentaire, à la phase quantitative, sur le processus motivationnel des élèves à la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique.

Par ailleurs, cette seconde phase a permis de mieux comprendre les distinctions qui peuvent exister entre les différentes dimensions de la théorie de l'auto-détermination

(Deci et Ryan, 1985). Nous avons pu apprécier le fait que tantôt des élèves affirmaient pratiquer le volleyball et pour le plaisir et les satisfactions qu'ils en retirent, alors que d'autres élèves, au sein de la même classe, peuvent n'avoir aucune motivation et/ou des motivations davantage extrinsèques.

Ceci confirme l'aspect multidimensionnel de la motivation. De même, la motivation est une variable dynamique qui peut évoluer parfois très rapidement d'une extrémité à l'autre du continuum.

En ce qui concerne les besoins psychologiques fondamentaux, le sentiment de compétence semble être un facteur très important. Aussi, Le sentiment d'autonomie a été également très commenté par les élèves. Ces derniers ont déclaré être animés par ce besoin de se sentir « libres », c'est à dire avoir la perception d'être à la base de leurs choix. Ensuite, la perception d'appartenance sociale et, plus globalement, la relation avec le groupe-classe est un élément qui compte pour les élèves interrogés.

Enfin, un autre besoin qui semble apparaître dans les verbatim des élèves. Il s'agit du besoin de mouvement. Une partie des élèves estime que le cours de volleyball en éducation physique permet de satisfaire ce besoin de bouger, ce qui aurait une influence positive sur leur envie de participer.

D'autre part, les données montrent que les facteurs contextuels sont multiples et parmi ceux-ci, le climat motivationnel de la classe «volleyball » c'est-à-dire « l'environnement psychologique de la classe qui oriente les buts et les motivations de l'élève » (Ames, 1992 ; cité par Sarrazin et al., 2006, p. 149) joue un rôle capital.

L'ensemble des élèves interrogés prône la mise en place par l'enseignant de volleyball d'un environnement soutenant qui permet aux élèves de s'exprimer, d'assumer des responsabilités.

En effet, la motivation de l'enseignant de volleyball est un élément que certains élèves citent également comme facteur pouvant influencer leur motivation. Il semble important que l'enseignant de volleyball soit engagé et passionné par son travail.

D'autres facteurs contextuels entrent en action dans le processus. Il s'agit des conditions de pratique. Ainsi, les infrastructures, le moment de la journée et même le climat atmosphérique peuvent jouer un rôle parfois très important.

En ce qui concerne l'intention de pratiquer le volleyball hors du cadre scolaire, les élèves affirment que la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique a été (ou pourrait être) un tremplin pour développer cette discipline en dehors de l'école.

5.4 Les limites du travail

Ce travail de maîtrise avait comme principal objectif de mieux comprendre la motivation de la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique chez les élèves secondaires. Les études que nous avons menées dans le cadre de ce travail ont le mérite d'avoir appréhendé le phénomène à partir de deux paradigmes méthodologiques distincts, mais complémentaires. Malgré cette force, certaines limites de nos travaux doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats.

Pour la phase quantitative, une limite réside dans le fait que les différentes variables sont évaluées par des mesures dites autorévélees. Le choix de cette technique se justifie par l'intérêt porté aux perceptions des élèves. Cependant, il est inévitable qu'une volonté de « bien répondre » accompagne ce mode d'investigation, et ce malgré les précautions prises lors de la collecte des données. Ainsi, les réponses des élèves peuvent être tronquées, c'est-à-dire que les réponses sont surestimées à cause d'une attitude trop positive ou trop négative face à l'objet d'étude. Celui qui aime bien la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique peut avoir tendance à exagérer ces réponses afin de confirmer le sentiment positif qu'il en a.

Conscients de ces limites, nous avons mis en place une étude qui s'inscrit dans une approche qualitative. Cette seconde recherche comporte également des biais. La première limite réside certainement dans le choix de l'école cible. L'établissement scolaire a été sélectionné pour des raisons pratiques et pas de manière aléatoire.

La deuxième limite résulte des conditions de l'entretien semi-directif. En effet, l'effet de halo est également présent dans ce type de collecte où l'interviewé peut avoir tendance à aller dans le sens attendu du chercheur. Une troisième limite est à trouver dans la nature même de l'analyse.

Malgré ces limites, les résultats obtenus permettent d'apporter des éléments d'information sur les conditions qui favorisent la pratique du volleyball dans les écoles secondaires. À partir d'une méthodologie mixte, nous avons pu rencontrer une bonne partie de nos hypothèses et répondre à l'ensemble de nos questions de recherche.

5.5 Les perspectives futures de la recherche

Comme suggérée tout au long de ce travail, la compréhension de la dynamique motivationnelle des élèves envers la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique est loin d'être satisfaisante. C'est pourquoi il est important que les recherches sur le sujet soient prolongées par d'autres. Dans ce sens, il semble indispensable d'investir dans des études longitudinales et multi groupes afin de questionner la dynamique motivationnelle dans le temps et la nature universelle de la théorie de l'autodétermination.

