

## **Étude des conditions favorisant la motivation pour la pratique du volleyball dans les cours d'éducation physique au secondaire**

**BOUZELATA Redouane**

Université du Québec à Montréal

**Pr. HAMROUCHE Ahmed Redha**

INFS\_CJS de Constantine - INFS\_CJS de Constantine

### **Résumé**

Ce travail vise à jeter un éclairage sur les conditions qui favorisent la motivation des élèves secondaires pour la pratique du volleyball pendant leurs cours d'éducation physique. À partir d'une méthodologie mixte, une première étude quantitative a été menée auprès de 240 élèves (120 garçons et 120 filles) âgés entre 13 et 17 ans (moyenne = 14,97, écart-type = 1,43) issus de deux écoles d'enseignement secondaire de la ville de Montréal. Ils ont répondu à un questionnaire comprenant notamment l'échelle de la motivation pour la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducation physique qui a été construite et validée par Brière, Vallerand et Pelettier (1985). Les analyses ont montré que les élèves qui pratiquent le volleyball extrascolaire montrent le degré le plus élevé de motivation intrinsèque par rapport aux élèves qui pratiquent les activités physiques qui ont lieu en dehors du cadre de leurs écoles. Par contre, les élèves qui pratiquent exclusivement la pratique de volleyball durant leurs cours d'éducation physique présentent le plus bas niveau de la motivation intrinsèque qui s'accroît au fil des années, et que cette motivation est le principal déterminant dans l'intention de pratiquer, soit le volleyball extrascolaire en premier choix ou de participer à une activité physique en dehors de son école en

second choix. Nous avons réalisé une seconde étude, de nature qualitative, auprès de 10 élèves secondaires. Cette recherche visait, à la fois, à mieux comprendre la complexité et la dynamique du processus motivationnel de l'élève, mais aussi à identifier des différences potentielles entre les filles et les garçons. Globalement, les résultats soutiennent la théorie de l'autodétermination et mettent en évidence que le climat soutenant l'autonomie mis en place par l'enseignant de volleyball est un facteur bénéfique pour leur motivation, car il permet de satisfaire leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale.

**Mots clés :** Conditions, Motivation, Pratique du volleyball, Cours d'éducation physique.

### **Introduction**

L'école a comme finalité déclarée de « contribuer à l'épanouissement et au développement de la personne de l'élève, de l'aider à devenir adulte et à se préparer à la vie » ce souci ambitieux de « préparer à la vie » suppose que ce qui s'apprend à l'école soit utile et « transférable » à d'autres contextes, à court, à moyen et à long terme. L'éducation physique, au même titre que les autres disciplines scolaires, s'inscrit dans cette perspective en prenant plus spécifiquement en compte la dimension motrice de l'élève dans cette formation globale (Fédération de l'Enseignement secondaire catholique, FESeC, 2000, p. 7). Plus précisément, au cours d'éducation physique, les élèves sont invités à développer des compétences psycho-socio-motrices, des moyens d'expression, de communication et de prise d'information, une capacité d'adaptation, une condition physique de base et le goût pour l'activité physique et sportive (APS). La visée est de lutter contre la relative diminution de l'activité physique des jeunes Canadiennes (Marique et Heyters, 2005), et, par conséquent, contre l'augmentation de la sédentarité et des maladies qui l'accompagnent (Hills et al., 2007).

Dans la littérature scientifique, de plus en plus d'experts sont d'accord avec le fait que l'éducation physique scolaire doit participer activement à la lutte contre la vie sédentaire (Cawley et al., 2007). Pour réussir cette mission, l'éducation physique scolaire est amenée à faire vivre à ses élèves des expériences les plus significatives possible afin de développer un sentiment de compétence et d'autonomie élevées, de procurer du plaisir et surtout de susciter le goût de l'activité physique, du mouvement et le sens de l'effort. L'enjeu est que les expériences positives vécues dans les cours d'éducation

physique puissent influencer les élèves à avoir l'intention d'adopter une vie longue de leur existence (Haywood, 1991).

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

Quelques recherches menées dans le contexte de l'éducation physique ont tenté de répondre à ces interpellations. Les résultats montrent également qu'il existe une relation positive entre la motivation intrinsèque envers el cours d'éducation physique telle que le volleyball et l'intention de pratiquer une activité physique et de loisir en dehors de l'école. Ainsi la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique pourrait être un tremplin pour développer cette discipline en dehors de l'école Aussi, les résultats mettent en évidence que la relation « professeur-élève » joue un rôle très important dans le processus motivationnel des élèves (Reeve, 2002). Ainsi, un enseignant qui permet aux élèves d'exprimer leurs attentes et leurs opinions, qui offre la possibilité de faire des choix et d'assumer des responsabilités (Prusak, Treasure, Darst et Pangrazi, 2004), qui donne des rétroactions positives, sincères et précises (Hein et Koka, 2007), qui témoigne d'empathie (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon et Roth, 2005), qui soutient l'autonomie des élèves et qui construit des compromis facilite l'adoption d'une motivation positive envers le cours d'éducation physique. L'objectif de cette étude est de questionner, d'étudier et de comprendre les conditions qui favorisent la motivation de la pratique du volleyball chez les élèves secondaires pendant leurs cours d'éducatons physiques.

