

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTAT DE LA MOTIVATION DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE AUX COURS
D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

MÉMOIRE
PRESENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

MOURAD SADI

MAI 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.»

DÉDICACE

À la mémoire de mes parents à qui je dois mes succès, à ceux qui ont semé un jour pour que je puisse récolter aujourd'hui...

À mon épouse qui m'a tellement supporté, avec qui j'ai partagé le meilleur et le pire, à mon fils Mouhamed Iyes...

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier vivement mon directeur de recherche Pierre Sercia (Ph.D) pour ses précieux conseils et son support. Mes sincères remerciements également aux professeurs Marc Bélanger (Ph.D), Alain Stève Comtoie (Ph.D), membres internes de mon jury, et madame Cecilia Borges membre externe lors de mon avant-projet, pour leurs encadrements, leurs conseils et leurs encouragements.

Je remercie également Bouzelata Redouane, Ramdan Almansba, Jean Claude Massé et Jean-Paul Boucher (Ph.D) pour leur aide et support.

A tous ceux ou celles qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	IV
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	VI
RÉSUMÉ.....	VII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'obésité infantile.....	3
1.2 La sédentarité et la population québécoise.....	5
1.3 Bienfaits de l'activité physique sur la santé des individus.....	6
1.4 Objectif du programme de formation de l'école québécoise.....	7
1.5 Le développement psychologique de l'enfant de 6 à 12 ans.....	9
1.5.1 Le développement moteur et intellectuel.....	9
1.5.2 Le développement affectif.....	10
1.5.3 Le développement social.....	11
1.6 La motivation et la réussite scolaire.....	11
1.7 Justifications de la recherche.....	14
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	15
2.1 La motivation : définitions	15
2.2 Modèles théoriques de la motivation	16
2.2.1 Le modèle de Weiner.....	16
2.2.2 Le modèle de Pintrich.....	16
2.2.3 Le modèle de McCombs.....	16
2.2.4 Le modèle de Barbeau.....	17
2.2.5 Le modèle adapté de Viau.....	17
2.2.6 Le modèle sociocognitif de la motivation à apprendre.....	18
2.2.7 La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).....	21

2.2.8 Le modèle de Vallerand.....	23
2.3 Direction et intensité de la motivation	23
2.4 État des études sur la motivation au Québec et ailleurs	26
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	28
3.1 Objectif de l'étude	28
3.2 Question de la recherche	28
3.3 Les participants.....	28
3.4 Mesure	29
3.5 Protocole	30
3.6 Procédure du questionnaire	31
3.7 Les précautions déontologiques.....	31
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS.....	32
4.1 Consistance interne et validité structurelle.....	32
4.2 Analyses descriptives et corrélations	33
4.3 Comparaison de la motivation entre les différents niveaux de scolarité	34
4.4 Comparaison des sous échantillons en fonction des dimensions de la motivation.....	37
CHAPITRE V	
DISCUSSION	41
5.2 Conclusion.....	52
5.3 Perspectives pour la recherche	55
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE	56
BIBLIOGRAPHIE	60

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 La dynamique motivationnelle de l'élève.....	18
2.2 Le modèle d'intervention CLASSE.....	19
2.3 Direction de la motivation et comportements associés.....	24
4.3 Coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) et statistique Descriptive.....	33
4.4 Motivation intrinsèque des trois classes du primaire correspondant à la catégorie : « élèves motivés intrinsèquement pendant le cours d'EPS ».....	35
4.5 La motivation extrinsèque des trois classes du primaire correspondant à la catégorie: « Élèves motivés extrinsèquement pendant le cours d'EPS ».....	36
4.6 L'amotivation des trois classes du primaire correspondant à la catégorie : « Élèves amotivés pendant le cours d'EPS ».....	37
4.7 La motivation des élèves de la 4e année, de la 5e année et de la 6e année interrogés pour leurs motivation pendant le cours d'EPS...	39
5.8 Modèle de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000).....	42

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		Pages
2.1	Description et composantes des dimensions du modèle CLASSE.....	20
4.2	Coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) et statistiques descriptives.....	33
4.3	Caractéristiques générales des trois classes du primaire correspondant à la catégorie : « Élèves motivés intrinsèquement pendant le cours d'éducation physique ».....	34
4.4	Caractéristiques générales des trois classes du primaire correspondant à la catégorie : « Élèves motivés extrinsèquement pendant le cours d'éducation physique ».....	35
4.5	Caractéristiques générales des trois classes du primaire correspondant à la catégorie : « Élèves amotivés pendant le cours d'éducation physique ».....	36
4.6	La motivation des élèves de la 4e année, de la 5e année et de la 6e année interrogés pour leurs motivations pendant le cours d'EPS.....	38
4.7	Synthèse des comparaisons de différents sous échantillons.....	40

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AMOT	Amotivation
AMOTG	Amotivation générale
APS	Activité physique et sportive
E.P	Éducation physique
EPS	Éducation physique et à la santé
IAUTOD	Indice de l'autodétermination
MEID	Motivation extrinsèque identifiée
MEIN	Motivation extrinsèque introjectée
MELS	Ministère de l'éducation des loisirs et du sport
MERE	Motivation extrinsèque à la régulation
MEX	Motivation extrinsèque
MIAC	Motivation intrinsèque à l'accomplissement
MICO	Motivation intrinsèque à la connaissance
MIG	Motivation intrinsèque générale
MIST	Motivation intrinsèque à la stimulation

RÉSUMÉ

L'objectif de notre travail est de comprendre la dynamique motivationnelle des élèves de 4e, 5e et 6e année du primaire dans le contexte spécifique de l'éducation physique et à la santé plus particulièrement leur motivation aux cours d'EPS. Pour alimenter cette réflexion, nous avons pris appui sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002).

Afin d'atteindre notre objectif nous avons effectué une étude quantitative auprès de 367 élèves (187 garçons et 180 filles), âgés de 9 à 12 ans (moyenne = 10,5 ans, écart-type = 1,1), issus de trois écoles d'enseignement primaire de la ville de Montréal et qui suivent un cours d'EPS. Ils ont répondu à un questionnaire évaluant leur motivation par rapport à leur cours d'EPS.

Ce questionnaire a été élaboré à partir de l'échelle de motivation dans le sport (ÉMS; Brière, Vallerand et Pelletier, 1995) et il a été adapté (Grenier, 2011) pour les élèves du primaire.

D'une part, les résultats de notre recherche démontrent que les élèves de la 4e année sont plus motivés et plus autodéterminés dans leur cours d'EPS que les élèves de 5e et 6e année. En outre, ce sont ces derniers les moins autodéterminés.

D'autre part, la comparaison des sous-échantillons a permis de démontrer que la motivation des élèves a tendance à diminuer au fil des années scolaires, autrement dit, les élèves de 4e sont plus motivés que les élèves de 5e année et ces derniers sont plus motivés que les élèves de 6e année. C'est à dire, plus les élèves avancent dans leur cheminement scolaire au primaire plus leur motivation aux cours d'EPS diminue. Cette diminution s'accroît vers la 6e année.

Pour conclure, l'adoption d'une motivation plus ou moins autodéterminée est importante, car elle conditionnera la nature positive ou négative des conséquences comportementales, affectives et cognitives qui touchent les élèves. Parmi les effets bénéfiques, on retrouve un lien positif entre la motivation autodéterminée et l'intention de s'engager ou de participer aux cours d'EPS. Ces élèves motivés de manière autodéterminée persisteront plus longtemps et plus facilement dans leurs pratiques sportives.

Mots clés : motivation, éducation physique, élèves du primaire.

INTRODUCTION

La problématique de cette recherche a pris forme lorsque nous avons commencé à chercher des réponses dans la littérature spécialisée en éducation afin de trouver des stratégies qui peuvent nous aider dans l'enseignement et de trouver des explications aux comportements des élèves. En discutant avec des éducateurs physiques dans les écoles primaires sur cette problématique, nous avons souvent posé les questions suivantes : pourquoi les élèves participent de moins en moins aux cours d'éducation physique? Est-ce-que ce manque de participation est dû à une diminution de la motivation? Est-ce que les élèves sont de moins en moins motivés dans leur cours d'EPS? À partir de ce questionnement, nous voulons comprendre davantage la motivation des élèves du primaire dans leur cours d'EPS.

La problématique de la motivation aux cours d'EPS au primaire est donc au cœur de notre étude. Ceci est organisé comme suit. Dans le premier chapitre, nous exposons la problématique de notre étude, où nous nous attardons notamment sur les effets néfastes de la sédentarité sur la santé des enfants et de la population en général et ses répercussions sur la société, les bienfaits de l'activité physique, le rôle de l'école dans la promotion de l'activité physique à travers les cours d'EPS et l'état de la motivation des élèves face aux cours d'EPS. Dans le deuxième chapitre, nous faisons état du cadre théorique à la base de l'étude. Ainsi, pour bien comprendre la problématique de la motivation, nous faisons appel à la théorie de l'autodétermination qui nous semble un moyen incontournable dans ce domaine. Par la suite, dans le chapitre 3, nous faisons état de la méthodologie, de type quantitative, à la base de notre étude. Ainsi, en plus de préciser nos objectifs généraux et spécifiques, nous détaillons la démarche méthodologique, les instruments de collecte et d'analyse des données. Dans le

chapitre 4, nous présentons l'ensemble de nos résultats, lesquels seront discutés dans le chapitre 5. Enfin de conclusion nous présentons les principales contributions de cette étude pour l'enseignement d'EPS ainsi que les perspectives de recherche dans ce domaine.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 L'obésité infantile

Le problème de surcharge pondérale touche actuellement une grande partie de la population des pays industrialisés. Une méta-analyse de 55 recherches, effectuées de 1981 à 2000 auprès de 129 882 jeunes âgés de 6 à 19 ans dans 11 pays industrialisés, a démontré que leur aptitude aérobie diminue en moyenne de 0,43% par année tant chez les filles que chez les garçons. Cette diminution est due à l'augmentation de la masse adipeuse chez des enfants et des adolescents qui en est la conséquence de la diminution progressive de la pratique d'activités physiques (Kino-Québec, 2010).

Le Canada et le Québec n'échappent pas à cette problématique : au Québec le taux d'obésité chez les jeunes a fait un bond de près de 50 % entre 1987 et 1998 (Kino-Québec, 2010). Une étude sur la santé publique de la population québécoise révèle aussi que plus du tiers de 18 ans et plus fait de l'embonpoint (IMC >25 kg/m²) et que près du quart est obèse (IMC >30 kg/m²) (Kino-Québec, 2010). La situation est particulièrement inquiétante chez les jeunes. La prévalence de l'obésité chez les canadiens de 2 à 17 ans est passée de 3 % en 1978 à 8% en 2004. Plus d'un enfant sur cinq présente un excès de poids au Québec. L'obésité a des répercussions sur un très grand nombre de fonctions et elle est un facteur de risques de plusieurs maladies graves et invalidantes (Kino-Québec, 2010). Ainsi, elle constitue un fardeau

supplémentaire extrêmement coûteux au système de santé et des pertes de productivité (Kino-Québec, 2010).

Birmingham et coll. estimaient que l'obésité et la comorbidité ont coûté 1,8 milliard de dollars au système de santé canadien en 1997. Cela représentait 2,4 % du total des dépenses des soins de santé consacrés à toutes les maladies. En 2001, les coûts des soins de santé liés à la sédentarité étaient de 5,3 milliards de dollars (1,6 en coûts directs et 3,7 en coûts indirects), soit 2,6 % des coûts totaux des soins de santé. En 1995, près de 21000 décès prématurés au Canada pouvaient être attribués à la sédentarité (Kino-Québec, 2010). En plus de risquer davantage d'être atteintes de problèmes de santé physique, les personnes obèses ont plus de difficulté à s'acquitter des tâches associées aux études, au travail ou à l'entretien domestique. Elles peuvent en outre faire l'objet de discrimination sociale ou professionnelle et avoir une mauvaise estime de soi (Kino-Québec, 2010). Plusieurs jeunes québécois ne sont pas épargnés, ceux qui ne font pas suffisamment d'activités physiques présentent des problèmes liés au poids et selon Kino-Québec (2010), l'épidémie d'obésité est telle que le Québec fait face à une crise de santé publique qui nécessite une intervention urgente. Aussi, le groupe de travail provincial sur la problématique du poids (GTPPP) lance un appel à l'action en soulignant que « Les problèmes liés au poids augmentent partout, et ceux-ci auront de graves conséquences sur la santé des individus et sur les coûts des systèmes de santé de nos gouvernements ». L'excès de poids résultant toujours d'un bilan énergétique positif, l'activité physique peut y jouer un rôle important dans le contrôle de ce dernier. Ainsi, le comportement sédentaire adopté de plus en plus par la population québécoise contribuerait en grande partie à l'augmentation de la problématique du surpoids (Kino-Québec, 2010).

1.2 La sédentarité et la population québécoise

Les regards portés sur l'évolution de nos sociétés font ressortir le caractère de plus en plus sédentaire du comportement des individus. La société d'aujourd'hui offre aux jeunes des loisirs qui limitent leur temps d'activité physique et leur interaction sociale. Toujours plus nombreux et attirants, des loisirs comme la télévision, les jeux vidéo et l'ordinateur envahissent de plus en plus leur quotidien, les incitant à un mode de vie inactif. Comme l'école est un endroit propice à l'adoption de nouveaux comportements, plusieurs études ont évalué l'efficacité des interventions visant à promouvoir un mode de vie physiquement actif auprès des élèves. À notre connaissance, l'étude la plus intéressante a été réalisée auprès de 5 200 élèves de 5e année du primaire de la Nouvelle-Écosse et les résultats sont encourageants : la prévalence de l'obésité était deux fois moins élevée dans les écoles où il y avait un programme de promotion de la santé et de saines habitudes alimentaires visant à la fois la réduction de la consommation d'aliments nocifs pour la santé et l'augmentation du temps consacré à l'activité physique. La prévalence de l'obésité était de 4 %, comparativement à 10 % dans les autres écoles de la province (Kino-Québec, 2010). L'un des défis de l'école à cet égard est de proposer des moyens pour réintégrer l'activité physique dans la vie quotidienne des jeunes et de contrer ainsi une tendance qui nuit à leur développement moteur, à leur vie sociale, à leur santé et à leur bien-être physique et mental (Kino-Québec, 2010).