Parmi les autres pistes possibles, nous voudrions insister sur le développement de programmes de recherche centrés sur les liens pouvant exister entre la participation au cours d'éducation physique et la pratique sportive en dehors de l'école. Identifier les facteurs déterminants sur lesquels les professionnels peuvent jouer pour donner aux élèves le goût de la pratique sportive en dehors de l'école est un réel enjeu de santé publique.

Enfin, une piste déterminante qui mérite d'être approfondie dans de prochaines recherches est la motivation de l'enseignant et son effet sur la dynamique motivationnelle

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Questionnaire de recherche

Nom du participant : Âge :

Nom de l'école :

Nombre d'années d'expérience en volleyball :

Nombre d'heures de cours de volleyball par semaine :

Nombre d'heures de cours d'éducation physique par cycle de jours (ex : 1h par 9 jours) :

Année scolaire :

Fais- tu parti d'un programme particulier en lien avec l'éducation physique, le volleyball ou autre ? :

Bouzelata Redouane
Étudiant à la maîtrise
Université du Québec à Montréal

Questionnaire de volleyball

En général, pourquoi pratiques-tu le volleyball ?

1. Ne corresponds pas du tout 2. Corresponds très peu 3. Corresponds peu
4. Corresponds moyennement
5. Corresponds assez 6. Corresponds fortement 7. Corresponds très fortement

- 1 Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques en volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 2 Parce que ça me permet d'être bien vue par les gens que je connais. 1 2 3 4 5 6 7
- 3 Parce que selon moi, c'est une des meilleures façons de rencontrer du monde. 1 2 3 4 5 6 7
- 4 Je ne le sais pas; j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire le volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 5 Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaines techniques d'entraînement difficile en volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 6 Parce qu'il faut absolument faire du volleyball 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 le volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 8 Pour le prestige d'être un-e athlète en volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 9 Parce que c'est un des bons moyens que j'ai choisis 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 certains de mes points faibles. 1 2 3 4 5 6 7
- 11 Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différentes méthodes d'entraînement en volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 12 Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment "embarquée" dans le volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 13 Il faut absolument que je fasse du volleyball pour me sentir bien dans ma peau. 1 2 3 4 5 6 7
- 14 Je n'arrive pas à voir pourquoi je fais le volleyball, plus j'y pense, plus j'ai le goût de lâcher le milieu sportif 1 2 3 4 5 6 7
- 15 Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je perfectionne mes habiletés en volleyball. 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 en volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 18 Parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent m'être utiles dans d'autres domaines ma vie. 1 2 3 4 5 6 7
- 19 Pour les émotions intenses que je ressens à faire le volleyball que j'aime. 1 2 3 4 5 6 7
- 20 Je ne le sais pas clairement; de plus, je ne crois pas être vraiment à ma place dans le volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 21 Parce que je me sentirais mal si je ne prenais pas le temps d'en faire. 1 2 3 4 5 6 7
- 22 Pour le plaisir que je ressens lorsque j'exécute certains mouvements difficiles en volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 23 Pour montrer aux autres à quel point je suis bon-ne dans volleyball le volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 24 Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques d'entraînement de volleyball que je n'avais jamais essayé. 1 2 3 4 5 6 7

- 25 Parce que c'est, une des meilleures façons d'entretenir de bonnes relations avec mes amis-es. 1 2 3 4 5 6 7
- 26 Parce que j'aime le "feeling" de me sentir "plongé-e" dans le volleyball. 1 2 3 4 5 6 7
- 27 Parce qu'il faut que je fasse du volleyball régulièrement. 1 2 3 4 5 6 7
- 28 Je me le demande bien; je n'arrive pas à atteindre les objectifs que je me fixe. 1 2 3 4 5 7

- Clé de codification de l'ÉMS-28

N° 1, 11, 17, 24	Motivation intrinsèque à la connaissance
N° 5, 10, 15, 22	Motivation intrinsèque à l'accomplissement
N° 7, 12, 19, 26	Motivation intrinsèque à la stimulation
N° 3, 9, 18, 25	Motivation extrinsèque - identifiée
N° 6, 13, 21, 27	Motivation extrinsèque - introjectée
N° 2, 8, 16, 23	Motivation extrinsèque - régulation externe
N° 4, 14, 20, 28	Amotivation

APPENDICE B

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement des directrices des écoles

Montréal, le 7 décembre 2011
Collège Jean-de-Brébeuf
3200, chemin de la cote Ste-Catherine,
Montréal (Québec) H3T 1C1

Objet : Demande de collaboration à un projet de recherche en éducation physique

Madame la directrice Cathy Brazeau,

Je suis un entraîneur chercheur de volleyball dans une école secondaire de la Rive-Sud de Montréal. Dans le cadre de mon projet de recherche à la maîtrise en kinanthropologie à l'Université du Québec à Montréal, les élèves de votre école sont invités à participer à une étude qui a pour but de trouver des moyens pour rendre l'élève du secondaire plus motivé à la pratique du volleyball pendant son cours d'éducation physique.

Je désire, par la présente, solliciter votre collaboration afin de pouvoir entrer en contact avec les élèves de votre école à deux reprises soit lors de la distribution d'un questionnaire qui durera 10 minutes pendant le cours d'éducation physique de l'élève, ainsi que pour réaliser des entrevues de groupes enregistrées de 45 minutes qui se dérouleront dans votre école.