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

sur le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997). Ce modèle questionne le rôle médiateur joué par les besoins psychologiques de l'élève sur la motivation autodéterminée, sur la perception d'avoir appris, sur le plaisir perçu en éducation physique et sur l'intention de pratiquer plus tard une activité physique et sportive (APS) tel que le volleyball. Dans un second temps, nous avons approfondi les liens, mis en évidence dans cette première approche, en réalisant des entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon (n=10) sélectionné à partir de critères stricts. L'objectif est d'apporter de la profondeur et du sens aux multiples facteurs contextuels et personnels qui influencent la motivation des élèves à la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducatons physiques et de préciser quelques conséquences d'ordre cognitif, affectif et comportemental.

## **I. Problématique :**

### **1.1 L'inactivité physique**

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

### **1.2 Question de recherche.**

La littérature montre peu d'études sur les facteurs expliquant le manque d'intérêt que suscite la pratique du volleyball chez les élèves du secondaire

dans le cadre de leur cours d'EPS. Ainsi en découle notre problématique suivante : quelles sont les conditions favorisant la motivation des élèves du secondaire pour la pratique de volleyball dans les cours d'éducation physique ? Pour compléter notre bagage théorique, nous présenterons, dans le prochain chapitre, les théories et les modèles de la motivation et enfin, la motivation dans les revues de littérature.

## **2- Cadre théorique**

### **2.1 Définition de la motivation**

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

### **2.2 Les théories générales de la motivation**

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

#### **2.2.1 L'approche behavioriste**

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

#### **2.2.2 L'approche anticipative**

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

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

### **2.2.3 L'approche humaniste**

C'est développé particulièrement suite aux travaux de Maslow (1970 et al., p. 339 ) et Nuttin (1980, p. 383). Maslow (1970) est un chercheur associé au courant humaniste en psychologie. Il a grandement contribué à une meilleure compréhension de la motivation de l'être humain en suggérant une théorie hiérarchique des besoins. Cette théorie tenait compte des composantes tant biologiques que sociales des motivations. Sa théorie spécifie que les individus ont plusieurs besoins à satisfaire et que ceux-ci sont organisés hiérarchiquement. Les individus doivent absolument satisfaire leurs besoins de base, c'est-à-dire les besoins physiologiques, avant de pouvoir satisfaire d'autres besoins supérieurs (ex. : besoins d'actualisation). Les individus progressent vers le haut de la pyramide quand leurs besoins inférieurs sont satisfaits. Lorsqu'un individu satisfait un besoin, il serait en mesure d'en activer d'autres, mais à un niveau supérieur de la pyramide. Cependant, il peut régresser vers le niveau le plus bas de la pyramide si ses besoins ne sont plus satisfaits.

### **2.2.4 L'approche cognitiviste.**

Est surtout connue grâce à la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1959) et la théorie du comportement intentionnel d'Irwin (1971, p. 201). Festinger, qui a été un élève de Kurt Lewin, a développé une théorie novatrice pour expliquer le fonctionnement cognitif. Elle tient compte des cognitions des individus, c'est-à-dire des éléments de la connaissance. Les relations entre deux cognitions sont analysées par l'implication psychologique. «Cette implication, qui ne traduit aucune nécessité logique, renvoie

simplement à l'idée d'un lien que l'individu se présente comme optimal entre deux cognitions prises isolément, la présence de l'une appelant en quelque sorte la présence de l'autre (tel que cité dans Vallerand, 1993, p. 405)».

### **2.2.5 L'approche organismique**

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

### **2.2.6 L'approche néo behavioriste**

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

### **2.2.7. L'approche sociale-cognitive**

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

et habilités. Ce type de but fait appel à la motivation intrinsèque. Les buts de performance sont plus manifestes quand l'élève réalise une activité dans le but de recevoir des commentaires positifs par rapport à sa performance et sa compétence. L'élève cherche une connaissance sociale. Ce type de but se rapproche du concept de motivation extrinsèque.