Avant d'évoquer le rôle de l'éducation physique et à la santé et les objectifs du programme de formation de l'école québécoise au primaire et son impact sur le développement et la santé des enfants ainsi que sur ses répercussions sur la société, il est intéressant de faire un petit rappel historique sur l'apparition et l'évolution de cette discipline dans les écoles primaires au Québec ainsi que sur ses bienfaits.

Pendant de nombreuses années, l'éducation physique a été absente de l'école primaire. Il faudra attendre la fin des années 1950 avant que, sous la pression populaire, les

écoles commencent à accorder plus de temps à cette matière. Les professeurs en faveur de l'EPS jugent alors qu'elle permet aux jeunes, qui possèdent un surplus d'énergie, de se défouler et qu'elle peut favoriser le développement intellectuel. En 1964, le rapport Parent recommande que l'éducation physique soit obligatoire du primaire au secondaire (MELS, 2010). En 1966, dans la cour du collège Stanislas à Outremont, de jeunes garçons assistent pour la première fois aux cours d'EPS. Il faut dire qu'à cette époque, cette matière n'est l'apanage que des établissements privés comme le collège Stanislas. En novembre 1968, la commission des écoles catholiques de Montréal (réseau public) annonce qu'elle dotera toutes ses nouvelles écoles primaires et secondaires de gymnases et engagera des professeurs d'EPS. Au Québec, l'importance accordée à cette matière augmentera donc avec les années (MELS, 2010).

Depuis septembre 2006, le nombre d'heures consacrées à cette matière a doublé, toujours dans le but d'augmenter la participation des enfants aux activités physiques et de les inciter à adopter un mode de vie sain et actif en les sensibilisant à connaître les bienfaits de l'activité physique sur leurs santé (MELS, 2011).

Le rôle de l'enseignant d'EPS est de développer le potentiel physique de chaque élève. En plus de lui apprendre la maîtrise de son corps, il le pousse à accroître ses habiletés, ses capacités d'agir et de communiquer avec les autres. L'éducateur physique doit aussi transmettre à ses étudiants le goût de l'activité physique, leur faire voir qu'il s'agit d'une bonne habitude à prendre pour vivre en santé. Dans l'ensemble, les tâches de cet enseignant sont facilitées par la motivation des enfants pour l'éducation physique (MELS, 2011).

1.3 Bienfaits de l'activité physique sur la santé des individus

Le Comité scientifique de Kino-Québec, dans son rapport de 2008 sur l'obésité chez la population québécoise, indique qu'il faut proposer des activités physiques qui

tiennent compte des goûts et des habiletés des personnes et mettre l'accent sur le plaisir. Elles doivent être suffisamment attrayantes pour les motiver à poursuivre leur programme. Les activités physiques structurées et non structurées qui entraînent une dépense énergétique élevée doivent devenir partie intégrante de leur mode de vie. Il faut d'abord et avant tout chercher à accroître l'activité physique, à améliorer la condition physique (particulièrement l'aptitude aérobie) comme la santé en général. En effet, la pratique régulière d'activités physiques, en plus de contribuer à la perte de poids, réduit le risque de comorbidité (maladies cardiovasculaires, l'hypertension, le diabète de type 2, etc.). De plus, les personnes en bonne condition physique, particulièrement sur le plan cardiorespiratoire, éprouvent moins de difficultés à effectuer en peu de temps un volume d'exercice physique suffisant pour susciter une importante dépense énergétique (Kino-Québec, 2008).

L'école est un endroit propice aux enfants pour apprendre des nouvelles habitudes et adopter un mode de vie physiquement actif, le programme de formation de l'école québécoise (présenté dans la partie suivante) offre à tous les élèves l'opportunité d'acquérir ces habitudes.

1.4 Objectif du programme de formation de l'école Québécoise

Un des objectifs essentiels des programmes d'éducation physique et à la santé consiste à développer chez les élèves des modes durables de participation aux activités sportives et de loisirs. L'identification des perceptions personnelles des raisons de participation, c'est-à-dire des mobiles incitatifs, demeure donc essentielle pour réaliser de tels objectifs. Cette connaissance des motifs incitatifs conditionne l'élaboration de stratégies de motivation en rendant possible la création d'environnements favorables à leur satisfaction (MELS, 2011).

Traditionnellement, l'enseignement de l'éducation physique s'est centré sur les actions et sur le développement de l'efficacité motrice chez les jeunes, le postulat

étant que la maîtrise d'habiletés motrices les conduirait naturellement à pratiquer des activités physiques de diverses natures. Les résultats alarmants des études sur les habitudes de vie des jeunes québécois indiquent toutefois qu'il faut aller bien au-delà de cette efficience si on veut les amener à adopter un mode de vie sain et actif. Dans cette perspective, le nouveau programme d'éducation physique et à la santé vise, outre le développement de l'efficience motrice et le développement d'habiletés psychosociales, l'acquisition de connaissances, d'attitudes et de comportements nécessaires à une gestion judicieuse par chacun de sa santé et de son bien-être (MELS, 2011).

La responsabilité d'amener les élèves à être actifs tous les jours et à adopter de saines habitudes de vie n'est cependant pas du seul ressort des enseignants de cette discipline; elle incombe à toute l'équipe-école, aux parents et à la communauté. Le programme cherche à responsabiliser l'élève à l'égard de son agir corporel et de sa santé en lui permettant de développer un répertoire d'actions corporelles, un répertoire de stratégies cognitives, un bagage de connaissances propres à la discipline, des comportements conformes aux règles de sécurité et d'éthique, un sens critique pour une gestion judicieuse de sa santé ainsi que des attitudes positives dans ses relations avec les autres à l'occasion d'activités physiques. Pour ce faire, l'élève construit ses savoirs à partir d'un large éventail d'activités coopératives, individuelles, expressives, collectives, de plein air, de conditionnement physique, etc. (MELS, 2011).

Le programme permet également à l'élève de s'adapter aux exigences de la vie contemporaine. Il sera amené, par exemple, à découvrir les possibilités de pratiquer des activités physiques dans son milieu environnant, à prévenir les situations dangereuses associées à la pratique d'activités physiques et à porter un regard critique sur les images corporelles véhiculées par les médias. Il se sensibilisera aussi aux différences culturelles et à leurs influences sur les habitudes de vie et sur la pratique

d'activités physiques. C'est en développant son agir corporel et ses capacités à interagir que l'élève pourra observer les retombées de la pratique d'activités physiques sur ses habitudes de vie et en arriver à adopter un mode de vie sain et actif (MELS, 2011).

Le programme de formation du primaire vise les enfants de 6 à 12 ans. Comme une partie de cette tranche d'âge est visée par cette étude (9 à 12 ans), nous jugeons nécessaire de connaître et de présenter les différentes étapes du développement des enfants de cette catégorie d'âge.

1.5 Le Développement Psychologique de l'enfant de 6 à 12 ans

Selon Piaget (théorie développementaliste), la croissance de l'enfant se poursuit de manière régulière. Sa conception de l'évolution peut être subdivisée en 4 niveaux ou périodes majeures, elles-mêmes réparties en sous-périodes, appelées stades : Période sensori-motrice; Période pensée pré-opérationnelle; Période opérations concrètes; Période opérations formelles. Nous présentons seulement les deux dernières de 6 à 12 ans étant donné que c'est la tranche d'âge qui représente la population de notre recherche qui est de 9 à 12 ans (Van Opstal Fulco, 2010).

1.5.1 Le développement moteur et intellectuel

Le développement moteur de l'enfant de 6-12 ans se manifeste de plusieurs façons complémentaires. Au niveau de la coordination, l'enfant commence à développer la motricité fine telle que l'écriture, la manipulation d'objet ainsi que le développement d'outils d'acquisition de certains mouvements gymniques. Au niveau de la force, l'enfant se développe de façon considérable, on constate que l'enfant peut tendre vers des jeux violents. La rapidité, la précision, l'endurance se développent aussi d'une manière très marquée (jusqu'à 13-15 ans), les enfants privilégient les jeux de compétition. La période de 6-12 ans est l'âge scolaire. La vie en groupe y prend une

importance croissante. Les possibilités motrices permettent aux enfants (garçons notamment) de se mettre en valeur, de se mesurer à des "rivaux" (Van Opstal Fulco, 2010).

Pendant le passage de l'intuition à l'opération, la pensée se détache de la perception momentanée, corrige l'intuition perceptive et établit des relations objectives qui permettent l'apparition des notions de conservation et d'invariance. Il y aura apparition du symbolisme et de la conceptualisation (ne plus passer systématiquement par le concret) (Van Opstal Fulco, 2010).

1.5.2 Le développement affectif

À 6 ans l'enfant se montre hésitant, indécis (incapable de choisir), passe d'un extrême à l'autre (exemple : colère-gentillesse). Il est impulsif et inconstant, il est le centre de l'univers. À 7 ans, il trouve l'équilibre entre ses dispositions internes et les exigences de son milieu, c'est l'âge de l'assimilation. Il est plus introverti, plus rêveur et autocritique. À 8 ans, c'est l'âge de la socialisation, l'enfant est plus extraverti. Il a le sens de lui-même et de ses droits, il est vivant voire euphorique parfois. Il est assoiffé de connaissances. Il commence à faire des ségrégations fille-garçon. À 9 ans, il est réaliste et a du bon sens. Il désire améliorer ses capacités, il est moins superficiel qu'avant et préfère converser avec ses pairs (de même sexe), il préfère élaborer des projets, plutôt que jouer. À 9-10 ans, il s'identifie au groupe de son âge et commence à se détacher de sa famille. À 10 ans, l'enfant se trouve un idéal, manifeste un culte pour une personne (star..), il a le sens de la solidarité. Il partage des secrets avec ses amis auxquels il accorde beaucoup d'importance. Il est conscient de sa personne, ses vêtements, son look, etc. À 11 ans, il est plus concentré, plein d'ardeur et d'enthousiasme. Il est rempli d'émotions. Il interpelle plutôt que de répondre, situation parfois difficile avec les parents. Il y a de l'exagération dans les récriminations, discussions, injures, cris, réponses et grossièretés spectaculaires qui

marquent l'éveil à l'adolescence (ces changements rappellent ceux observés à 6 ans). " L'enfant aidera quand ça lui plaira, il fera tout ce qu'il voudra sauf la vaisselle, il ne veut pas qu'on crie après lui, il ne veut pas qu'on le dise à son père, il veut qu'on cesse de le critiquer ..." (Van Opstal Fulco, 2010).

1.5.3 Le développement social

L'enfant présente à partir de 6 ans des comportements socialisés comme le respect des autres, la conscience de leur qualité, la collaboration, la préoccupation d'autrui pour ensuite, vers 8 ans, passer vers l'égoïsme, c'est-à-dire l'aptitude à se mettre à la place de l'autre dont il commence à saisir les intentions. À 10 ans, la coopération et l'autonomie existent, l'enfant dénonce la tricherie, le "soufflage", le mensonge, il a le sens de la justice. L'enfant mènera par la suite, entre 10 et 12-13 ans, une vie sociale intense. C'est l'âge où chacun donne au groupe tout ce que le groupe attend de lui. Les groupes se forment avec des règles à respecter par tous et celui qui ne respecte pas ces règles risque l'exclusion (Van Opstal Fulco, 2010).

1.6 La Motivation et la réussite scolaire

La majorité des enfants arrive à l'école primaire avec l'intention d'apprendre. Si vous demandez à un enfant de cinq ans ce qu'il ira faire à l'école, il vous paraîtra surpris par la question et il vous répondra probablement quelque chose du genre : « Je m'en vais apprendre à lire ». Les enfants entreprennent donc leur cheminement scolaire plutôt confiants et déterminés à apprendre et à réussir (Harter, 1992; Wigfield et Eccles, 1994). En conséquence, ils manifestent un niveau élevé d'engagement et de persévérance dans les tâches scolaires et ils abordent généralement les activités d'apprentissage avec enthousiasme. Ils sont même contents et fiers lorsqu'ils reçoivent leurs premiers devoirs. Malheureusement, pour de nombreux élèves, ces bonnes dispositions ne durent que peu de temps (Appui-motivation, 2010).

En fait, les enfants se rendent rapidement compte que l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre : c'est aussi un endroit où l'on est évalué. L'école installe, tout autour de l'enfant, des miroirs qui lui renvoient une image très nette de lui-même (Tardif, 1992). Certes, ce n'est pas la première fois que l'enfant reçoit ainsi, de son environnement social, des représentations le concernant; mais jamais ces représentations n'ont été aussi nombreuses ni n'ont autant porté sur ses capacités et sur son intelligence. Pour toutes sortes de raisons, plusieurs enfants acceptent mal cette image personnelle réfléchie par l'école; certains en sont même profondément blessés. C'est ainsi que, cette situation provoquant une importante diminution de l'estime de soi, plusieurs enfants modifient les buts qu'ils poursuivent à l'école : leur priorité n'est plus l'apprentissage, mais la préservation de l'estime de soi, par l'évitement des situations pouvant l'altérer davantage (Boileau, 1999; Wigfield et Eccles, 1994).