Toutes les informations qui seront recueillies et utilisées dans le cadre du projet de recherche seront traitées de façon anonyme et ne serviront qu'aux seules fins de cette recherche. Des numéros de codes seront attribués à chacun des participants. Seuls le chercheur et son directeur de recherche connaîtront la correspondance entre les numéros de code et l'identité des individus.

Les réponses aux questionnaires ainsi que la table de correspondance (identité de l'élève versus code attribué) seront conservées sous clé par le chercheur (sous la garde du directeur de recherche). Les questionnaires seront détruits 5 ans après la publication du mémoire de maîtrise. Les résultats de la recherche seront publiés à travers un mémoire de maîtrise, des articles professionnels et des communications. La confidentialité de participant sera respectée pour toute diffusion de la recherche. Dans l'attente d'une réponse favorable, veuillez accepter, Madame, l'expression de mes sentiments distingués.

Bouzelata Redouane
1-2555, rue Davidson,
H1W 2Z3 — Montréal
Entraîneur de volleyball cadet masculin de Jaques-Rousseau
Étudiant à la maîtrise en kinanthropologie à l'UQAM

Formulaire de consentement parent-élève

Date: 9 décembre 2011

Participation au projet de recherche : Étude des conditions favorisant la motivation pour la pratique du volleyball chez les élèves du secondaire

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT A LA PARTICIPATION DE :	
_____	_____
Prénom de votre enfant	Nom de votre enfant

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de l'enseignement du cours d'éducation physique en décembre 2011, les élèves de la classe de votre enfant sont invités à participer au projet de recherche à la maîtrise en kinanthropologie de Redouane Bouzelata, étudiant à l'Université du Québec à Montréal. Cette recherche a pour but de trouver des moyens pour rendre les élèves plus motivés à la pratique du volleyball lors de leur cours d'éducation physique au secondaire.

Aux fins de la recherche, votre consentement et celui de votre enfant sont nécessaires, afin de soumettre celui-ci à un questionnaire qui durera 10 minutes lors de son cours d'éducation physique, ainsi qu'à l'enregistrement audio d'une entrevue de 45 minutes qui se déroulera dans son école.

Toutes les informations qui seront recueillies et utilisées dans le cadre du projet de recherche seront traitées de façon anonyme et ne serviront qu'aux seules fins de cette recherche. Des numéros de codes seront attribués à chacun des participants. Seuls le chercheur et son directeur de recherche, Pierre Sercia, Ph.D, professeur au département de Kinanthropologie à l'Université du Québec à Montréal, connaîtront la correspondance entre les numéros de code et l'identité des individus.

Les réponses aux questionnaires ainsi que la table de correspondance (identité de l'élève vs code attribué) seront conservées sous clé par le chercheur (sous la garde du directeur de recherche). Les questionnaires seront détruits 5 ans après la publication du mémoire de maîtrise.

Il n'y a aucun inconvénient à prendre part à ce projet pour votre enfant. Les réponses au questionnaire qui sera proposé a pour unique but de faciliter l'apprentissage de votre enfant.

Si vous refusez que votre enfant participe à cette recherche, il ne répondra pas au questionnaire.

La participation de votre enfant au projet de recherche est tout à fait volontaire. Si vous acceptez que votre enfant participe à la recherche, sachez que vous gardez toujours le pouvoir de revenir sur votre décision, et ce, sans avoir à justifier cette décision.

Les résultats de la recherche seront publiés à travers un mémoire de maîtrise, des articles professionnels et des communications. La confidentialité de votre enfant sera respectée pour toute diffusion de la recherche.

Le projet auquel votre enfant participera a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le président du comité facultaire d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des Sciences de l'Université du Québec à Montréal, Jean-Paul Guillemot, au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 #1646 ou à l'adresse électronique suivante : savard.josee@uqam.ca.

Si vous avez des questions concernant le présent formulaire, ou encore, sur l'étude que cela soit avant, durant ou après celle-ci, vous pouvez communiquer avec le chercheur et/ou directeur de la recherche :

Bouzelada Redouane
 Entraîneur et chercheur
 (514)256 9422
bouzelada.redouane@courrier.uqam.ca

Date

Pierre Sercia
 Professeur/Directeur de la recherche
 (514) 987-3000 poste 2668
sercia.pierre@uqam.ca

Date

Signature d'au moins un des parents

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire.

On m'a offert l'opportunité de poser toutes mes questions au sujet de ce projet et, s'il y a lieu, on y a répondu à ma satisfaction.

Je sais que mon enfant est libre d'y participer et il demeure libre de se retirer de cette étude en tout temps.

Je sais que je peux retirer mon enfant de cette étude en tout temps.

Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

APPENDICE C

APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

Le 24 janvier 2012

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains
Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des sciences de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet: ÉTUDE DES CONDITIONS FAVORISANT LA MOTIVATION DE LA PRATIQUE DU VOLLEYBALL CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Responsable du projet: Redouane Bouzelata

Département: Kinanthropologie

Superviseur: M. Pierre Sercia, professeur

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de la Faculté des sciences de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet: ÉTUDE DES CONDITIONS FAVORISANT LA MOTIVATION DE LA PRATIQUE DU VOLLEYBALL CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

Membres du Comité

NOM	TITRE	DÉPARTEMENT
Guillemot, Jean-Paul	Président du Comité, professeur	Kinanthropologie
Arvisais, Louise	Secrétaire du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains	Service recherche et création
Hénéault, Jean-Pierre	Professeur	Kinanthropologie
Lafond, Julie	Professeur	Sciences biologiques
Laforest, Louise	Professeur	Informatique
Proulx, Jérôme	Professeur	Mathématiques
Vandelac, Louise	Professeur	Institut des sciences de l'environnement
		Jean-Paul Guillemot Président du Comité



BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L. 2003. *Apprendre à chercher: l'acteur social et la recherche scientifique*. De Boeck, 197 p.
- Ames, C. 1992. «Classrooms: Goals, structures, and student motivation». *Journal of educational psychology*, vol. 84, no 3, p. 261.
- Amorose, A.J., et D. Anderson-Butcher. 2007. «Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 8, no 5, p. 654-670.
- Appuie-Motivation (2010). Ressources sur la motivation et le modèle CLASSE. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Assor, A., H. Kaplan, Y. Kanat-Maymon et G. Roth. 2005. «Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety». *Learning and Instruction*, vol. 15, no 5, p. 397-413.
- Atkinson, J.W. 1958. *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J: Van Nostrand.
- Bandura, A. 1977. «Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change». *Psychological review*, vol. 84, no 2, p. 191.
- Bandura, A., et D. Cervone. 1983. «Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems». *Journal of personality and social psychology*, vol. 45, no 5, p. 1017.
- Bandura, A. 2001. «Social cognitive theory: An agentic perspective». *Annual review of psychology*, vol. 52, no 1, p. 1-26.

- Bandura, A. 2002. *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*: De Boeck Supérieur, 880 p.
- Banville, D., J.F. Richard et G. Raïche 2004. «Utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada». *Avante* 2004, vol.10, no. 2, p. 32-44.
- Barbeau, D. 1994. « La motivation scolaire ». *Pédagogie Collégiale*, vol. 7, no 1, p. 20-27.
- Baumeister, R.F., et M.R. Leary. 1995. «The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation». *Psychological bulletin*, vol. 117, no 3, p. 497-529.
- Biddle, S., Chatzisarantis, N., et Hagger, M. 2001. *Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique. In Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches*. Sous la di. F. Cury et P. Sarrazin. Presses Universitaires de France : Paris, 19-55 p.
- Beck, A.T., N. Epstein, G. Brown et R.A. Steer. 1988. «An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties». *Journal of consulting and clinical psychology*, vol. 56, no 6, p. 893.
- Blais, M.R., R.J. Vallerand, L.G. Pelletier et N.M. Brière. 1989. «L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du "Satisfaction with Life Scale."». *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 21, no 2, p. 210.
- Blanchet, A., et A. Gotman. 1992. *L'enquête et ses méthodes*. Coll. Nathan université. Paris: L'entretien Nathan université, 27 p.
- Blanchard, C.M., L. Mask, R.J. Vallerand, R. de la Sablonnière et P. Provencher. 2007. «Reciprocal relationships between contextual and situational motivation in a sport setting». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 8, no 5, p. 854-873.
- Brière, NM, RJ Vallerand, MR Blais et LG Pelletier. 1995. «Developing and validating a measure of intrinsic and extrinsic motivation in sports: A scale of motivation for Sports (EMS) ». *International Journal of Sport Psychology*, vol. 26, no 4, p. 465-489.
- Brunel, PC. 1999. «Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation». *Scandinavian journal of medicine et science in sports*, vol. 9, no 6, p. 365-374.

- Brunel, P., RJ Vallerand et Y. Chantal. 2004. «Une approche sociocognitive de la motivation en sport». *Manuel de psychologie du sport*, vol. 1, p. 429-474.
- Carver, C.S., et M.F. Scheier. 2001. «*On the self-regulation of behavior*»: Cambridge University Press: New York.
- Cawley, J., C. Meyerhoefer et D. Newhouse. 2007. «The impact of state physical education requirements on youth physical activity and overweight». *Health Economics*, vol. 16, no 12, p. 1287-1301.
- Chalabaev, A., et P. Sarrazin. 2009. «Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive». *Science et motricité*, no 1, p. 61-70.
- Chatzisarantis, N. L. D., et Hagger, M. S. 2007. *Reflecting on the past and sketching the future. In Self-determination theory in exercise and sport*. Sous la dir. de M. S. Hagger et N. L. D. Chatzisarantis. Champaign, IL: Human Kinetics, 281- 296 p.
- Chantal, Y., P. Robin, J.P. Vernat et I. Bernache-Assollant. 2005. «Motivation, Sports personship, and athletic aggression: a mediational analysis». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 6, no 2, p. 233-249.
- Cohen, J. 1994. «The earth is round ». *American psychologist*, vol. 49, no 12, p. 997.
- Conroy, D.E., M.P. Kaye et J.D. Coatsworth. 2006. «Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situational motivation». *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 28, p. 68-92.
- Cox, A., et L. Williams. 2008. «The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation». *Journal of sport and exercise psychology*, vol. 30, no 2, p. 222-239.
- Cox, A.E., et S. Ullrich-French. 2010. «The motivational relevance of peer and teacher relationship profiles in physical education». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 11, no 5, p. 337-344.
- Creswell, J.W., et V.L.P. Clark. 2007. *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publication, 296 p.