### **2.3 Modèles théoriques de motivation en contexte scolaire**

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

#### **2.3.1 Modèle de Wiener**

Weiner (1972) a réalisé plusieurs études sur les perceptions attributionnelles des élèves. Sa théorie repose sur le fait que l'individu évoque toujours des raisons pour expliquer les causes de ses succès ou de ses échecs. Ces causes ou attributions causales auront des répercussions sur les émotions, les attentes et les comportements de l'individu par rapport à l'activité proposée. Les perceptions attributionnelles sont les sources principales de la motivation et les émotions sont considérées comme une composante motivationnelle dans son modèle.

#### **2.3.2 Modèle de Pintrich**

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

#### **2.3.3 Modèle de McCombs**

McCombs (2001, p. 67-123) explique la motivation selon une approche phénoménologique de la motivation, elle voit « l'élève comme un agent actif, c'est à dire capable de comprendre l'interaction entre ses capacités intellectuelles, ses croyances, ses émotions et sa motivation et, de ce fait, en mesure de s'autoréguler (Viau, 1994, p. 102). Son modèle propose que les



administrateurs, les enseignants et les parents aient une grande importance dans la dynamique motivationnelle de l'élève.

#### **2.3.4 Modèle de Barbeau**

Barbeau (1994, p. 20-27) a développé un modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire .

L'objectif principal de Barbeau (1994) était de comprendre la dynamique motivationnelle des élèves afin d'améliorer la qualité de ses interventions pédagogiques. Son modèle est basé sur l'approche sociocognitive de la motivation. «Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Wiener, 1984).

#### **2.3.5 Modèle adapté de Viau**

Le modèle de motivation en contexte scolaire adapté de Viau (1994, p. 73) illustre bien les relations qui existent entre les composantes qui se rapportent à l'élève (déterminants) et celles qui ont une influence sur lui (les indicateurs). Ce modèle est dit «écologique» puisque toutes les variables qui y sont présentées sont en interaction dans l'environnement et peuvent toutes s'influencer. « Le paradigme écologique a pour objet l'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les situations de la classe, et la manière dont les individus y répondent». Ce modèle de motivation tient compte de facteur beaucoup plus rapproché des pratiques en milieu scolaire tel que : a) l'obligation de l'élève de suivre des cours d'éducation physique prévus dans sa grille horaire; b) l'imposition des choix d'activités physiques réalisées dans les cours d'éducation physique et ; c) l'obligation de l'élève de coopérer en tout temps avec l'intervenant et les autres élèves de sa classe même s'il n'éprouve aucune affinité avec eux.

#### **2.3.6 Modèle de Deci et Ryan**

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

physique scolaire et sportive (Edmunds et al., 2006 ; Hagger et Chatzisarantis, 2007, p. 392).

### **2.3.6.1 Théorie de l'autodétermination**

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

Deci et Ryan (2002) conçoivent trois grands types de motivation organisés selon un continuum : (a) la motivation intrinsèque; (b) la motivation extrinsèque et (c) l'automotivation. Chaque forme de motivation est associée à un niveau d'auto-détermination qui se caractérise par un degré de satisfaction plus ou moins élevé des besoins fondamentaux.

#### **a) La motivation intrinsèque**

A une extrémité du continuum, nous trouvons la motivation intrinsèque qui se réfère habituellement à la réalisation d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure (Vallerand et Grouzet, 2001, P. 57-95). Ce type de motivation implique que « le sujet pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction » (Ryan et Deci, 2000a, p. 55).

Selon Vallerand al., (1997), la motivation intrinsèque se déclinerait en trois sous catégories : 1) la motivation intrinsèque à la connaissance : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses »; 2) la motivation intrinsèque à la stimulation : « je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à ressentir des sensations particulières »; et 3) la motivation intrinsèque à l'accomplissement : « je

participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à me surpasser et à relever des défis ».

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

#### **b) La motivation extrinsèque**

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

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

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

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

(3) La troisième forme est la motivation à régulation introjectée qui implique que l'individu s'engage dans une activité « pour éviter des sentiments négatifs, tels que la culpabilité, ou pour chercher l'approbation des autres » (Biddle et al., 2001, p. 29). La motivation introjectée est ici à relier au concept d'estime de soi (Deci et al., 1991).

La motivation introjectée est ici à relier au concept d'estime de soi (Ryan, Koestner et Deci, 1991). Cette forme de motivation montre chez l'individu une intériorisation plus faible des facteurs qui influencent ses comportements et ses actions. Cette forme de motivation est dépendante de facteurs externes :

« je participe parce que je me sentirais mal de ne pas y aller » (Deci et Ryan, 2002).