Malgré ce que l'on pourrait croire, la majorité de ces enfants est toujours motivée à apprendre, mais cette motivation est désormais secondaire. Ainsi, la motivation à apprendre n'est-elle pas tellement une question dichotomique (être ou ne pas être motivé à apprendre) mais une question de priorité d'intention, en fonction des buts d'apprentissage ou d'évitement que poursuit l'élève? La réussite scolaire repose sur différents facteurs, parmi lesquels certains sont internes à l'élève comme les caractéristiques individuelles, et d'autres sont externes comme les caractéristiques de son milieu familial, de son environnement scolaire et de pratiques pédagogiques auxquelles il est exposé. Ces différents facteurs sont en interaction, et leur résultat est le produit de leur action combinée (Appui-motivation, 2010).

Il est aussi clair que ces facteurs n'agissent pas directement sur le rendement de l'élève. Ainsi, comme le suggèrent nombre de chercheurs (Bandura, 1986, 1999; Pintrich, 2000; Jäverlä et Volet, 2001; Zimmerman, 2000), leurs actions s'exercent par leurs influences sur le système motivationnel de l'élève, lequel constitue

l'instance régissant la qualité de son engagement et en bout de piste de son rendement scolaire (Appui-motivation, 2010).

De nombreuses études québécoises ont montré que le nombre d'élèves qui décrochent ou qui ne participent pas activement aux cours est en hausse au cours des dernières années. Ces études ont prouvé également que la motivation des élèves a une tendance à la baisse en fonction des matières à la fin du primaire, se poursuit et même s'accroît au secondaire. Selon les enseignants, la démotivation des élèves est diagnostiquée comme une absence de participation, un manque de travail, des bavardages et de la passivité. La majorité des études effectuées jusqu'à présent ont étudié la motivation en contexte scolaire en général ou bien selon les deux principales matières, le français et la mathématique, mais peu de chercheurs se sont intéressés à la motivation des élèves en cours d'ÉPS.

Selon les résultats d'une étude effectuée par Bouffard et al. (2006) auprès de 406 élèves (202 garçons et 204 filles) de la 4^e, de la 5^e et de la 6^e année du primaire en français et en mathématique, la motivation des jeunes a une tendance à la baisse à mesure que les jeunes avancent dans leurs apprentissages en fonction des matières. Viau (1994) suppose que le plaisir d'enseigner et d'apprendre a diminué dans les milieux scolaires. Il fait partie de ceux qui pensent effectivement que les élèves d'aujourd'hui ont moins de plaisir à apprendre tout comme leurs professeurs ont moins de plaisir à enseigner que par le passé. Les chercheurs en éducation se penchent sur la question et, par leurs recherches, ils essaient d'aider les élèves et les enseignants à trouver, ou à (re)trouver, le plaisir d'apprendre et d'enseigner. C'est pour cette raison que nous avons eu l'idée d'examiner une des conditions essentielles au plaisir d'apprendre : la motivation à le faire. Ainsi, d'entrée de jeu, nous pouvons supposer que le plaisir que les élèves peuvent ressentir à apprendre est une conséquence qualifiée « d'émotive » de leur motivation en contexte scolaire.

Qu'en est-il en éducation physique et à la santé? Quel est l'état de la situation par rapport à la motivation des jeunes en fin de parcours du primaire face au cours d'éducation physique et à la santé? Est-ce que les élèves du primaire en fin de parcours (4e, 5e et 6e année) sont suffisamment motivés dans leurs cours d'éducation physique et à la santé ?

1.7 Justifications de la recherche

Les justifications pour cette étude sont de quatre ordres. Au niveau personnel, étant moi-même enseignant d'éducation physique et à la santé, je m'intéresse à la motivation. Au niveau social, l'obésité est un phénomène très présent dans la société québécoise qui est lié à un bilan énergétique positif et l'inactivité de la population, il coûte cher au système de santé et cause une perte de productivité d'où la nécessité de la motivation pour la pratique régulière d'activités physiques. Au niveau professionnel, j'aimerais aider les enseignants d'éducation physique et à la santé à comprendre le phénomène et proposer des solutions. Finalement, au niveau scientifique, je souhaite enrichir la littérature, et préparer des pistes pour des recherches futures.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 La motivation : Définitions

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, R., 1994, La motivation en contexte scolaire, p. 7).

« Processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement » (Larousse, 2000).

« Action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) » (Robert, 2000).

« Construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement » (Legendre, 1993).

« La motivation est l'expression de toute gamme d'émotions combinant les facteurs de plaisir et d'activation de notre énergie » (Baleyrier, site Web).

« C'est une force qui agit sur un sujet et le met en mouvement; c'est une énergie qui, en se déchargeant, met la machine en marche » (Nuttin, 1980).

2.2 Modèles théoriques de la motivation

2.2.1 Le modèle de Weiner

Bernard Weiner (1984,1992) propose dans sa théorie de l'attribution causale 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. Weiner a développé un modèle théorique qui est encore très utilisé pour expliquer la motivation des individus (Viau. R, 1994).

2.2.2 Le modèle de Pintrich

Le modèle théorique de Pintrich et De Groot (1991) spécifie l'interaction entre les composantes motivationnelles et les composantes cognitives de l'élève. Ces deux composantes permettent à l'élève de s'engager cognitivement dans ses apprentissages (Viau. R, 1994).

2.2.3 Le modèle de McCombs

McCombs (1989) explique la motivation selon une approche phénoménologique. Sa théorie voit l'élève comme un agent actif, c'est-à-dire capable de comprendre l'interaction entre ses capacités intellectuelles, ses croyances, ses émotions et sa motivation et, de ce fait, en mesure de s'autoréguler (Viau, 1994, p. 102). Son modèle propose que les administrateurs, les enseignants et les parents aient une très grande

importance dans la dynamique motivationnelle de l'élève. Chacun de ces acteurs sociaux ont des rôles spécifiques à entretenir auprès de l'élève (Viau, R, 1994).

2.2.4 Le modèle de Barbeau

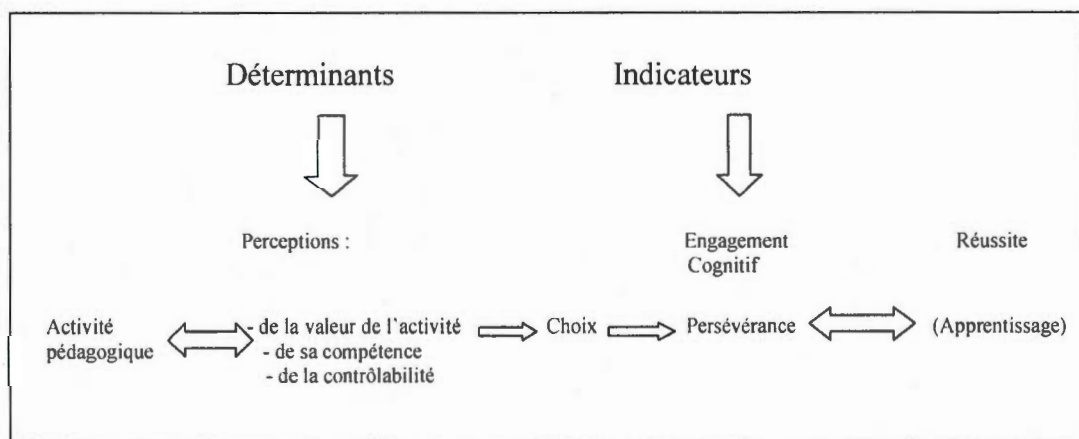
L'auteure a développé un modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire. Son modèle est basé sur l'approche sociocognitive de la motivation. Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche (Ames, 1989 et Weiner, 1984). Barbeau 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 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 (Barbeau, 1993).

2.2.5 Le modèle adapté de Viau

Le modèle adapté de Viau a été développé selon une approche sociocognitive de la motivation. Il permet d'identifier une composante relié au contexte (exemple : 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 (sources de la motivation) et les indicateurs (conséquences de cette motivation).

La figure 2.1 illustre la place et le rôle qu'occupent les perceptions dans le modèle de la dynamique motivationnelle, elles permettent à l'élève d'interpréter l'activité pédagogique qui lui est proposée et déterminent, en partie, son degré d'engagement et de persévérance dans l'accomplissement de cette activité (Viau. R, 2009).

Figure 2.1 : La dynamique motivationnelle de l'élève

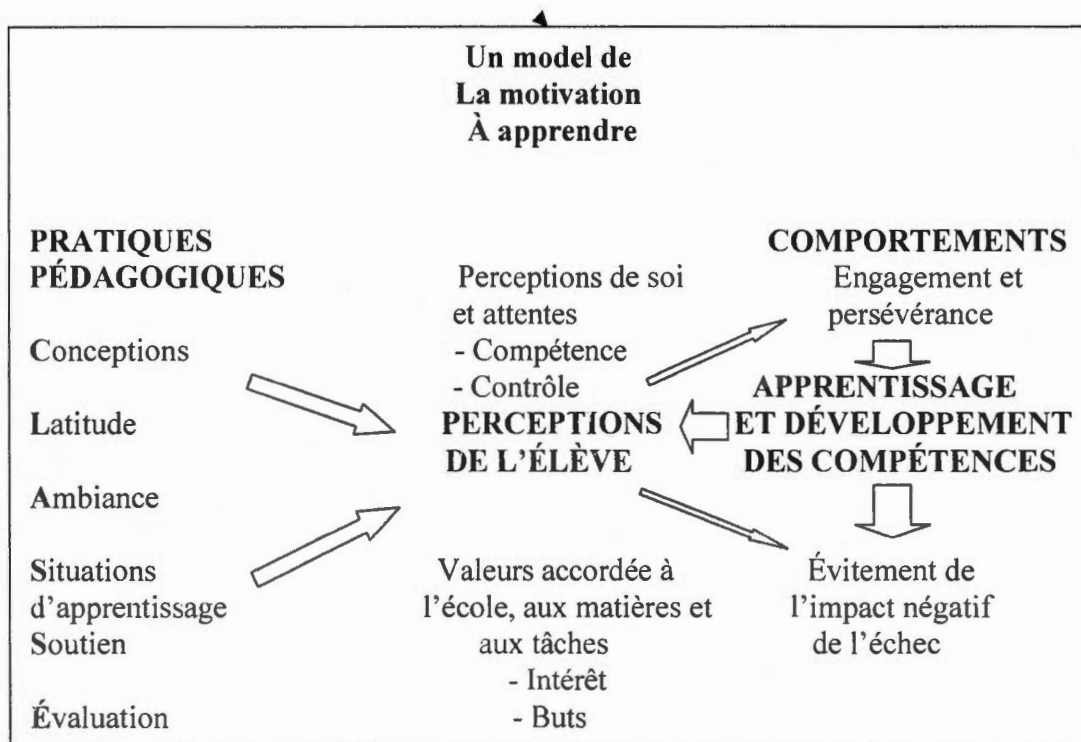


Viau Rolland, 2009 la motivation à apprendre en milieu scolaire

2.2.6 Le modèle sociocognitif de la motivation à apprendre

Au cours des dernières années, l'approche sociocognitive de la motivation à apprendre a donné lieu à plusieurs études portant sur les effets des pratiques pédagogiques et de l'environnement scolaire sur la motivation à apprendre des élèves (Harter, 1992; Schunk, 1996). Les résultats de ces travaux de recherche peuvent être regroupés à l'intérieur d'un modèle pratique de la motivation à apprendre: le modèle CLASSE (Appui-motivation, 2010) présenté par la figure 2.2.

Figure 2.2 : Le modèle d'intervention CLASSE



Chouinard Roch (2010).

Le nom du modèle est un sigle formé de la première lettre des six dimensions qui le composent. Il est à noter que ces dimensions sont interreliées, c'est-à-dire qu'elles se chevauchent et se complètent l'une l'autre, elles sont décrites dans le tableau présenté ci-après :

Tableau 2.1 : Description et composantes des dimensions du modèle
CLASSE

Dimension	Description	Composantes
Conceptions	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.	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre une conception de la réussite basée sur le dépassement de soi et l'atteinte d'objectifs personnels. • Faire la promotion de l'effort et des stratégies d'apprentissage. • Attribuer une valeur élevée aux contenus et au développement des compétences. • Reconnaître les compétences et les capacités de chaque élève.
Latitude	Placer les élèves au centre de leurs apprentissages en leur donnant l'occasion de prendre des décisions et d'effectuer des choix favorise leur participation et le développement d'un sentiment d'appartenance propice à la réussite.	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir des options sur les contenus et les procédures. • Aider les élèves à se fixer des buts et des objectifs. • Leur permettre de planifier leur horaire de travail et de progresser à un rythme optimal. • Les encourager à consigner leurs progrès.
Ambiance	Installer et maintenir dans la classe des conditions propices à l'apprentissage favorise l'engagement et la persévérance des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> • Annoncer des attentes claires et des conséquences logiques relativement à la discipline. • Enseigner systématiquement les comportements désirés. • Capter et retenir l'attention du groupe. • Permettre aux élèves de participer aux décisions concernant le fonctionnement du groupe. • Prévenir les problèmes et ramener rapidement les élèves à l'ordre.
Situations d'apprentissage	Le choix des situations d'apprentissage ainsi que la manière de les présenter et de les animer peuvent affecter grandement la motivation des élèves à y participer.	<ul style="list-style-type: none"> • Définir clairement ses attentes par rapport aux tâches. • Montrer comment faire. • Situer les élèves par rapport aux contenus d'apprentissage et aux compétences en jeu. • Faire voir l'utilité et le sens des apprentissages. • Proposer des tâches variées, riches, stimulantes et permettant la participation de tous.
	La capacité de l'enseignant à	• Donner à tous la chance de recevoir du

Soutien	renforcer les efforts des élèves peut influencer de manière significative leur comportement.	renforcement. • Reconnaître les efforts et les progrès. • Valoriser les succès.
Évaluation	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.	• Faire porter l'évaluation sur les progrès individuels. • Personnaliser la démarche évaluative. • Offrir à l'élève la possibilité d'améliorer ses résultats. • Recourir à des pratiques évaluatives non anxiogènes.