- Cronbach, L.J. 1951. «Coefficient alpha and the internal structure of tests». *Psychometrika*, vol. 16, no 3, p. 297-334.
- Cury, F., S. Biddle, J.P. Famose, P. Sarrazin, M. Durand et M. Goudas. 1996. «Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis». *Educational Psychology*, vol. 16, no 3, p. 305-315.
- Cury, F., et P. Sarrazin. 2001. *Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique*. In *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*. Sous la dir. de Cury F, Sarrazin P. Paris: Presses Universitaires de France, 19-55 p.
- Cury, F., A. Elliot, P. Sarrazin, D. Da Fonseca et M. Rufo. 2002. «The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis». *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 38, no 5, p. 473-481.
- Deci, E.L. 1971. «Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation». *Journal of personality and Social Psychology*, vol. 18, no 1, p. 105-115.
- Deci, E.L., et R.M. Ryan. 1985. «*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*». New York: Plenum Publishing Corporations, p. 371.
- Deci, E. L., R. J. Vallerand, L. G. Pelletier et R. M. Ryan. 1991. «Motivation and education: the self-determination perspective». *Educational Psychologist*, vol. 26, no 3, p. 325-346.
- Deci, E.L., H. Eghrari, B.C. Patrick et D.R. Leone. 1994. «Facilitating internalization: The self-determination theory perspective». *Journal of personality*, vol. 62, no 1, p. 119-142.
- Deci, E.L., et R.M. Ryan. 2000. «The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior». *Psychological inquiry*, vol. 11, no 4, p. 227-268.
- Deci, E. L., et R. M. Ryan. 2002. *Handbook of self-determination research Rochester, N.Y.* University of Rochester Press, 470 p.

- Desharnais, R., et G. Goudin. 1995. *Enquête sur la pratique des activités physiques au secondaire. Rapport de recherche pour le ministère des Affaires municipales*. Québec : Université Laval, p. 92.
- Dishman, R.K., R.W. Motl, R. Saunders, G. Felton, D.S. Ward, M. Dowda et R.R. Pate. 2005. «Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention». *Medicine and Science in Sports and Exercise*, vol. 37, no 3, p. 478.
- Duda, J.L. 2005. *Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals*. Handbook of competence and motivation. New York: Guilford, 318-335 p.
- Dweck, C.S. 1986. «Motivational processes affecting learning». *American psychologist*, vol. 41, no 10, p. 1040.
- Eccles, J.S., et A. Wigfield. 2002. «Motivational beliefs, values, and goals». *Annual review of psychology*, vol. 53, no 1, p. 109-132.
- Edmunds, J., N. Ntoumanis et J.L. Duda. 2006. «A Test of Self-Determination Theory in the Exercise Domain». *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 36, no 9, p. 2240-2265.
- Elliot, A.J. 1999. «Approach and avoidance motivation and achievement goals». *Educational psychologist*, vol. 34, no 3, p. 169-189.
- Elliot, A.J., et D.E. Conroy. 2005. «Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology». *Sport and Exercise Psychology Review*, vol. 1, no 1, p. 17-25.
- Fairclough, S., G. Stratton et G. Baldwin. 2002. «The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity». *European Physical Education Review*, vol. 8, no 1, p. 69-84.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC). Programme Education Physique, 2^{ème} et 3^{ème} degrés. Disponible sur internet : (2000). En ligne. <http://www.segec.be/fesec/Programmes/index.htm> (Consulté le 10 octobre 2011).
- Ferrer-Caja, E., et M.R. Weiss. 2000. «Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 71, no 3, p. 267-279.

- Ferron, C., PA Michaud, F. Narring et M. Cauderay. 1997. «L'activité sportive des jeunes en Suisse: pratiques, motivations et liens avec la santé : Sports activities of Swiss youths: practices, motivations and links to health». *Archives de pédiatrie*, vol. 4, no 6, p. 568-576.
- Festinger, L., et J.M Carlsmith. 1959. «Cognitive consequences of forced compliance». *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol.58, no2, p. 203-210.
- Fontayne, P. 2002. «Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive: une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie». *Science et motricité*, no 1, p. 45-66.
- Freud S. 1917. *Introduction à la psychanalyse*. Paris: Payot, 1970.
- Gagne, M. 2003. «Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts». *Journal of Applied Sport Psychology*, vol. 15, no 4, p. 372-390.
- Gendron, M., É. Royer, R. Bertrand et P. Potvin. 2005. «Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, no 1, p. 211-233.
- Gillet, N., E. Rosnet et R.J. Vallerand. 2008. «Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif». *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 40, no 4, p. 230.
- Gofii, A., et L.M. Zulaika. 2001. «L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi». *Staps*, no 3, p. 75-92.
- Guay, F., R.J. Vallerand et C. Blanchard. 2000. «On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS) ». *Motivation and Emotion*, vol. 24, no 3, p. 175-213.
- Guay, F., G.A. Mageau et R.J. Vallerand. 2003. «On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects». *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 29, no 8, p. 992-1004.
- Guan, JM, P. Xiang, R. McBride et A. Bruene. 2006. «Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical

- education». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 25, no 1, p. 58-74.
- Hagger, M.S., N.L.D. Chatzisarantis, T. Culverhouse et S.J.H. Biddle. 2003. «The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model». *Journal of educational psychology*, vol. 95, no 4, p. 784.
- Hagger, M.S., N.L.D. Chatzisarantis, V. Barkoukis, CK Wang et J. Baranowski. 2005. «Perceived Autonomy Support in Physical Education and Leisure-Time Physical Activity: A Cross-Cultural Evaluation of the Trans-Contextual Model». *Journal of educational psychology*, vol. 97, no 3, p. 376.
- Hagger, M., et N. Chatzisarantis. 2007. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics Champaign, 392 p.
- Harter, S. 1978. «Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model». *Human Development*, vol 1, p. 34-64.
- Harter, S. 1982. «The perceived competence scale for children». *Child development*, vol. 53, p. 87-97.
- Hassandra, M., M. Goudas et S. Chroni. 2003. «Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach1». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 4, no 3, p. 211-223.
- Haywood, K.M. 1991. «The role of physical education in the development of active lifestyles». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 62, no 2, p. 151.
- Hein, V., M. Müür et A. Koka. 2004. «Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation». *European Physical Education Review*, vol. 10, no 1, p. 5-19.
- Hein, V., & Koka, A. 2007. *Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. In Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. Sous la dir de M. S. Hagger, et N. L. D Chatzisarantis*. Champaign : Human Kinetics, 127-140 p.
- Hills, A.P., N.A. King et N.M. Byrne. 2007. *Children, Obesity and Exercise: prevention, treatment and management of childhood and adolescent Obesity*. London: Routledge, 172 p.

- Hollembek, J., et A.J. Amorose. 2005. «Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory». *Journal of Applied Sport Psychology*, vol. 17, no 1, p.20-36.
- Hull, C.L. 1943. *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century Crofts, 422 p.
- Irwin, F.W. 1971. *Intentional behavior and motivation: A cognitive theory*. USA: J.B. Lippincott company, 201 p.
- Kino-Québec, L. Ferland et F. Duranleau. 1998. *Les jeunes et l'activité physique: situation préoccupante ou alarmante ?* 32 p.
- Kino-Québec.2011. *L'activité physique, le sport et les jeunes*, 104 p.
- Kowal, J., et Fortier, M. S. 1999.« Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory». *Journal of Social Psychology*, vol, p. 139, 355-368.
- Lee, AM, W. Li et MA Solmon. 2005. «Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 24, no 1, p. 51-65.
- Leroy, N., P. Bressoux, P. Sarrazin et D. Trouilloud. 2007. «Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate». *European journal of psychology of education*, vol. 22, no 4, p. 529-545.
- Legendre, R. 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin (2 éd), 2000-1500 p.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Sous la dir. de Dorwin Cartwright. New York: Harper, 346 p.
- Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. 1993. « Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV)». *Science et Comportement*, vol, 23, p. 1-16.
- Loy Jr, J.W., G.S. Kenyon et B.D. McPherson. 1981. *Sport, culture and society: a reader on the sociology of sport*, no Ed. 2: Philadelphia. 193-197 p.

- Mageau, G.A., et R.J. Vallerand. 2007. «The moderating effect of passion on the relation between activity engagement and positive affect». *Motivation and Emotion*, vol. 31, no 4, p. 312-321.
- Maslow, A.H. (1943). «A theory of human motivation». *Psychological Review*, vol 50, p. 370-396.
- Maslow, A.H., R. Frager et J. Fadiman. 1970. *Motivation and personality*: Harper et Row New York 2ed, 339 p.
- Marique, T., et C. Heyters. 2005. «Evolution Of The Physical Fitness Of Young People In Belgium Between 1994 And 2004». *Medicine & Science in Sports & Exercise*, vol. 37, no 5, p. 16.
- McCombs, B.L. 2001. *Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view*. In BJ Zimmerman et Schunk (2 eds): *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, 67-123 p.
- McGregor, H.A., et A.J. Elliot. 2002. «Achievement goals as predictors of achievement- relevant processes prior to task engagement». *Journal of educational psychology*, vol. 94, no 2, p. 381-395.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport, 2001, 2004, 2007. Programme de formation de l'école québécoise au secondaire. Gouvernement de Québec. En ligne. www.mels.gouv.qc.ca/sections/programme_formation/secondaire2/ . (Consulté le 11 octobre 2011).
- Nicholls, J.G. 1989. *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University. Cambridge, Ma. Press, 261 p.
- Ntoumanis, N. 2001a. «A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, no 2, p. 225-242.
- Ntoumanis, N. 2001b. «Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport». *Journal of Sports Sciences*, vol. 19, no 6, p. 397-409.
- Ntoumanis, N. 2002. «Motivational clusters in a sample of British physical education classes». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 3, no 3, p. 177-194.