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

### **c) L'amotivation**

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

Premièrement, il y a la perception d'incompétence qui se réfère au fait de ne pas se sentir capable d'atteindre le résultat escompté. Cette notion peut se rapprocher du concept de l'auto efficacité du Bandura (2002, p. 880). Deuxièmement, c'est l'amotivation due à la perception que les stratégies mobilisées n'apporteront pas le résultat désiré. Cette vision de l'amotivation est similaire au concept d'outcome expectancy (Bandura, 2002). Enfin troisième forme d'amotivation découle de la conviction que l'activité demandée est beaucoup trop exigeante par rapport à la valeur accordée à celle-ci et que, par conséquent, l'individu préfère ne pas faire l'effort nécessaire pour s'engager dans celle-ci (« effort beliefs »). Ce concept se retrouve dans le modèle de l'*expectancy-value* d'Eccles et Wigfield (2002).

#### **2.3.6.2 Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque**

Vallerand (1997) postule dans son modèle hiérarchique de la motivation tous les individus à trois niveaux de généralités : un niveau global, contextuel et situationnel. Le premier niveau est celui qui est le plus global. À ce niveau, l'individu est perçu et étudié comme ayant un type de motivation particulier dans ses interactions avec l'environnement, et ce, de manière générale. Cela se réfère quelque peu aux traits de personnalité de la personne.

Le deuxième niveau est celui du contexte. Il existe différents types de contexte dont les trois plus importants sont les loisirs, l'éducation ou le travail

et les relations interpersonnelles. Chaque individu adopte un certain type de motivation suivant le contexte auquel il est confronté. Ainsi, une personne peut être motivée de manière intrinsèque dans un contexte donné, par exemple dans la pratique du volleyball et être complètement amotivée lorsqu'elle est à l'école.

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

#### Conclusion

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

### **3- Méthodologie**

#### **3.1 Objectif de l'étude**

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

#### **3.2 Question et hypothèse de recherche**

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

### **3.2.1 Question de recherche de la phase quantitative**

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

### **3.2.2 Questions de recherche de la phase qualitative**

L'étude qualitative prendra appui sur les résultats obtenus lors de la première phase. L'objectif est d'apporter davantage de sens et de profondeur aux données observées dans la partie quantitative.

### **3.3 Les participants**

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

Le questionnaire a été administré individuellement auprès des groupes d'élèves de la première à la cinquième année de chacune des deux écoles, à la fin du cours d'éducation physique, sous notre responsabilité et en présence du professeur d'éducation physique de chaque niveau de classe. La durée approximative pour répondre au questionnaire a été d'environ 10 minutes. Notre échantillon interrogé est composé de 50% de garçons et 50% de filles. Le questionnaire regroupe les élèves, de la première à la cinquième année

des deux écoles secondaires. Enfin, chaque niveau secondaire comprend 50 élèves (25 garçons, 25 filles).

### **3.4 Mesure**

Le questionnaire de cette recherche a été créé à partir de l'échelle de motivation dans le sport (ÉMS; Brière, Vallerand et Pelletier, 1995) qui sert à mesurer la motivation intrinsèque que les élèves peuvent avoir pour effectuer des activités sportives. Cette échelle mesure les 7 construits suivants : trois sous-échelles mesurent la motivation intrinsèque ; trois sous-échelles mesurent les différents types de motivation extrinsèque et enfin, une échelle mesure l'amotivation des élèves à l'égard de la pratique du volleyball pendant le cours d'éducation physique. On y retrouve 28 énoncés, soit 4 énoncés pour chacune des 7 sous-échelles, mesurées sur une échelle de Likert en sept points allant de 1 (ne corresponds pas du tout) à 7 (corresponds très fortement). Chacune des questions est reliée à une des sept dimensions de la théorie de l'autodétermination.

### **3.5 Protocole**

Notre stratégie s'inspire d'une recherche menée par Ntoumanis et al., (2004) sur la problématique de la motivation des élèves secondaire pour la pratique du volleyball pendant leur cours d'éducation physique. Il s'agit d'une méthodologie mixte où une phase quantitative précède une partie qualitative avec l'objectif principal de sélectionner l'échantillon qui participera aux entrevues des groupes semi-directifs. Concrètement, le protocole se déroule en trois temps. Dans un premier temps, nous avons fait passer un questionnaire à un échantillon de 240 élèves des deux écoles secondaires. Les données obtenues ont permis de sélectionner un second échantillon d'élèves présentant les caractéristiques recherchées. Enfin, dans un troisième temps, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec ces élèves.

#### **3.5.2 Procédure des entrevues**

L'objectif du questionnaire est de sélectionner un second échantillon qui participera aux entretiens semi-directifs (les élèves qui seront sélectionnés présenteront une amotivation et une motivation intrinsèque). Pour sélectionner les participants à la deuxième phase de l'étude, nous avons confronté les données obtenues au premier critère de sélection, celui de l'accord écrit. Il s'avère que 60 élèves (20 garçons et 40 filles) ont mentionné sur leur questionnaire qu'ils acceptaient de poursuivre l'étude, soit 25% de

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

### 3.6 Analyse statistique

Le tableau 3.1 présente le guide et l'ensemble de la procédure d'analyse suivie dans cette recherche.