Chouinard Roch (2010).

L'utilisation pratique de ce modèle est limitée actuellement parce que il n'existe pas encore un outil de mesure qui nous permet la collecte des données, par conséquent j'ai choisie la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1989) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997) qui sont largement utilisés dans l'étude de la motivation dans le contexte scolaire.

2.2.7 La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)

Cette théorie, élaboré par Ryan et Deci dans les années quatre-vingt, cherche à comprendre et à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à s'engager ou non dans une activité. Elle stipule que l'être humain possède une tendance innée à s'actualiser. Cette tendance intégrative repose sur l'environnement dans lequel l'individu évolue et sur sa capacité à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux: la compétence, l'appartenance sociale et l'autonomie. Plus le contexte nourrit ces besoins, plus les conséquences seront positives pour la personne. Le besoin de compétence se définit comme le désir de vouloir être efficace dans ses relations avec l'environnement. Le besoin d'appartenance sociale réfère à la qualité des relations interpersonnelles. Il s'agit du désir qu'a l'individu de se sentir accepté et soutenu dans ses interactions sociales. Le besoin d'autonomie renvoie à une volonté de se percevoir à l'origine de ses comportements (Ryan et Deci, 2002).

Lorsqu'un individu satisfait son besoin d'autonomie dans une activité, il éprouve généralement une motivation autodéterminée pour celle-ci (Deci et Ryan, 1985; Guay, Senécal, Gauthier et Fernet, 2003). La motivation se veut autodéterminée quand l'individu perçoit que ses comportements découlent de ses choix et de sa volonté. Il valorise pleinement ses actions et en retire de la satisfaction et du plaisir. L'individu assume alors pleinement son engagement dans le comportement qui est désiré. Des conséquences positives découlent d'une motivation autodéterminée élevée, telle une plus grande persévérance et une meilleure performance dans une activité, de même qu'un plus grand bien-être et une créativité accrue (Guay et al. 2008).

Lorsqu'un individu satisfait son besoin de compétence dans une activité, il se sent généralement compétent envers celle-ci. Les résultats d'une étude réalisée auprès d'élèves du primaire soulignent que les élèves de 2^e année qui se perçoivent compétents dans leurs matières scolaires voient leurs notes augmenter en 3^e année (Guay et al., 2003). De plus, il semble que de telles perceptions permettent à l'élève du primaire d'atteindre des niveaux de scolarisation plus élevés au début de l'âge adulte (Guay et al, 2004). Enfin, lorsqu'un individu satisfait son besoin d'appartenance sociale, il entretient des perceptions d'être accepté et lié aux autres. Selon la TAD, la perception d'appartenance sociale devrait influencer sur les perceptions de compétence et d'autonomie. En effet, la motivation autodéterminée serait plus en mesure d'apparaître dans un contexte de sécurité et d'appartenance (Ryan et Deci, 2000).

En contexte scolaire, la qualité des relations que l'étudiant entretient avec ses parents et ses pairs (Guay et al, 2008) serait associée à une motivation plus autodéterminée. La motivation des enfants varie d'un enfant à l'autre et selon le contexte où évolue l'enfant, la partie suivante démontre en détail la direction et l'intensité de la motivation et les comportements associés.

2.2.8 Le modèle de Vallerand

Selon certains chercheurs, la motivation s'explique à travers la théorie de l'autodétermination qui stipule qu'une personne a besoin de se considérer comme la cause principale de ses actions. Elle se distingue selon trois grandes catégories : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, et l'amotivation (Viau, 1994).

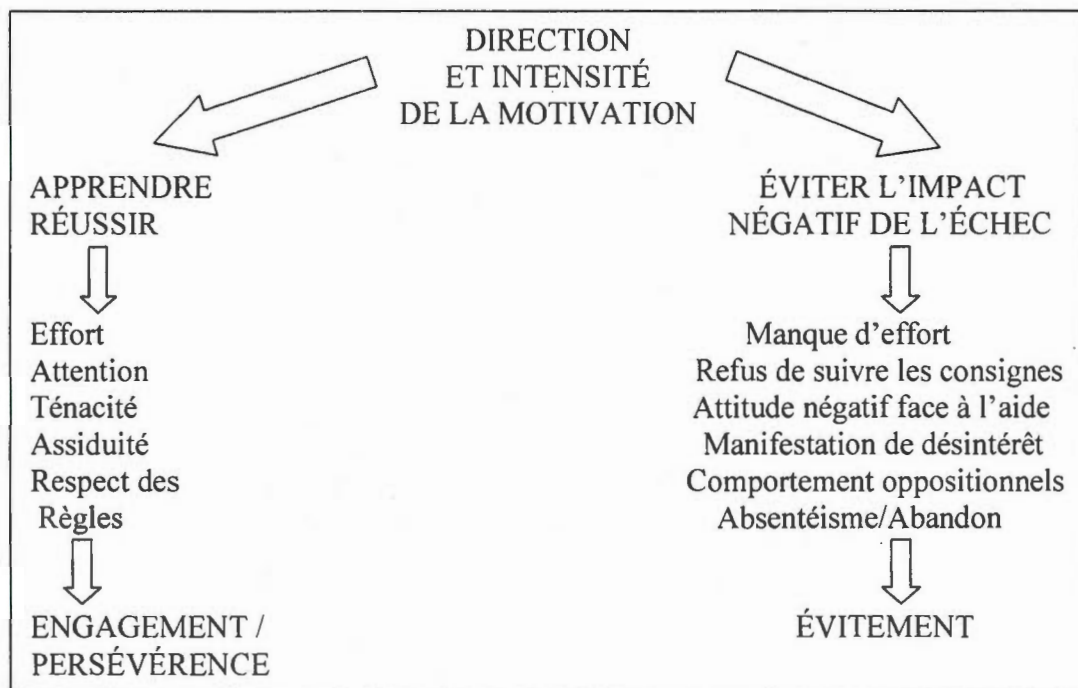
Inspiré de cette théorie, Vallerand a développé un modèle pratique pour étudier la motivation dans le contexte de l'éducation physique et du sport : le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand, 1997). En collaboration avec d'autres chercheurs, Vallerand a développé et validé un outil de mesure de la motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif qui s'intitule : L'Échelle de Motivation dans les Sports.

Cette théorie et ce modèle permettent de prendre en compte plusieurs éléments de la motivation et qu'ils ont démontré un pouvoir de prédiction de la persistance de l'adhésion à une activité. Dans le but d'examiner la motivation des élèves face à leurs cours d'éducation physique il nous semble intéressant d'utiliser cette théorie et ce modèle tel que proposé par Hegger et Chatzisarantis (2007).

2.3 Direction et intensité de la motivation

La figure 2.3 démontre la direction et l'intensité de la motivation et les comportements associés.

Figure 2.3 : Direction de la motivation et comportements associés



Chouinard Roch (2010).

Les recherches sur le sujet ont montré que la poursuite de buts d'évitement pousse l'élève à adopter certains comportements spécifiques ayant pour fonction de minimiser l'effet négatif de l'échec sur l'estime de soi (Harter, 1992; Schunk, 1996). 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 (Covington et Omelich,

1979). De plus, plusieurs d'entre eux commencent, peu à peu, à ne considérer l'effort que comme un moyen pour pallier le manque d'intelligence. Ils évitent donc d'y recourir afin de préserver une image de soi plus positive (Stipek et Mac Iver, 1989).

Ces élèves ont aussi tendance à refuser de suivre les consignes données par l'enseignant ou l'enseignante. En effet, suivre les indications reçues d'une personne qu'ils voient comme une experte les oblige à faire des efforts. En cas d'insuccès, cela rendrait l'échec encore plus douloureux, parce qu'ils devraient l'attribuer, alors, à la mauvaise qualité de leur travail ou à l'inefficacité de leurs stratégies (Rubin, 1999). Qui plus est, les élèves qui poursuivent d'abord des buts d'évitement sont peu enclins à demander et à accepter de l'aide, parce qu'ils considèrent que l'aide est donnée aux élèves incompetents et que demander de l'aide revient à avouer son impuissance (Covington et Omelich, 1979). Afin de minimiser les risques de dépréciation personnelle, ces élèves en viennent à viser tout juste la note de passage et hésitent à s'engager dans les activités d'apprentissage qui « ne comptent pas dans la note » (Harter, 1992). Graduellement, ils commencent à exprimer publiquement leur désintérêt, plutôt que leurs difficultés, afin de préserver une image positive auprès de leurs pairs (Chouinard Roch, 2010).

En même temps, plusieurs effectuent un processus de rationalisation : alors qu'ils étaient entrés à l'école, quelques années plus tôt, dans le but d'apprendre, ils réussissent à se convaincre de l'inutilité de l'école et du peu d'intérêt des choses qu'on y apprend (Wigfield et Eccles, 1994). Certains adoptent même des comportements asociaux pouvant aller de l'opposition à l'adulte aux actes délinquants, afin de compenser pour les sentiments de perte de contrôle générés par leur situation scolaire (Chouinard, Plouffe et Roy, sous presse). D'autres, au contraire, manifestent des problèmes plus intériorisés, comme le repli sur soi, et cherchent à se faire oublier. Finalement, un nombre considérable des élèves, affectés

par la poursuite de buts d'évitement, en viennent à s'absenter de l'école le plus souvent possible et, en bout de ligne, à décrocher.

L'apparition de ces attitudes et de ces comportements est la conséquence d'un processus graduel de détérioration de la motivation à apprendre. Ce processus, observé chez certains enfants dès la première année, touche de plus en plus d'élèves à chacune des années du primaire et du secondaire (Chouinard, 2001; Stipek et Mac Iver, 1989, Wigfield et Eccles 1994). Cette situation fait justement dire à Viau (1994) que le milieu scolaire ne devrait pas tant viser à augmenter la motivation à apprendre qu'à freiner le processus de démotivation à l'endroit de l'école et des tâches scolaires (Chouinard Roch, 2010).

2.4 État des études sur la motivation au Québec et ailleurs

L'étude de la motivation constitue un domaine d'investigation parmi les plus stimulants de la psychologie. En considérant les facteurs qui déclenchent et régulent les conduites humaines, les théoriciens de la motivation ont traditionnellement identifié les motifs de participation ou d'abandon d'une activité et, plus récemment considéré les rôles motivationnels des croyances des sujets, analyser les processus d'attribution de causes aux succès et aux échecs, ou souligner l'impact négatif d'événements externes comme les récompenses et les situations de compétitions.

En dépit de la diversité des conceptions qui caractérisent ce champ d'étude des conduites humaines, les recherches contemporaines prennent généralement en compte deux composantes de la motivation considérée comme essentielles : la compétence et l'autonomie manifestées dans une situation donnée. L'étude de ce thème permet d'énoncer des stratégies de motivation applicables aux jeunes enfants ou aux sportifs en vue d'éviter une détérioration de leurs intérêts et de leur motivation, de mobiliser d'avantage leur énergie ou de stimuler leurs apprentissages.

La revue de la littérature nous a permis l'analyse de plusieurs études (27 études en langues française et anglaise) réalisées sur la motivation dans le contexte scolaire en éducation physique et à la santé au Canada, au Québec et ailleurs au Canada. Sur les 27 études analysées, 26 ont été réalisées au cours des onze dernières années (entre 2000 et 2011), une seule étude a été faite en 1996. La totalité de ses études ont été réalisées sur des élèves scolarisés de neuf à 19 ans. Les chercheurs qui ont étudié différents points liés à la motivation se sont référés aux différentes théories de la motivation à savoir : la théorie des besoins, les théories d'expectation, les théories de l'attribution, la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de la motivation à l'accomplissement et les théories de l'équilibre.

La théorie qui semble la plus utilisée par les chercheurs est la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) dans 19 études sur 27 études analysées (70%). Plusieurs chercheurs se sont inspirés sur cette théorie pour réaliser leurs études dont Vallerand et son équipe. Règle générale, les collectes de données se sont effectuées au moyen de questionnaires, le plus utilisée étant celui élaboré par Brière et al. (1995). Cet outil a pour but de mesurer la motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation en contexte sportif. Il s'intitule « Échelle de Motivation dans les Sports (EMS) ». C'est l'outil qui a été utilisé dans toutes les études réalisées au Québec sur la motivation dans le contexte scolaire en éducation physique au primaire. Sa pertinence réside dans le fait que il a été validé auprès des élèves du secondaire dans le contexte scolaire en éducation physique et, il a démontré sa fiabilité dans de nombreuses études. Il a été adapté et validé auprès des élèves du primaire dans le contexte scolaire en éducation physique par Grenier (2011).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Objectif de l'étude

L'objectif de notre étude est de comprendre la dynamique motivationnelle des élèves du primaire dans les cours d'EPS et de faire l'état de la situation sur les effets des pratiques pédagogiques sur la motivation des élèves ceux-ci aux cours d'EPS et de trouver des moyens pour rendre l'élève plus motivé lors de leurs cours d'éducation physique. Pour atteindre cet objectif, nous avons utilisé Le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2002) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997), qui y impliquent la collecte et l'analyse de données quantitatives.