- Ntoumanis, N., et G. Blaymires. 2003. «Contextual and situational motivation in education: a test of the specificity hypothesis». *European Physical Education Review*, vol. 9, no 1, p. 5-21.
- Ntoumanis, N., A.M. Pensgaard, C. Martin et K. Pipe. 2004. «An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education». *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 26, no 2, p. 197-214.
- Ntoumanis, N. 2005. «A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework». *Journal of educational psychology*, vol. 97, no 3, p. 444.
- Ntoumanis, N., V. Barkoukis et C. Thøgersen-Ntoumani. 2009. «Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents». *Journal of educational psychology*, vol. 101, no 3, p. 717.
- Nuttin, J. 1980. *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*. France: Presses Universitaires (2 éd), 383 p.
- Orlick, T.D., et R. Mosher. 1978. «Extrinsic awards and participant motivation in a sport related task». *International Journal of Sport Psychology*, vol. 9, p. 27-39.
- Papalia, D.E., et S.W. Olds. 1989. *Le développement de la personne*. Québec. Études vivante (3 éd), 23 p.
- Pelletier, L.G., M.S. Fortier, R.J. Vallerand, K.M. Tuson, N.M. Briere et M.R. Blais. 1995. «Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS)». *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 17, p. 35-35.
- Pelletier, L.G., M.S. Fortier, R.J. Vallerand et N.M. Briere. 2001. «Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study». *Motivation and Emotion*, vol. 25, no 4, p. 279-306.
- Pintrich, P.R., et E.V. De Groot. 1990. «Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance». *Journal of educational psychology*, vol. 82, no 1, p. 33.
- Pintrich, P.R., et D.H. Schunk. 1996. *Motivation in education: Theory, research, and applications*. En glenwood cliffs, N.J : Merrill, 434 p.

- Pintrich, P. R. (2003). «A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts». *Journal of Educational Psychology*, vol.95, no 4, p.667-686.
- Prusak, K.A., D.C. Treasure, P.W. Darst et R.P. Pangrazi. 2004. «The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 23, no1, p. 19-29.
- Ratelle, C.F., C. Senècal, R.J. Vallerand et P. Provencher. 2005. «The Relationship Between School-Leisure Conflict and Educational and Mental Health Indexes: A Motivational Analysis». *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 35, no 9, p. 1800-1822.
- Rawsthorne, L.J., et A.J. Elliot. 1999. «Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review». *Personality and Social Psychology Review*, vol. 3, no 4, p. 326-344.
- Reeve, J. 2002. «Self-determination theory applied to educational settings». *Handbook of self-determination research*, vol. 2, p. 183-204.
- Reeve, J., E.L. Deci et R.M. Ryan. 2004. «Self-Determination Theory a Dialectical Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student». *Big theories revisited*, vol. 4, p. 31.
- Reinboth, M., J.L. Duda et N. Ntoumanis. 2004. «Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes». *Motivation and Emotion*, vol. 28, no 3, p. 297-313.
- Reinboth, M., et J.L. Duda. 2006. «Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 7, no 3, p. 269-286.
- Rey, J.P. 2000. *Le groupe*. Paris : Éditions Revue EPS, 128 p.
- Roberts, G.C. 1992. «*Motivation in sport and exercise*»: Human Kinetics Books .
- Ryan, R. M., Koestner, R., et Deci, E. L. (1991).« Ego-involved persistence : When freechoice behaviour is not intrinsically motivated». *Motivation and Emotion*, vol, 15, p. 185-205.
- Ryan, RM, et EL Deci. 2007. *Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health :intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, 1-19 p.

- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000a). «Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions». *Contemporary Educational Psychology*, vol, 25, no 1, p. 54-67.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000b). «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being». *American Psychologist*, vol, 55, no 1, p. 68-78.
- Ryan, R.M., et E.L. Deci. 2000. «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being». *American psychologist*, vol. 55, no 1, p. 68.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. 2002. *Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective*. In *Handbook of selfdetermination research*. Sous la dir. de E. L. Deci, et M. R. Ryan . Rochester : University of Rochester Press, 3-33 p.
- Ryan, R. M., et E. L. Deci. 2007. *Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health*. In *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, M.S. Hagger et N.L.D Chatzisarantis: Champaign : Human Kinetics, 1-19 p.
- Sarrazin, P., R. Vallerand, E. Guillet, L. Pelletier et F. Cury. 2002. «Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study». *European Journal of Social Psychology*, vol. 32, no 3, p. 395-418.
- Sarrazin, P. 2006. «Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches». *Revue française de pédagogie*, vol. 157, p. 147-177.
- Sarrazin, P.G., D.P. Tessier, L.G. Pelletier, D.O. Trouilloud et J.P. Chanal. 2006. «The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors». *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 4, no 3, p. 283-301.
- Schiano-Lomoriello, S., F. Cury et D. Da Fonséca. 2005. «Développement et validation du questionnaire d'approche et d'évitement en éducation physique et sportive (QAE-EPS)». *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/Euro*, vol. 55, no 2, p. 85-98.