**Tableau 3.1**

Guide de la procédure d'analyse suivie dans cette étude

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

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

## 4.1 Les résultats du questionnaire

### 4.1.1 Consistance interne et validité structurelle

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



(Streiner, 2003), on peut conclure que les résultats sont satisfaisants. Ces résultats montrent que les sous-échelles sont homogènes. Ainsi les coefficients de corrélation inter items étaient relativement significatifs. En ce qui concerne la validité structurelle des échelles utilisées, les analyses factorielles Confirmatoires de l'échelle de motivation présentent des indices d'ajustement acceptables (voir Tableau 4.1).

**Tableau 4.1**

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

Statistiques d'échelles			
Variables	a	Moyenn e	Écart type
Motivation intrinsèque à la connaissance	0,9 6	13,58	8,67
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	0,9 8	13,16	8,50
Motivation intrinsèque à la stimulation	0,9 7	12,84	8,31
Motivation intrinsèque			
Motivation extrinsèque à régulation identifiée	0,9 7	11,97	7,53
Motivation extrinsèque à régulation introjectée	0,9 5	11,64	7,53
Motivation extrinsèque à régulation externe	0,9 6	11,29	7,54
Amotivation	0,9 9	16,24	11,91

#### 4.1.2 Analyses descriptives et corrélations

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

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

**Tableau 4.2**  
Corrélations entre le niveau de scolarité et les forme de la motivation

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

#### 4.1.3 Comparaisons de la motivation entre les différents niveaux de scolarité

Les comparaisons des moyennes obtenues par les différents niveaux de scolarité, et ce, pour l'ensemble des variables étudiées, met en évidence quelques différences significatives. Le niveau de signification pour ces comparaisons a été fixé à .05 (Cohen, 1994). Les résultats de l'analyse montrent que les élèves de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année présentent des motivations intrinsèque et extrinsèque croissantes envers la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique, alors qu'elles diminuent chez les élèves de la 5<sup>ème</sup> année. Dans l'ensemble, les résultats montrent que

les élèves des secondaires qui pratiquent le volleyball pendant le cours d'éducation physique présentent une motivation intrinsèque qui s'accroît au fil des années.

#### **4.1.4 Comparaisons des différents sous échantillon**

##### **4.1.4.1 Comparaisons de la motivation entre les filles et les garçons**

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

Nous pouvons constater que :

Les filles et les garçons de 1<sup>er</sup> année présentent une motivation de manière intrinsèque à la connaissance. Ensuite, les filles sont davantage motivées de manière extrinsèque par régulation identifiée, alors que les garçons sont davantage motivés de manière extrinsèque par régulation externe. Et enfin, les garçons montrent un niveau d'amotivation plus élevé vis-à-vis aux filles. En résumé, les garçons ont montré une forme de motivation la moins autodéterminée par rapport aux filles.

Cependant, les filles et les garçons de 2<sup>ème</sup> année, montrent une forme de motivation intrinsèque à la connaissance. De plus, les filles présentent une motivation extrinsèque par régulation introjectée, par rapport aux garçons qui présentent une motivation extrinsèque identifiée. Enfin, les filles ont présenté une amotivation plus élevée, par rapport aux garçons. En somme, les garçons ont présenté la forme de motivation la moins autodéterminée par rapport aux filles. Par ailleurs, on constate que les filles de 3<sup>ème</sup> année montrent une forme de motivation intrinsèque à l'accomplissement, vis-à-vis aux garçons qui sont davantage motivés de manière intrinsèque. Ensuite, les filles ont démontré une motivation extrinsèque par régulation externe. Et enfin, les garçons sont davantage amotivés vis-à-vis aux filles. En résumé, les garçons ont montré la forme de motivation la moins autodéterminée vis-à-vis aux filles.

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

En résumé, les filles de 4<sup>ème</sup> année ont démontré la forme de motivation la moins autodéterminée vis-à-vis aux garçons de la même classe secondaire.

D'autre part, la motivation intrinsèque à l'accomplissement de 5<sup>ème</sup> année est plus élevée que celle des garçons de la même classe. Ensuite, ces filles présentent une forme de motivation extrinsèque par régulation identifiée, plus élevée que les garçons. Enfin, les garçons sont plus motivés vis-à-vis aux filles de la même classe. En somme, les garçons de 5<sup>ème</sup> année présentent la forme de motivation la moins autodéterminée vis-à-vis aux filles de la même classe.