3.2 Question de la recherche

Quel est l'état de la motivation des élèves du primaire aux cours d'EPS? Est-ce que les élèves du primaire (4e, 5e et 6e année) sont motivés dans leur cours d'EPS?

Nous n'avons pas émis d'hypothèses car cette recherche est de nature descriptive.

3.3 Les participants

Les participants à l'enquête par questionnaire sont issus de trois écoles d'enseignement primaire de la ville de Montréal. Au total, 367 élèves (187 garçons et

180 filles), âgés de 9 à 12 ans (moyenne = 10,5 ans, écart-type = 1,1), qui suivent un cours d'éducation physique et à la santé, ont répondu à un questionnaire évaluant leur motivation par-rapport à leur cours d'éducation physique.

Le questionnaire a été administré individuellement auprès des d'élèves de la 4e à la 6e année des trois écoles primaires à la fin du cours d'EPS, 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 20 minutes.

Notre échantillon interrogé est mixte (filles et garçons) et composé de 115 élèves de 4e année (58 garçons et 57 filles), 129 élèves 5e année (71 garçons et 58) et de 123 élèves de 6e année (59 garçons et 64 filles) des trois écoles primaires.

3.4 Mesure

Le questionnaire de cette recherche a été élaboré à partir de l'échelle de motivation utilisé dans le sport (ÉMS; Brière, Vallerand et Pelletier, 1995) et il a été adapté (Grenier, 2011) pour des élèves du primaire dont il permet la mesure de 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 des élèves dans leur cours d'EPS et la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque à la stimulation. Trois sous-échelles mesurent les différents types de motivation extrinsèque : la motivation extrinsèque à la régulation identifiée, la motivation extrinsèque à régulation introjectée et la motivation à régulation externe. Enfin, une sous-échelle mesure l'amotivation.

On y retrouve 28 énoncés, soit 4 énoncés pour chacune des 7 sous-échelles, mesurés sur une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (ne corresponds pas du tout ou

Presque jamais pour cette raison) à 5 (corresponds très fortement ou Presque toujours pour cette raison). Les réponses sont portées sur une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (ne corresponds pas du tout ou Presque jamais pour cette raison) à 5 (corresponds très fortement ou Presque toujours pour cette raison). Chacune des questions est reliée à une des sept dimensions de la théorie de l'autodétermination.

Les élèves ont répondu à la question suivante : « pourquoi je participe au cours d'éducation physique ? » sur une échelle de Likert de 5 niveaux allant de 1 « presque jamais pour cette raison jusqu'à 5 « presque toujours pour cette raison ». Un exemple de réponse pour mesurer la motivation intrinsèque à la connaissance est : « Pour le plaisir d'en savoir plus sur les sports », un autre exemple de réponse pour mesurer la régulation identifiée de la motivation extrinsèque est : « Parce que c'est important pour moi d'être actif », et un dernier exemple de réponse pour mesurer l'amotivation est : « Je ne sais pas pourquoi je participe, je ne trouve pas ça important ». Le questionnaire est présenté en détail à l'appendice A.

3.5 Protocole

Notre stratégie s'inspire d'une recherche menée par Bouffard et al. (2006) auprès de 406 élèves (202 garçons et 204 filles) de la 4e, de la 5e et de la 6e année du primaire sur la motivation scolaire qui a découvert que la motivation des jeunes a une tendance à la baisse à mesure que les jeunes avancent dans leurs apprentissages en fonction des matières. L'objectif de cette études et de faire l'état de la situation sur la motivation des élèves de la 4e, de la 5e et de la 6e année du primaire dans leurs cours d'éducation physique (Bouffard et al, 2006).

Il s'agit d'une étude descriptive quantitative sous forme d'enquête par questionnaire qui se déroule en une seule partie. Nous avons passé un questionnaire à un échantillon de 367 élèves des trois écoles primaires. Les données obtenues ont été

analysées statistiquement pour donner les résultats que nous allons présenter ultérieurement.

3.6 Procédure du questionnaire

Avant de procéder à la collecte des données, nous avons obtenu le consentement éclairé des parents, des élèves et de la direction (Appendice B) pour les trois écoles sollicitées. Une fois les autorisations obtenues, nous avons pris rendez-vous avec les enseignants d'EPS pour la collecte des données. Cette dernière s'est déroulée pendant le cours d'EPS.

Au début du cours, nous avons expliqué aux élèves l'objectif de cette recherche sans toutefois le décrire complètement afin de ne pas influencer les réponses. Nous avons, ensuite invité les élèves à répondre anonymement au questionnaire choisit pour cette étude. La passation du questionnaire a duré approximativement 20 minutes. La liste des items utilisés dans ce questionnaire est présenté en appendice A.

3.7 Les précautions déontologiques

Le projet de recherche a obtenu l'approbation du comité d'éthique à la recherche (CER) de la faculté des sciences de l'université du Québec à Montréal. Nous avons assuré la confidentialité des participants 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 et ce, sans préjudice.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

L'analyse des données obtenues par le questionnaire ont donné les résultats présentés dans ce chapitre. L'analyse a été faite à l'aide du logiciel SPSS. Pour vérifier l'homogénéité des items et la fidélité des échelles utilisées nous avons calculé le coefficient alpha de Cronbach. La Comparaisons de la motivation entre les différentes classes du primaire a été faite par le biais du test ANOVA à un facteur. Pour déterminer les différences significatives entre les moyennes des groupes nous avons utilisé le test post-hoc de Bonferroni. Ce test est particulièrement conservateur pour comparer un grand nombre de moyennes.

4.1. Consistance interne et validité structurelle

Afin de vérifier la consistance interne des différents facteurs, nous avons calculé le coefficient alpha de Cronbach en utilisant le logiciel SPSS. Les résultats de l'analyse sont présentés dans le tableau 4.3 qui montrent que la majorité des coefficients alpha se situent entre 0.70 et 0.90. Ce qui permet de conclure que les résultats sont satisfaisants. Si on se réfère au critère d'acceptabilité de Nunnally et Bernstein, à savoir un $\alpha > 0.70$ (Streiner, 2003).

Ces résultats montrent que les sous-échelles sont homogènes. Ainsi, les coefficients de corrélation inter-items étaient satisfaisants ($\alpha \geq .70$).

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 4.3).

Tableau 4.3: Coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) et statistique descriptive

Statistiques d'échelles			
Variables	alpha	Moy.	Écart type
Motivation intrinsèque à la connaissance	0.74	3.31	1.03
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	0.76	3,77	,98
Motivation intrinsèque à la stimulation	0.74	3.82	.94
Motivation intrinsèque	0.77	3.64	.82
Motivation extrinsèque à régulation Identifiée	0.72	3.60	.87
Motivation extrinsèque à régulation Introjectée	0.79	3.37	.97
Motivation extrinsèque à régulation externe	0,71	2.86	1.14
Amotivation	0,86	1,78	1.13

4.2 Analyses descriptives et corrélations

L'utilisation de l'analyse descriptive dans notre étude permet de vérifier le positionnement des élèves par rapport aux différentes variables de la motivation étudiées. Nous observons qu'il n'y a pas de corrélations entre le niveau de scolarité (4e, 5e et 6e année du primaire) et l'indice de la motivation globale coefficient de corrélation de Spearman année scolaire-indice globale de motivation égal à -0.038 la signification bilatérale alpha égale à 0.472 > 0.05). La corrélation est significative au niveau alpha=0,05 (bilatéral).

Les résultats de l'analyse des corrélations 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 à la régulation externe des élèves diminue.

4.3 Comparaison de la motivation entre les différents niveaux de scolarité

La comparaison des moyennes obtenus par les différents niveaux de scolarité, et ce, pour l'ensemble des variables étudiées, démontre quelques différences significatives. Le niveau de signification pour ces comparaisons a été fixé à .05 (Cohen, 1994).

Les résultats de l'analyse démontrent que les élèves de la 4e, 5e et 6e année présentent des motivations intrinsèque et extrinsèque décroissantes pendant leur cours d'EPS, les élèves de la 4e année sont les plus motivés extrinsèquement et intrinsèquement (voir les tableaux 4.3, 4.4 et 4.5). En outre, le tableau 4.4 démontre que tous les élèves présentent un niveau d'amotivation faible, les élèves de la 5^e année présentent le niveau le plus faible et les élèves de la 4e année présentent le niveau le moins faible (voir tableau 4.4).

Tableau 4.4: Caractéristiques générales des trois classes du primaire correspondant à la catégorie : « Élèves motivés intrinsèquement pendant le cours d'éducation physique »

Classes	N	Moyenne	Écart -Type	Minimum	Maximum
4 ^e année	115	3.88	0.73	1.50	5.00
5 ^e année	129	3.66	0.81	1.00	5.00
6 ^e année	123	3.40	0.86	1.00	5.00
Total	367	3.64	0.82	1.00	5.00

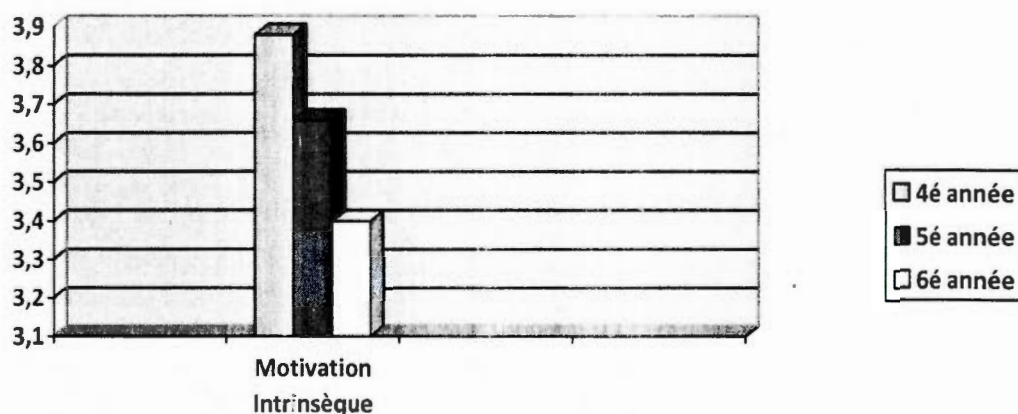


Figure 4.4 : Motivation intrinsèque des trois classes du primaire correspondant à la catégorie : « élèves motivés intrinsèquement pendant le cours d'EPS »

Les résultats montrent que la motivation intrinsèque des élèves du primaire (figure 4.4 et tableau 4.4) est en diminution de la 4^e à la 6^e année. Cependant, les élèves de la 4^e et 5^e année sont les plus motivés de manière intrinsèque, nous observons une différence significative entre la motivation des élèves de la 4^e et 5^e et les élèves de la 6^e année, mais la différence entre les élèves de la 4^e et la 5^e n'est pas significative.

Tableau 4.5: Caractéristiques générales des trois classes du primaire correspondant à la catégorie : « Élèves motivés extrinsèquement pendant le cours d'EPS ».

Classes	N	Moyenne	Écart -Type	Minimum	Maximum
4 ^e année	115	3.64	0.76	1.33	5.00
5 ^e année	128	3.18	0.77	1.33	5.00
6 ^e année	123	3.06	0.72	1.00	5.00
Total	366	3.28	0.79	1.00	5.00

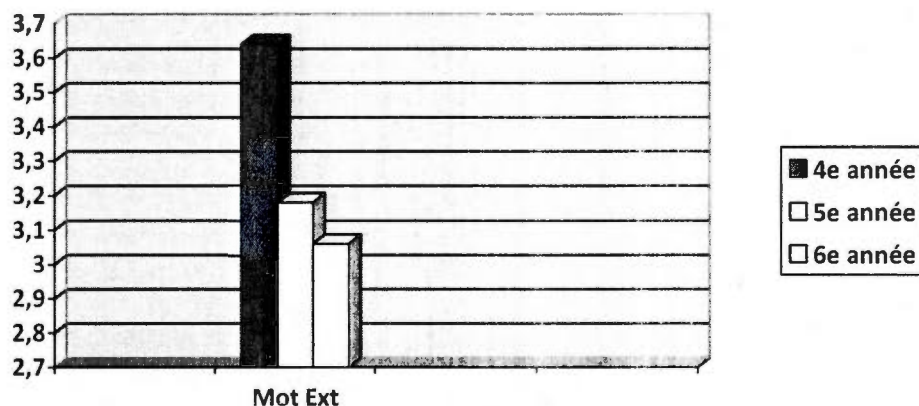


Figure 4.5: La motivation extrinsèque des trois classes du primaire correspondant à la catégorie: « Élèves motivés extrinsèquement pendant le cours d'éducation physique »

Les résultats montrent que les élèves de la 4e année sont les plus motivés extrinsèquement les élèves de la 5e année et de la 6e année sont les moins motivés intrinsèquement.

Tableau 4.6: Caractéristiques générales des trois classes du primaire correspondant à la catégorie : « Élèves amotivés pendant le cours d'éducation physique »

Classes	N	Moyenne	Écart -Type	Minimum	Maximum
4 ^e année	115	1.94	1.27	1.00	5.00
5 ^e année	128	1.66	1.06	1.00	5.00
6 ^e année	123	1.76	1.05	1.00	5.00
Total	366	1.78	1.13	1.00	5.00

Le tableau ci-dessus décrit les caractéristiques générales des élèves amotivés pendant le cours d'éducation physique, les résultats sont illustrés par le graphique ci-dessous.