- Schunk, D.H. 1994. «Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings». *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, vol. 1994, p. 75-99.
- Siedentop, D., M. Tousignant, P. Boudreau et A. Fortier. 1994. *Apprendre à enseigner l'éducation physique : Montréal*. Gaétan Morin, 469 p.
- Sigmund, F. (1917). *Introduction à la psychanalyse*. Paris. Paote 1970 (3^e partie).
- Simons, J., S. Dewitte et W. Lens. 2003. «" Don't do it for me. Do it for yourself!" Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education». *Journal of Sport and Exercise Psychology*. vol. 25, no 2, p. 145-160.
- Streiner, D.L. 2003. «Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency». *Journal of personality assessment*, vol. 80, no 1, p. 99-103.
- Spray, C. 2002. «Motivational Climate and Perceived Strategies to Sustain Pupils; Discipline in Physical Education». *European Physical Education Review*, vol. 8, no 1, p. 5.
- Standage, M., J.L. Duda et N. Ntoumanis. 2003. «A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions». *Journal of educational psychology*, vol. 95, no 1, p. 97.
- Standage, M., J.L. Duda et N. Ntoumanis. 2005. «A test of self-determination theory in school physical education». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 75, no 3, p. 411-433.
- Standage, M., J.L. Duda et N. Ntoumanis. 2006. «Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 77, no 1, p. 100-110.
- Thill, E., et J. Mouanda. 1990. «Autonomie ou contrôle en contexte sportif. Validité de la théorie de l'évaluation cognitive». *International Journal of Sport Psychology*, vol. 21, p. 1-20.
- Thill, E., et Vallerand, R. J. 1993. *Vue d'ensemble des théories de la motivation et perspective des développements futures*. In *Introduction à la psychologie de la motivation*. Sous la dir. de Thill, E., et Vallerand, R. J. Etudes vivantes :

Montréal, 583-605 p.

- Tolman, EC. 1932. Purposive behavior in animals and men. Appleton-Century-Crofts». New York, 209-211 p.
- Ullrich-French, S., et A. Cox. 2009. «Using cluster analysis to examine the combinations of motivation regulations of physical education students». *Journal of sport et exercice psychology*, vol. 31, no 3, p. 358.
- Vallerand, R.J., et G. Reid. 1988. «On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation». *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 20, no 3, p. 239.
- Vallerand, R.J. 1989. «Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation». *Advances in experimental social psychology*, vol. 29, p. 271-360.
- Vallerand, R.J., L.G. Pelletier, M.R. Blais, N.M. Briere, C. Senecal et E.F. Vallieres. 1992. «The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education». *Educational and psychological measurement*, vol. 52, no 4, p. 1003-1017.
- Vallerand, R.J., et E.E. Thill. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Editions : Etudes vivantes, 674 p.
- Vallerand, R. J. 1997. «Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic Motivation». In *Advances in experimental social Psychology*. Sous la dir de Zanna.M. P. Academic Press : New York .vol. 29. p. 271-360.
- Vallerand, RJ, NM Brière, C. Blanchard et P. Provencher. 1997. «Development and validation of the Multidimensional Sportsperson ship Orientations Scale». *Journal of sport and exercise psychology*, vol. 19, no 2, p. 197-206.
- Vallerand, R.J., M.S. Fortier et F. Guay. 1997. «Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout». *Journal of personality and social psychology*, vol. 72, no 5, p. 1161.
- Vallerand, R.J., et G.F. Losier. 1999. «An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport». *Journal of Applied Sport Psychology*, vol. 11, no 1, p. 142-169.
- Vallerand, RJ, et FE Grouzet. 2001. *Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique*.

Théories de la motivation et pratiques sportives: état des recherches, sous la dir. de Cury F, Sarrazin P. Presses Universitaires de France: Paris, 57-95 p.

- Vallerand, R. J. 2007. *Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and a look at the future*. In Tenenbaum, G. et Eklund, E., *Handbook of sport psychology*. New-York: John Wiley, 59-83 p.
- Viau, R. 1994. «La motivation en contexte scolaire». *Bruxelles: De Boeck Université*.
- Viau, R. 1998. *La motivation condition essentielle de réussite*. In J. C. Ruano-Borbalan (Ed). *Éduquer et former*. Paris : Éditions Science Humaine, 113-121 p.
- Viau, R. 2006. «La motivation en contexte scolaire»: De Boeck Université, p. 240. En ligne. <http://books.google.ca/books> (Consulté 01 janvier 2012).
- Volleyball Québec: Assemblée général annuelle. Rapport d'activités 2009-2010». En ligne. <www.volleyball.qc.ca/files/Rapport%20annuel%2009-10.pdf>. (Consulté le 15 octobre 2010).
- Wallhead, T.L., et N. Ntoumanis. 2004. «Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 23, no 1, p. 4-18.
- Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M., et Biddle, S. J. H. 2002. «Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 72, p. 433-445.
- Wang, C.K. J et WC Liu. 2007. «Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination». *European Physical Education Review*, vol. 13, no 2, p. 145-164.
- Weiner, B. 1972. *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Markham Pub. Co, 474 p.
- Weiner, B. 1984. «Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework». *Research on motivation in education*, vol. 1, p. 15-38.
- Weiner, B. 1992. *Human motivation: Metaphors. Theories and research*. London, p. 229-269.

Wigfield, A., et J.S. Eccles. 1992. «The development of achievement task values: A theoretical analysis». *Developmental review*, vol. 12, no 3, p. 265-310.

White, R.W. 1959. «Motivation reconsidered: The concept of competence». *Psychological review*, vol. 66, no 5, p. 297.

White, R.W. 1963. *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York International Universities Press. 210 p.