### **Conclusion**

Les résultats obtenus indiquent, que les élèves garçons de 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années ont présenté une motivation intrinsèque qui augmente d'un niveau secondaire à l'autre envers la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique. Toutefois, cette motivation diminue chez les garçons de 5<sup>ème</sup> année. Par contre, on constate les filles de 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année exposent une motivation intrinsèque croissante en fonction du niveau. Et enfin, la motivation intrinsèque a diminué chez les filles de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année. En général, les élèves de 4<sup>ème</sup> année ont démontré la forme de motivation la plus autodéterminée vis-à-vis aux autres niveaux.

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

En résumé, les élèves de 4<sup>ème</sup> présentent le degré le plus élevé de motivation autodéterminée comparativement aux autres groupes.

D'autre part, les résultats obtenus indiquent que les garçons et les filles de 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année ont présenté une amotivation faible, alors que cette amotivation présente un accroissement chez les élèves de 5<sup>ème</sup> année. De plus,

les élèves de la 4<sup>ème</sup> année montrent le degré le plus faible de l'amotivation par rapport aux autres niveaux secondaires.

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

#### **4.1.5 Comparaisons de la motivation inter-sexe**

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

Les résultats montrent que :

a) Les filles par ailleurs, les filles de 1<sup>er</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années sont passionnées par une motivation extrinsèque par régulation introjectée. Cependant, les filles de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années sont davantage motivées de manière extrinsèque par régulation identifiée. D'autre part, on constate que les filles de 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> années ont montré une amotivation progressive respectivement, tandis que les élèves de 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années ont montré une décroissance de l'amotivation. Et enfin, les élèves de la 5<sup>ème</sup> année présentent un accroissement de l'amotivation. Dans l'ensemble, ces résultats montrent que les filles de 4<sup>ème</sup> année présentent une motivation autodéterminée plus élevée par rapport aux filles des autres groupes. b) Les garçons par la suite, les garçons de 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années ont démontré une motivation intrinsèque à la connaissance, alors que les garçons de 3<sup>ème</sup> année ont démontré une motivation intrinsèque à la stimulation. Enfin, les garçons de 5<sup>ème</sup> année ont démontré une motivation intrinsèque à l'accomplissement.

Par contraste, les garçons de 1<sup>er</sup> et 3<sup>ème</sup> années ont présenté une motivation extrinsèque par régulation externe, tandis que les garçons de 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années ont présenté une motivation extrinsèque par régulation identifiée. Enfin les garçons de la 4<sup>ème</sup> année ont démontré une motivation extrinsèque par régulation introjectée. Par ailleurs, la motivation s'accroît chez les élèves de la 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> années, alors que l'amotivation décroît chez ceux de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année. En somme, les garçons de 4<sup>ème</sup> année expriment une motivation autodéterminée plus élevée vis-à-vis aux garçons des autres niveaux envers la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique.

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

Les résultats de cette analyse comprend trois catégories d'élèves : 1) les élèves qui non pas des activités physiques extrascolaires; 2) les élèves qui ont des activités physiques extrascolaires; 3) les élèves qui pratiquent le volleyball extrascolaire.

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

Cependant, les élèves qui n'ont pas des activités physiques extrascolaires (Moy=2,21; écart-type=1,80) présentent le plus haut degré d'amotivation envers la pratique de volleyball pendant leur cours d'éducation physique. En somme, la présentation des résultats obtenue a permis de faire les interprétations qui suivent : premièrement, plus la scolarité augmente chez les élèves qui pratiquent le volleyball extrascolaire, plus la motivation extrinsèque augmente. Par contre, la motivation intrinsèque et l'amotivation diminuent.

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

Dans l'ensemble, les résultats vont clairement dans le sens des autres études qui montrent également qu'il existe une relation positive entre la motivation intrinsèque envers le cours d'éducation physique tels que le volleyball et l'intention de pratiquer une activité physique et de loisir en

dehors de l'école (Hagger et al., 2003 ; Hagger et al., 2005 ; Hein et al., 2004 ; Standage et al., 2003). Ainsi, plus un élève est motivé de manière intrinsèque, plus il va avoir l'intention de débiter une pratique sportive régulière (Ryan et Deci, 2007).