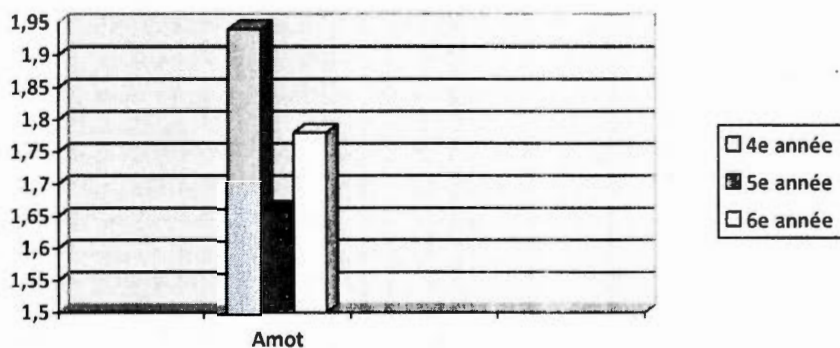


Figure 4.6: L'amotivation des trois classes du primaire correspondant à la catégorie : « Élèves amotivés pendant le cours d'éducation physique »

Les résultats montrent que les élèves de la 6e année sont les moins amotivés et les élèves de la 4e année sont les plus amotivés, cependant cette amotivation demeure faible.

4.4 Comparaison des sous échantillons en fonction des dimensions de la motivation

La comparaison des sous échantillons en fonction des dimensions de la motivation nous démontre les caractéristiques des élèves de la 4^e année, de la 5^e année et de la 6^e année interrogés pour leurs motivations pendant le cours d'éducation physique illustrées dans le tableau et la figure présentés ci-après :

Tableau 4.6: La motivation des élèves de la 4e année, de la 5e année et de la 6e année interrogés pour leurs motivations pendant le cours d'EPS

Dimensions de la motivation	Score moyen 4e (écart-type) N= 115	Score moyen 5e (écart-type) N= 129	Score moyen 6e (écart-type) N= 123
Motivation intrinsèque globale *	3.87 (0.73)	3.66 (0.81)	3.40 (0.86)
Motivation intrinsèque à la connaissance*	3.61 (0.96)	3.36 (0.99)	3.00 (1.07)
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	3.99 (0.80)	3.75 (1.04)	3.61 (1.05)
Motivation intrinsèque à la stimulation	4.02 (0.79)	3.87 (0.96)	3.58 (1.01)
Motivation extrinsèque globale	3.64 (0.76)	3.18 (0.77)	3.06 (0.72)
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	3.86 (0.82)	3.47 (0.88)	3.49 (0.87)
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	3.73 (0.89)	3.32 (0.96)	3.09 (0.96)
Motivation extrinsèque par régulation externe	3.32 (1.09)	2.07 (1.13)	2.60 (1.08)
Amotivation*	1.94 (1.27)	1.66 (1.06)	1.76 (1.05)
Indice d'autodétermination (*15 à -15)*	4.20 (7.68)	4.50 (8.79)	3.92 (7.32)

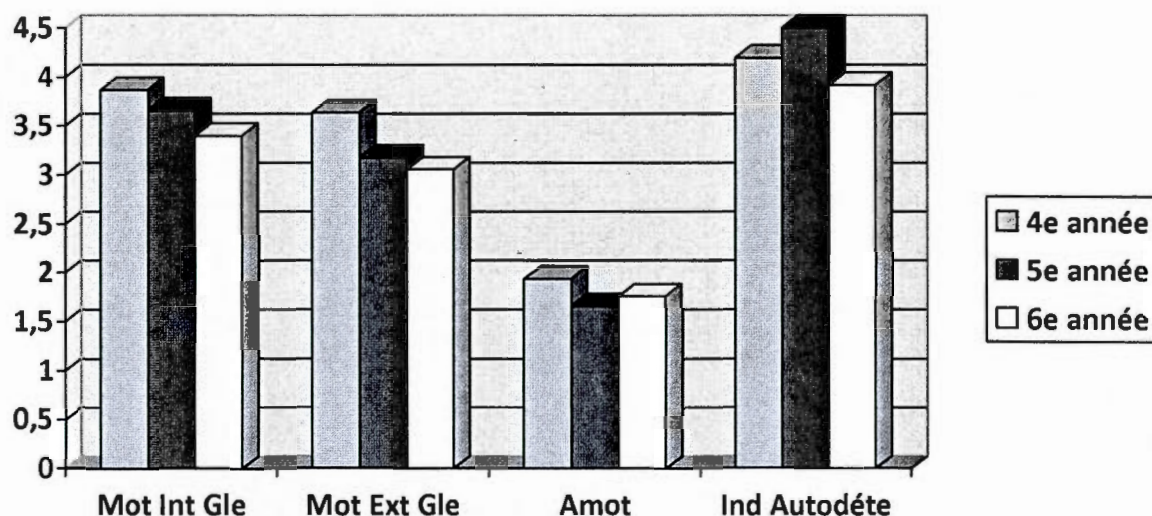


Figure 4.7: La motivation des élèves de la 4e année, de la 5e année et de la 6e année interrogés pour leurs motivation pendant le cours d'EPS

Les résultats présentés au tableau 4.6 démontrent que les élèves de la 4e année présentent un niveau de motivation intrinsèque à l'accomplissement et un niveau de motivation intrinsèque à la stimulation élevés. Cependant les élèves de la 4^e année présentent le niveau le plus élevé et les élèves de la 6e année présentent le niveau le moins élevé. Les élèves de la 5e année présentent les niveaux de la motivation extrinsèque par régulation externe et de l'amotivation les plus faibles. Les élèves de la 4e année présentent les niveaux de la motivation extrinsèque par régulation externe et de l'amotivation les moins faibles. En somme, les élèves de la 4e année ont présenté la forme de motivation la plus autodéterminée par rapport aux élèves de la 5e année et de la 6e année. Et les élèves de la 6e année ont présenté la forme de motivation la moins autodéterminée par rapport aux élèves de la 4e année et de la 5e année. En somme cette motivation autodéterminée est inversement proportionnelle avec le niveau scolaire, plus le niveau scolaire augmente (de la 4e année à la 6e année) plus la motivation autodéterminée diminue.

Tableau 4.7: Synthèse des comparaisons de différents sous échantillons

Classes	Dimensions						
	MIG	MICO	MIAC	MIST	MEXG	N=367	
4 ^e année	3.64			4.02	3.28	115	
5 ^e année				3.87		129	
6 ^e année			3.60			123	
Classes	Dimensions						
	MEID	MEIN	MERE	AMOTG	AMOT	IAUTOD	367
4 ^e année	3.86			1.78	1.94	4.20	115
5 ^e année			3.70		1.66	4.50	129
6 ^e année	3.49				1.74	3.92	123

Le tableau 4.7 montre une récapitulative de la comparaison effectuée entre les trois niveaux de scolarité.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre nous présentons la discussion des données obtenues par le questionnaire et leur analyse statistique ainsi qu'une comparaison par rapport aux différentes recherches réalisées sur la motivation dans le contexte scolaire en EPS.

Le but de la présente étude était de faire l'état de la situation de la motivation des élèves de la 4e, 5e et 6e année scolaire au cours d'EPS. Cette étude est basée sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002).

Les résultats de cette étude 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.

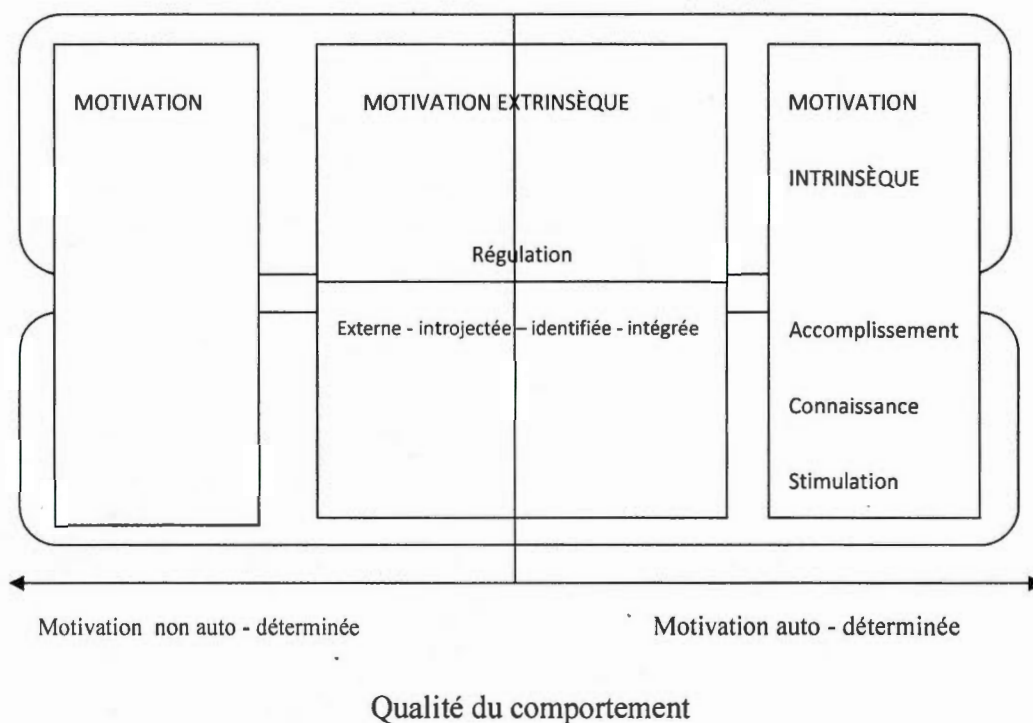


Figure 5.8 Le modèle de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000)

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

Dans la première sous-catégorie, la motivation intrinsèque à la connaissance, nous avons trouvé que les élèves de la 4^e année (n=115) et les élèves de la 5^e année (n=129), sont davantage motivés intrinsèquement à la connaissance. Les élèves de cette sous catégorie participent aux cours d'éducation physique pour le plaisir et la satisfaction qu'ils ressentent en apprenant quelque chose de nouveau (Pelletier, L.G et al, 1995).

Dans la deuxième sous-catégorie, la motivation intrinsèque à la stimulation, nous avons trouvé les élèves de la 4^e année (n=115) et les élèves de la 5^e année (n=129)

sont davantage motivés intrinsèquement à la stimulation. Les élèves de cette sous-catégorie présentent le niveau le plus élevé de la motivation autodéterminée. Ils participent aux cours d'éducation physique pour le simple plaisir, sans but apparent si ce n'est que d'apprécier l'activité et de ressentir des sensations stimulantes comme du plaisir sensoriel et des expériences esthétiques (Pelletier, L.G et al, 1995).

Dans la troisième sous-catégorie, la motivation intrinsèque à l'accomplissement, nous avons trouvé que les élèves de la 4^e année (n=115) et les élèves de la 5^e année (n=129) sont davantage motivés intrinsèquement à l'accomplissement. Les élèves de cette sous-catégorie participent aux cours d'éducation physique pour le plaisir de se sentir efficaces et compétents (Pelletier, L.G et al, 1995).

Par contraste, la deuxième catégorie de la motivation, on trouve la motivation extrinsèque qui se décline en trois sous-catégories : la motivation extrinsèque à la régulation identifiée, introjectée et à la régulation externe:

Dans la première sous-catégorie, les élèves de la 4^e année (n=115) et de la 5^e année (n=129) sont motivés de manière extrinsèque à la régulation identifiée. Les élèves de cette sous-catégorie jugent que la pratique de l'activité physique est importante et le comportement provient de leurs propre choix. Ils choisissent de participer aux cours d'éducation physique parce que cela leur procure des avantages bien identifiés (Pelletier, L.G et al, 1995).

Cependant, dans la troisième sous-catégorie, les élèves de la 5^e année (n=129) et de la 6^e année (n=123) sont motivés de manière intrinsèque à la régulation externe. Elle représente le niveau le plus bas d'autodétermination. Les élèves de cette sous-catégorie régularisent leurs comportements dans le but d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Le comportement est régi par des sources de contrôle externes telles les récompenses matérielles ou les contraintes sociales. C'est le cas d'un

individu qui fait de l'activité physique pour avoir une belle apparence et, ainsi, plaire aux gens qui l'entourent (Pelletier, L.G et al, 1995).

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

Ce sont les élèves de la 5e (n=129) et de la 6e année (n=123) qui présentent l'amotivation la moins autodéterminée envers la participation durant leur cours d'EPS. Tandis que, les élèves de la 4e année (n=115) présentent une motivation autodéterminée la plus élevée au regard des autres niveaux de scolarité. Nous parlons d'amotivation lorsque l'élève fait une activité sans comprendre le pourquoi de son comportement ou percevoir l'utilité de ce qu'il fait. L'élève est incapable de percevoir les motifs de son comportement. Il vit une expérience de perte de contrôle, d'aliénation. Il peut effectuer une activité mais son implication est mécanique, il remet constamment en question sa participation. Dans cette situation l'élève peut même abandonner l'activité avant de l'accomplir. L'élève de cette catégorie n'est pas autodéterminé (Pelletier, L.G et al, 1995).

En général, cette étude de recherche met en évidence la coexistence de différentes formes de motivation pendant le cours d'éducation physique et à la santé au primaire. Les élèves arrivent à l'école avec des attentes et des besoins différents qui débouchent sur des raisons diverses de s'engager ou pas.