### **Discussion**

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

#### **5.1 Le questionnaire**

Les résultats confirment le continuum de motivation proposé par Deci et Ryan (2002), comme l'annonce la théorie de l'autodétermination et que chaque forme de motivation est associée à un niveau d'autodétermination. À une extrémité du continuum, nous trouvons la première catégorie : la motivation intrinsèque qui se décline en trois sous-catégories :

Dans la première sous-catégorie, les filles de 1<sup>ère</sup> (n=23), 3<sup>ème</sup> (n=23) et 5<sup>ème</sup> (n=24) années ainsi les garçons de 5<sup>ème</sup> (n=24) année, sont davantage motivés de manière intrinsèque à l'accomplissement. L'élève de cette sous-catégorie présente un engagement envers la pratique du volleyball pour le plaisir d'accomplir des gestes techniques; il est donc centré sur le processus d'apprentissage et non pas sur les résultats de cet accomplissement. Dans la deuxième sous-catégorie, les filles de 2<sup>ème</sup> (n=25) et 4<sup>ème</sup> (n=23) années, ainsi que les garçons de 1<sup>ère</sup> (n=24), 2<sup>ème</sup> (n=24) et 4<sup>ème</sup> (n=24) années, sont davantage motivés de manière intrinsèque à la connaissance. L'élève de cette sous-catégorie tire de la satisfaction à apprendre plusieurs choses dans le cours de volleyball.

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

Par contraste, la deuxième catégorie de la motivation on trouve la motivation extrinsèque qui se décline en trois sous-catégories : Dans la première sous-catégorie, les filles de 2<sup>ème</sup> (n=25) et 3<sup>ème</sup> (n=23), ainsi que les garçons de 2<sup>ème</sup> (n=24) et 5<sup>ème</sup> (n=25) années, sont davantage motivés de manière extrinsèque par régulation identifiée. L'élève de cette sous-catégorie

considère la pratique de volleyball comme quelque chose de cohérent à ses valeurs à ses besoins; autrement dit, il commence à prendre conscience de l'intérêt qu'il porte à cette activité physique, il se sent valorisé, il trouve également important de pratiquer le volleyball et il réalise que ce choix est fait librement. Finalement, l'élève de cette sous-catégorie de motivation «motivation extrinsèque par régulation identifiée» présente le seuil de l'autodétermination.

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

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

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

Les filles de 1<sup>ère</sup> (n=23), 2<sup>ème</sup> (n=25), 3<sup>ème</sup> (n=23) et 5<sup>ème</sup> (n=24) années, ainsi que les garçons de 1<sup>ère</sup> (n=24), 2<sup>ème</sup> (n=24), 3<sup>ème</sup> (n=24) et 5<sup>ème</sup> (n=24) années, présentent l'amotivation la moins autodéterminée envers la pratique du volleyball durant leur cours d'éducation physique. Tandis que, les garçons (n= 24) et les filles (n=24) de la 4<sup>ème</sup> années présentent une motivation autodéterminée la plus élevée vis-à-vis aux autres niveaux de scolarité. On observe chez l'élève de cette catégorie l'absence de motivation autodéterminée, celle-ci est causée par l'incapacité à percevoir un lien ou une relation entre le comportement à adopter et les résultats qu'il obtient par la suite. À la longue, l'élève en viendra à poser le comportement de manière automatique, mais sans ressentir une motivation autodéterminée pour ce qu'il pratique. Il en viendra aussi à adopter ces comportements puisque ceux-ci ne semblent pas donner des résultats concrets. En somme, l'élève n'est pas autodéterminé.



En général, cette étude de recherche met en évidence la coexistence de différentes formes de motivation pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique. Les élèves y viennent avec des attentes et des besoins singuliers qui débouchent sur des raisons diverses de s'engager ou pas. Certains élèves, animés par une des formes de motivation intrinsèque, y participent pour l'activité en elle-même et, plus précisément, pour les plaisirs qu'ils en retirent. Pour d'autres, la régulation identifiée domine. Ils s'engagent parce qu'ils perçoivent la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique comme important, par exemple, pour la santé, la condition physique, le défoulement, les relations sociales. D'autres élèves, contraints par une motivation introjectée et/ou à régulation externe, participent parce qu'ils se sentent obligés de le faire et/ou parce que des pressions externes sont perçues. Enfin, d'autres élèves présentent une amotivation qui les empêche de réellement s'engager. On constate également que les résultats de notre recherche quantitative montrent que l'élève du secondaire qui pratique le volleyball extrascolaire démontre le degré le plus élevé de motivation intrinsèque vis-à-vis à l'élève qui pratique des activités physiques qui ont lieu en dehors du cadre de son école. Par contre, l'élève qui pratique exclusivement la pratique de volleyball durant son cours d'éducation physique présente le plus bas niveau de l'amotivation.

D'autre part, nous avons réalisé des comparaisons entre différents sous-échantillons. Les analyses montrent que les filles et les garçons présentent une grande motivation qui s'accroît au fil des quatre premières années pour fléchir durant la cinquième année du secondaire. En Outre, d'autres chercheurs montrent également que les élèves motivés de manière autodéterminée persisteront plus longtemps et plus facilement dans leur pratique sportive (Hagger et al., 2003 ; Hagger et al., 2005). Cependant, l'adoption d'une motivation plus ou moins autodéterminée est importante, car elle déterminera la nature positive ou négative des conséquences comportementales, affectives et cognitives qui toucheront les élèves. Parmi les effets bénéfiques, on retrouve de nos résultats un lien positif entre les motivations autodéterminées et l'intention de pratiquer le volleyball extrascolaire ou de pratiquer une activité physique en dehors de l'école.