A une extrémité du continuum, nous trouvons certains élèves motivés de manière intrinsèque. Selon Vallerand (1997), la motivation intrinsèque se déclinerait en trois sous-catégories : la motivation intrinsèque à la connaissance (ex. : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses ») ; la motivation intrinsèque à la stimulation (ex. : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à ressentir des sensations particulières ») ; et la motivation intrinsèque à l'accomplissement (ex. : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à me surpasser et à relever des défis »). Ils participent aux activités

proposées pendant les cours d'éducation physique pour l'intérêt qu'elles présentent en elles-mêmes et pour la satisfaction et le plaisir qui en découlent. La motivation intrinsèque se caractérise par un locus perçu de causalité interne (Ryan et Deci, 2000). Ce type de motivation implique que l'élève pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction (Deci et Ryan, 2002). D'autres élèves présentent une motivation extrinsèque par régulation identifiée. Elle implique que « l'élève s'engage dans le cours d'éducation physique parce qu'il juge l'activité valable et qu'il a identifié l'importance de son engagement » (Ryan et Deci, 2000, p. 62) (ex. « je participe parce que ce que j'y apprend me sera utile pour plus tard »). Nous avons constaté également des élèves où l'aspect autodéterminé de la motivation est totalement absent, ils présentent une motivation extrinsèque à régulation externe qui caractérise l'élève qui est motivé « par des éléments extérieurs à l'activité comme des récompenses matérielles ou l'évitement de punitions » (Ryan et Deci, 2000, p. 61) (ex. : « je participe parce que j'aurais des ennuis si je n'y allais pas »). Dans ce cas, l'engagement est complètement dépendant de la présence de ces facteurs externes, dès qu'ils disparaissent, la participation s'estompe (Ryan et Deci, 2007). Enfin, à l'autre extrémité du continuum, nous trouvons la dernière catégorie d'élèves amotivés qui se définit comme « l'absence de toutes motivations dans les cours d'éducation physique, ils ne trouvent pas de lien entre la participation aux activités et l'utilité escompté » 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. Cette amotivation empêche les élèves à s'engager dans les activités et à participer aux cours d'éducation physique (Ryan et Deci, 2000, p. 61).

Les résultats de cette recherche quantitative démontrent que les élèves de la 4e et de la 5e année sont plus motivés dans leurs cours d'EP que les élèves de la 6e année. Cependant les élèves de la 4e année sont plus autodéterminés que ceux de la 5e année, mais cette différence n'est pas significative ($\alpha < .05$). En outre, se sont les élèves de la 6e année les moins autodéterminés.

D'autre part, la comparaison des sous-échantillons a démontrée que la motivation des élèves est en diminution au fil des années scolaires. Cela veut dire, que plus les élèves avancent dans leur cheminement scolaire au primaire plus leur motivation envers le cours d'éducation physique diminue. Cette diminution s'accroît à la fin du parcours du primaire (en 6e année).

Dans l'ensemble, se sont les élèves de la 4e année les plus autodéterminés. 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 dans ces résultats un lien positif entre la motivation autodéterminée et l'intention de s'engager ou de participer au cours d'éducation physique. Ces élèves motivés de manière autodéterminée persisteront plus longtemps et plus facilement dans leurs pratiques sportives (Hagger et al, 2003 ; Hagger et al., 2005).

Par conséquent, la notion du plaisir et la satisfaction à la participation pendant le cours d'EPS reste essentielle pour l'élève; il adoptera une attitude positive envers son cours en général, ce qui l'incitera à s'engager dans les activités proposées dans le cours et, même dans la 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 éducation physique avaient plus l'intention d'être physiquement actifs durant leurs loisirs, cette intention est influencée par les deux types de motivation intrinsèque et extrinsèque.

Les deux chercheurs américains Edward Deci et Richard Ryan se sont intéressés à appliquer ces deux types de motivation sur l'homme. A. Lieury (cité par J. Lecomte, 1998c, p.40) juge la théorie de E. Deci et R. Ryan comme très bonne car elle prend en considération « le sentiment de compétence et le sentiment de liberté » ce qui

amplifie la « compétence perçue » et par-là renforce la motivation de l'individu. D'autres chercheurs (Mims et Koestner, 1983 ; Boggiano, Ruble, 1979 ; Fisher, 1978 ; Greene, Sternberg et Lepper, 1976 ; Harackiewicz et Larson, 1986 ; Harackiewicz, 1979, Harackiewicz, Manderlink et Sansone, 1984 ; Lepper, Greene et Nisbett, 1973) montrent que les récompenses diminuent la motivation intrinsèque. Il est important d'ajouter que la récompense n'est pas le seul élément qui diminue la motivation intrinsèque ; d'autres éléments peuvent avoir cet effet négatif, tels que : la compétition (Deci, Betley, Kahle, Abrams et Porac, 1981), l'échec (Ames et Ames, 1981), l'estime personnelle (Deci, Nancy, Ryan, Koestner, Hauffman, 1982), le temps limité accordé à l'accomplissement d'une tâche (Amabile, Dejong et Lepper, 1976), les pressions extérieures notamment celle exercée par l'enseignant (Lepper et Greene, 1975). Les motivations intrinsèques font partie de l'être humain et durent plus que les motivations extrinsèques qui peuvent disparaître dès que l'élément incitateur disparaît.

Les recherches de Martin V. Covington (1992, cité par Viau, Ibid, 1998, p.230) et d'autres chercheurs vont dans le même sens et montrent que « la comparaison et la compétition » peuvent nuire à la motivation des sujets faibles comme elles peuvent renforcer celle des sujets jugés forts.

Contrairement aux études de Tang et Hall (1995, cité par R. Viau, 2000b, p.8) qui montrent que « les récompenses peuvent favoriser la motivation intrinsèque, quand celle-ci est faible au départ, ou quand les récompenses se présentent sous forme de commentaires positifs qui aident les élèves à se considérer comme capables d'accomplir l'activité demandée ». Les motivations extrinsèques risquent d'alléger les motivations intrinsèques c'est pour cela que les motivations intrinsèques sont plus importantes à prendre en considération car elles permettent à l'individu de contrôler son comportement et d'être motivé pour une longue durée. Les motivations intrinsèques donneront l'occasion à l'individu d'être le contrôleur de son

comportement tandis que les motivations extrinsèques donneront cette occasion à quelqu'un d'autre. Dans un contexte scolaire, ces deux chercheurs ont attiré l'attention sur des besoins qui peuvent amplifier la motivation et qui sont : « la compétence perçue- ou estime de soi et le sentiment d'autodétermination ou inversement de crainte, c'est-à-dire de liberté dans l'action » (J. Lecomte, Idem, 1998c, p.39). La réunion de « la compétence perçue et le sentiment d'autodétermination » donne une motivation intrinsèque mais à la diminution de l'un de ces facteurs, l'individu s'oriente vers la motivation extrinsèque.

À l'inverse l'étude de 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 proposées dans le cours d'éducation physique 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.

D'autre part et, selon certaines recherches, plus le soutien à l'autonomie de la part du professeur est présent, plus un individu aura tendance à se sentir motivé de manière autodéterminée (intrinsèquement et par régulation identifiée) au plan scolaire (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981; Deci et Ryan, 1987; Fortier et al, 1995; Grolnik, Ryan et Deci, 1991). Par contre, des enfants ayant des professeurs contrôlants tendent à avoir une diminution de leur motivation autodéterminée (intrinsèque et régulation identifiée; Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan, 1981).

Dans le même contexte, des études démontrent également que le soutien à l'autonomie offert par les parents a des effets bénéfiques sur la motivation intrinsèque et sur la motivation autodéterminée des enfants qui améliorent leur participation aux

activités pendant le cours d'éducation physique. Certains auteurs (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991; Guay et Vallerand, 1997) ont observé que des enfants dont les parents soutenaient l'autonomie démontraient plus de motivation intrinsèque à l'école que ceux dont les parents étaient contrôlants. D'autres études (Flink, Boggiano et Barrett, 1990; Ryan et Grolnik, 1986) ont démontré que d'évoluer dans un environnement contraignant tendait à diminuer la motivation intrinsèque ainsi que la motivation extrinsèque par régulation identifiée, mais, à l'inverse, favorisait l'augmentation de la motivation extrinsèque par régulation introjectée et par régulation externe.

En plus, certaines des observations obtenues dans une étude de (Grolnik, Ryan et Deci, 1991) expliquent que le soutien à l'autonomie offert par les parents et le niveau d'implication de ces derniers étaient associés aux perceptions d'autonomie de l'enfant. Également, des études expliquent qu'il serait possible d'avoir un contrôle sur le niveau de motivation autodéterminée des élèves envers l'école en contrôlant le style interpersonnel adopté par les parents. Lorsque ceux-ci soutiennent l'autonomie, la motivation autodéterminée envers l'école serait augmentée (Gottfried, Fleming et Gottfried, 1994; Grolnick et Ryan, 1989; Grolnick, Ryan et Deci, 1991).

En ce qui concerne le soutien à l'autonomie dans le domaine sportif, les différentes études sur le sujet tendent également à démontrer, tout comme au plan scolaire, que l'individu est plus motivé intrinsèquement si l'entraîneur offre du soutien à l'autonomie, mais que cette motivation autodéterminée diminue si cet entraîneur tend à être contrôlant (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981; Pelletier et Vallerand, 1985, cités dans Vallerand, Deci et Ryan, 1987; Pelletier et Vallerand, 1993a, cités dans Vallerand, 1994; Vallerand et Brawley, 1984, cités dans Thill et Mouanda, 1990). Il a également été démontré qu'une forme autodéterminée de motivation, soit la motivation intrinsèque et la motivation par régulation identifiée, envers le sport est positivement reliée à un comportement soutenant l'autonomie provenant de

l'entraîneur (Pelletier et al, 1995). Pelletier et al. (1998, cités dans Vallerand et Grouzet, 2001) ont également trouvé que des nageurs étaient moins motivés intrinsèquement avec des entraîneurs utilisant une approche contrôlante qu'avec ceux favorisant le soutien à l'autonomie.

En d'autres termes, les résultats de la recherche de Lens et son équipe (cités par R. Viau, Op. Cit, 1998, p. 228) faite auprès des élèves montrent qu'il y a une relation positive entre la motivation de l'élève et ce qu'il veut faire dans le futur. Plus l'élève trace clairement ce qu'il désire, plus il perçoit l'utilité de ce qu'on lui propose comme activité. D'autres études se sont centrées sur l'importance de la compétence (self-efficacy) à réussir une activité. R. Viau et J. Bouchard (Idem, pp.16-17) citent les travaux de Pajares (1996) et de Schunk (1991) qui montrent que la perception de la compétence d'un élève exerce une influence sur sa réussite scolaire ainsi que sur son engagement cognitif. Dweck (1989, cité par T. Huart, 2001, p.225) a constaté que les élèves du primaire qui s'estimaient compétents s'engageaient dans une activité et persévéraient dans son accomplissement.

Dans le même sens, Pintrich (1999, cité par T. Huart, Op. Cit, p.225) montre à travers son analyse que, « au début du secondaire comme à l'université, la perception de ses compétences dans un cours est positivement liée à l'engagement cognitif ».

Par contre, Lens (1991) s'est orienté vers des études portant sur la relation entre la perception de la compétence et les stratégies cognitives et d'autorégulation utilisées par l'élève. Les résultats confirment que ceux qui optent pour des activités difficiles perçoivent positivement leur compétence.

Cependant, les résultats de Sarrazin et al, (2002) ont révélé que plus les élèves se percevaient autonomes, compétents et liés 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 sportifs (Amorose et Anderson 2007 ; Hollebeak et Amorose, 2005) et scolaires (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.

L'autre étude de (Wang, 2007) a examiné la relation entre l'autodétermination et le plaisir des élèves pendant leurs cours d'éducation physiques. 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.

La perception de contrôlabilité a fait également objet de plusieurs études. Les travaux de Findley et Cooper (1983, cités par R. Viau, Idem, 1997, p. 71) se sont intéressés à faire des études au primaire. En prenant en considération l'âge, ils ont constaté qu'il

n'y a pas de liaison entre la perception de la contrôlabilité et la performance de jeunes enfants.

R. Viau (Ibid, 1997, p.68) cite également les travaux de Covington (1984) qui se sont orientés vers « la perception des attributions » pour montrer que les élèves dont les résultats sont les meilleurs lient leur réussite à leurs « efforts » et à leurs « capacités intellectuelles » tandis que certains élèves faibles expliquent leur échec par « des causes internes » alors que d'autres les attribuent à « des causes externes ».

En somme, plusieurs études dans le contexte d'éducation physique et sportif notamment celles de (Pelletier et al, 2001 ; Sarrazin et al., 2002) ont montré que la motivation autodéterminée permettait de prédire la persistance dans l'activité physique et sportive. Par exemple, Pelletier et ses collaborateurs (2001) ont mis en relation les perceptions individuelles des comportements manifestés par l'élève en activité physique et sportive, 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. Ces 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 et sportive, intérêt, et plaisir) alors que les formes de motivation les moins autodéterminées (régulation externe et amotivation) sont associées à des conséquences négatives.

5.2 Conclusion

Dans la littérature sur l'apprentissage, la motivation est un concept clé (Pintrich, 2003). Nous pouvons le définir comme « un processus qui suscite une action dirigée vers un but » (Pintrich et Schunk, 2002, p. 5), ou encore, de manière plus complète, comme un « construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, 1993, p. 18). La motivation est donc une variable théorique, dont on ne sait pas si elle existe vraiment, qui est influencée à la fois par des variables de contexte et des variables propres à l'individu. Par ailleurs, la motivation serait responsable (1) « du déclenchement du comportement en fournissant l'énergie nécessaire pour effectuer le comportement ; (2) de la direction de ce comportement, c'est-à-dire la force incitatrice qui oriente l'énergie nécessaire à la réalisation des buts à atteindre et les efforts pour réaliser, selon ses capacités, le travail qui est attendu ; (3) de l'intensité du comportement : la motivation incite à dépenser l'énergie à la mesure des objectifs à atteindre ; et, enfin, (4) de la persistance du comportement par la continuité dans le temps des caractéristiques de direction et d'intensité de la motivation » (Roussel, 2000, p. 3).

Il existe plusieurs modèles permettant de mieux comprendre et de mieux expliquer la dynamique de la motivation. Pintrich (2003) et Bourgeois (2006) ont réalisé une synthèse des différents modèles de la motivation qui s'inscrivent dans le « paradigme sociocognitif » ou « interactionniste ». Ces modèles, d'après Bourgeois (2006, p. 233), postulent (1) « qu'il n'existe pas d'effet mécanique et direct, ni de facteurs externes, ni de facteurs internes, sur la motivation ; (2) que les représentations motivationnelles sont considérées comme situées (...) et en lien avec le contexte et non pas comme dispositionnelles, comme des traits stables de personnalité ; (3) que la construction de ces représentations motivationnelles (...) résulte, pour une large part, de l'interaction entre des facteurs internes, propres à l'individu, et des facteurs

externes, propres à la situation et au contexte ». Parmi les modèles socio-cognitifs ou interactionnistes de la motivation, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997) semblent particulièrement bien indiqués pour expliquer les effets du contexte social sur le comportement et le développement de l'élève dans le champ de l'éducation physique (Hagger et Chatzisarantis, 2007).

Les recherches étudiant la motivation dans le domaine des activités physiques et sportives, au cours des vingt dernières années, 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 la dynamique motivationnelle des élèves en fin de parcours du primaire dans le contexte spécifique de l'éducation physique et à la santé et, plus particulièrement leur motivation envers leurs cours d'éducation physique et à la santé. 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 étude 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 et l'autodétermination (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 participer activement au cours d'éducation physique (Ryan et Deci, 2007).

Ces résultats viennent appuyer les résultats de notre étude, les élèves les plus autodéterminés dans le cours d'éducation physique sont motivés de manière intrinsèque et par régulation identifiées (les élèves de la quatrième année et de la cinquième année) tandis que les élèves les moins autodéterminés sont motivés par régulation externe et amotivation (les élèves de la sixième année).

En se basant sur le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2002) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997), et les résultats de notre recherche, nous tirons la conclusion suivante : les élèves viennent au cours d'éducation physique avec des attentes et des besoins singuliers qui débouchent sur des raisons diverses de s'engager ou pas. Certains élèves, animés par une motivation intrinsèque, y participent pour l'activité en elle-même et, plus précisément, pour le plaisir qu'ils en retirent. Pour d'autres, la régulation identifiée domine. Ils s'engagent parce qu'ils perçoivent 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, des élèves présentent une amotivation qui les empêche de réellement s'engager. Cette conception multidimensionnelle et composite de la motivation s'accompagne également d'une vision dynamique. Ainsi, la motivation des élèves peut rapidement évoluer dans un sens ou dans l'autre sur le continuum motivationnel en fonction de la situation et de la présence ou de l'absence de facteurs contextuels et/ou personnels spécifiques.

5.3 Perspectives pour la recherche

Selon Vallerand et Grouzet (2001, p87), « pouvoir décrire, expliquer et prédire la nature et les processus des déterminants motivationnels nous rend plus à même d'agir sur le terrain en induisant certains changements dans la motivation pour rendre l'expérience sportive et physique des plus agréables et des plus efficaces ». L'intérêt des recherches sur la problématique de la motivation est de plus en plus important dans la communauté scientifique mais également auprès des entraîneurs, des éducateurs et des enseignants de terrain. Les recherches qui s'appuient sur le modèle de l'auto-détermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque sont encore amenées à se multiplier à l'avenir dans le champ du sport, des activités physiques et de l'éducation physique scolaire. A partir de designs quasi expérimentaux, les futures recherches viseront à préciser davantage l'effet des différentes caractéristiques des climats motivationnels sur la satisfaction des trois besoins fondamentaux, d'une part, et sur la motivation auto-déterminée, d'autre part. Parmi les autres pistes possibles, nous voudrions également insister sur le développement nécessaire 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 demeure un réel enjeu de santé publique.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Pourquoi je participe au cours d'éducation physique ?

Presque jamais pour cette raison	Rarement pour cette raison	Parfois pour cette raison	Souvent pour cette raison	Presque toujours pour cette raison
1	2	3	4	5

Motivation intrinsèque

À la connaissance

1. Pour le plaisir d'en savoir plus sur les sports. 1 2 3 4 5
2. Pour le plaisir d'apprendre des activités (sports) que je n'ai jamais pratiquées. 1 2 3 4 5
3. Pour les connaissances que j'apprends sur la santé. 1 2 3 4 5
4. Parce que j'aime bien comprendre le fonctionnement des activités (sports). 1 2 3 4 5

À l'accomplissement

5. Parce que j'aime améliorer mes points faibles. 1 2 3 4 5
6. Parce que j'ai du plaisir lorsque je réussis un exercice difficile. 1 2 3 4 5
7. Parce que j'aime me dépasser. 1 2 3 4 5
8. Parce que j'aime perfectionner mes mouvements. 1 2 3 4 5

À la stimulation

9. Parce que j'aime vraiment le cours d'éducation physique. 1 2 3 4 5

10. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis vraiment « embarqué » dans l'activité (sport). 1 2 3 4 5
11. Pour le plaisir que je ressens lorsque je pratique une activité (sport) que j'aime. 1 2 3 4 5
12. Parce que l'éducation physique, c'est vraiment « trippant ». 1 2 3 4 5

Motivation extrinsèque

Régulation identifiée

13. Parce que c'est important pour moi d'être actif. 1 2 3 4 5
14. Parce que c'est important pour moi d'être bon dans les sports. 1 2 3 4 5
15. Parce que c'est important pour moi d'apprendre des habiletés qui me servent à l'extérieur du cours d'éducation physique. 1 2 3 4 5
16. Parce que c'est important pour moi d'être avec mes amis. 1 2 3 4 5

Régulation introjectée

17. Parce que je me sentirais mal si je ne participais pas. 1 2 3 4 5
18. Pour me prouver à moi-même que je peux réussir. 1 2 3 4 5
19. Parce qu'il faut absolument être actif pour être en forme. 1 2 3 4 5
20. Pour que mon enseignant d'éducation physique pense que je suis bon. 1 2 3 4 5

Régulation externe

21. Parce que j'aurai des ennuis si je ne participe pas. 1 2 3 4 5
22. Pour avoir une bonne note. 1 2 3 4 5

23. Pour ne pas que mon enseignant se fâche. 1 2 3 4 5

24. Parce que mes parents me disent que l'éducation physique c'est important. 1 2 3 4 5

Amotivation

25. Je ne sais pas pourquoi je participe, je ne trouve pas ça important. 1 2 3 4 5

26. Je ne sais pas pourquoi je participe, je ne me sens vraiment pas à ma place dans le cours d'éducation physique. 1 2 3 4 5

27. Je ne sais pas pourquoi je participe, je pense vraiment que je perds mon temps dans le cours d'éducation physique. 1 2 3 4 5

28. Je ne sais pas pourquoi je participe, je ne vois pas à quoi servent les cours d'éducation physique. 1 2 3 4 5

BIBLIOGRAPHIE

- Ames, C. 1992. «Classrooms: Goals, structures, and student motivation». *Journal of educational psychology*, vol. 84, no 3, p. 261.
- Appuie-Motivation (2010). Ressources sur la motivation et le modèle CLASSE. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- 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.
- Banville, D. Richard, J-F. et Raïche, G (2004). «Utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada». *AVENTE*, 2004, Vol.10, No. 2, pp. 32 - 44.
- Barbeau, D. 1994. *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*: Collège de Bois-de-Boulogne.
- 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.
- 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.

- Bouffard, T. et Brodeur, B. et Vezeau, C. 2005. «La motivation des élèves au primaire: un élément essentiel de la réussite scolaire». *Étude du ministère de l'éducation des loisirs et de sport*.
- 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, 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.
- 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.
- Chalabaev, A. et Sarrazin, P. 2000. «Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive». *De Boeck Université | Science & Motricité* 2009/1, pages 61 à 70.
- 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.
- 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 & exercise psychology*, vol. 30, no 2, p. 222-239.
- Cox, A.E. Ulrich - French, F. 2010. «The motivational relevance of peer and teacher relationship profiles in physical education». *Psychology of Sport and Exercise* Volume 11, (5): 337-344.
- 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. Presses Universitaires de France : Paris. p.19-55,

- 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., et R.M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*: Springer, 388 p.
- 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., 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.
- Dupont, J-P. G, Carlier. Gérard, P et Delens, C. N° 73, septembre 2009.
« Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique ». *Revue de la littérature*.
- 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.
- Ferrer-Caja, É. Maureen, R. et Weiss, R. 2000. «Predictors of Intrinsic Motivation Among Adolescent Students in Physical Education». *Research Quarterly Exercice and Sport*. @ 2000 by the American alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Vol. 71, No. 3, pp. 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.
- Ferron, C. P. Michaud, P.A. Narring F. et M. Cauderay, M. 1996. «L'activité sportive des jeunes en Suisse: pratiques, motivations et liens avec la santé». *ELSEVIER, Éditions scientifiques et médicales*.
- Fontayne, P. Sarrazin, P. et Famose, JP. 2002. « Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en éducation physique, une approche additive et différentielle du model de l'androgynie ». Centre de Recherches en Sciences du Sport, *Université de Paris XI-Orsay*, France. Division STAPS, 2002.
- 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.

- Fulco, V-O. 2010. «Le développement psychologique de l'enfant». Édition mémoire online.
- 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.
- Goñi, 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.
- Guay, F. Vallerand, et R. Blanchard, C. 2000. «On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS)». *Motivation and Emotion* Volume 1 / 1977 - Volume 34 / 2010.
- 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.
- Guan, J. Antorio, S. Xiang, P. McBride, R et Bruene, A. 2006. «Achievement Goals, Social Goals, and Student's Reported Persistence and Effort in High School Physical Education». *Journal of Teaching in Physical Education*, 2006, 25, 58-74. Human Kinetics, Inc.
- 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 Campaign, 392 p.
- 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 approach». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 4, no 3, p. 211-223.
- 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.
- Hull, C.L. 1943. *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century Crofts, 422 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.
- Kino-Québec, 2010. «Groupe de travail provincial sur la problématique du poids» (GTPPP), (consulté en ligne le 23 avril 2011).
- 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*: Guérin (2 éd). 884 p.
- Lewin, K. 1951. «Field theory in social science: selected theoretical papers». Sous la dir. de Dorwin Cartwright. New York: Harper, 346 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., R. Frager et J. Fadiman. 1970. *Motivation and personality*: Harper et Row New York 2 ed, p. 339.
- McCombs, B.L. 2001. «Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view». *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, p. 67-123.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport, 2001, 2004, 2007. Programme de formation de l'école québécoise au primaire. Gouvernement de Québec. En ligne. www.mels.gouv.qc.ca/sections/programme_formation/secondaire2/ . (consulté le 15 septembre 2011).
- Mouratidis, A. Vansteenkiste, M. Lens, W. et Sideridis, G. 2008. «The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model». *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2008, 30, 240-268. Human Kinetics, Inc.

- Nadeau, M. (1997). «Identification des stratégies de motivation chez les élèves de onzième année; Perceptions des élèves, des parents et des enseignants». Thèse de Philosophie Doctorat (Ph.D) en éducation. *Université d'Ottawa* 1997.
- Nicholls, J.G. 1989. «The competitive ethos and democratic education». Harvard University. Cambidge, Ma. Press, 261 p.
- Ntoumanis, N. 2001. «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. 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.
- 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 *glewood cliffs, N.J* : Merrill, 434 P.
- 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. Senécal, 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.
- 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.
- Ryan, R.M. et E.L. 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*, p. 1-19.
- 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 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.p.1-19.
- Sarrazin, P. Trouilloud, D. Tessier, D. et Chenal, J. 2004. «Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves: une étude en contexte naturel d'enseignement». *ELSEVIER, Revue européenne de psychologie appliquée*. Vol. 55 (2005) p. 111-120.
- Sarrazin, P., R. Vailierand, 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 Fonseca. 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.
- 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 & 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.
- Spray, C. 2000. «Motivational climate and perceived strategies to sustain pupil's discipline in physical education». *European Physical Education Review* [1356-336X (200202)8; 1] *European Physical Education Review*, 2000. Volume 8 (1):5-20:021498.
- 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. 1989. «Motivation et stratégies de motivation». *Presse Universitaire de France*. 1989.
- 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». Éditions : Études vivantes, p.3-39.
- Vallerand, R.J. NM Brière, C. Blanchard et P. Provencher. 1997. «Development and validation of the Multidimensional Sportsperson ship Orientations Scale». *Journal of sport & 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, R.J. 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, p.57-95.
- 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, p. 59-83.
- Vallerand, R. Gillet, N. et Rosnet, É. 2008. «Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif». *Canadian Journal of Behavioural Science*, 2008, Vol. 40, No. 4, 230-237.
- Viau, R. 1998. «La motivation condition essentielle de réussite». In J. C. Ruano-Borbalan (Ed). *Éduquer et former*. Paris : Éditions Science Humaine, p. 113-121.
- Viau, R. 2006. *La motivation en contexte scolaire*: De Boeck Université, 240 p. En ligne. <http://books.google.ca/books>. (Consulté 01 janvier 2012).
- 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, CK. 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.
- Weidong, L. Paul, M. Wright, P. Rukavina, B. et Pickering, M. 2008. «Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education». *Journal of Teaching in Physical Education*, 2008, 27, 167-178. Human Kinetics, Inc.
- 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.

Welheard, T.Ntoumanis, N. 2000. «Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education». *Journal of Teaching in Physical Education*, 2004, 23, 4-18. Publishers, inc.