Dans l'ensemble, les résultats de notre recherche quantitative montrent que les l'élève du secondaire qui pratique le volleyball pendant son cours d'éducation physique présente une motivation intrinsèque qui s'accroît au fil

des années. De plus, il ressent un sentiment du plaisir et une certaine satisfaction, et que cette motivation est le principal déterminant dans l'intention de pratiquer, soit le volleyball extrascolaire en premier choix ou de participer à une activité physique en dehors de son école en second choix.

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

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

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

En s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) et la théorie, des buts d'accomplissement (Nicholls, 1989; Reinboth et al., 2004) ont montré que l'environnement social pouvait favoriser le bien-être des élèves à travers la satisfaction de leurs besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Autrement dit, plus les élèves percevaient leur enseignant comme une personne favorisant leur autonomie, plus ils s'estimaient autonomes dans leur pratique sportive. En outre, plus les

élèves considéraient que leur enseignant instaurait un climat favorisant les buts d'implication dans la tâche, plus ils se percevaient compétents. Ensuite, plus les élèves avaient l'impression que leur enseignant leur procurait du soutien social, plus ils se sentaient liés à leur groupe. Enfin, les perceptions de compétence et d'autonomie se sont révélées être des déterminants significatifs du bien-être ressenti par les individus.

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

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

Dans le contexte sportif, de nombreuses études ont confirmé la proposition de Vallerand (1997) concernant l'existence d'un effet descendant des niveaux les plus élevés vers les niveaux les plus bas de la hiérarchie. Par exemple, Vallerand et Blanchard (1997) ont considéré les relations entre la motivation aux trois niveaux de généralité. Les résultats ont révélé que la motivation globale influençait la motivation contextuelle envers l'exercice physique, qui elle-même déterminait la motivation situationnelle au cours d'une séance d'activité physique. Blanchard et Vallerand (1997) ont aussi montré que plus la motivation globale des individus étaient autodéterminée, plus leur motivation contextuelle étaient également.

## 5.2 Les entrevues

Les élèves sont obligés de pratiquer le volleyball dans le cours d'éducation physique. La question de la motivation est donc essentielle. Cependant, les raisons qui les poussent à pratiquer le volleyball pendant le cours d'éducation physique, les élèves mettent en évidence une plusieurs d'éléments. Ainsi, les deux premiers groupes d'élèves, «GIM» et «FIM», déclarent participer pour l'activité en elle-même et, plus précisément, pour le plaisir et la satisfaction qu'ils en retirent. De même, ils ont mentionné sur le fait que la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique s'accorde, en partie, à un besoin de défoulement de mouvement et de bouger qui les poussent lorsqu'ils ont à l'école. Aussi le plaisir d'apprendre de nouvelles choses en volleyball et le choix de l'activité physique restera l'un des principes bus de l'amusement et le défoulement. La motivation autodéterminée des élèves pour la pratique de volleyball pendant le cours d'éducation physique est influencée par une multitude de facteurs contextuels. Parmi les facteurs clés du processus, il semble que la relation « professeur-élève » joue un rôle capital comme déjà énoncé par Reeve en 2002.

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

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

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

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

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

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

Au cours des vingt dernières années, les recherches étudiant la motivation dans le domaine des activités physiques sportives et scolaires se sont essentiellement appuyées sur deux théories sociocognitives de la motivation : la théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992; Nicholls, 1989) et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1991).

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

À cette fin, les résultats de notre recherche qualitative vont clairement dans le sens des autres études qui montrent également qu'il existe une

relation positive entre la motivation intrinsèque envers le cours d'éducation physique (tels que le volleyball) et l'intention de pratiquer une activité physique et de loisir en dehors de l'école (Hagger et al., 2003 ; Hagger et al., 2005 ; Hein et al., 2004 ; Standage et al., 2003). Ainsi, plus un élève est motivé de manière intrinsèque, plus il va avoir l'intention de débiter une pratique sportive régulière (Ryan et Deci, 2007).

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

Par ailleurs, d'autres études ont étudié les effets de l'environnement social sur la motivation intrinsèque des élèves. Autrement dit, les événements peuvent remplir une fonction informationnelle et une fonction contrôlante qui déterminent les effets du contexte social sur les perceptions d'autonomie et de compétence. Ainsi, les facteurs sociaux affectent la motivation intrinsèque à travers les perceptions de compétence et d'autonomie si l'élève perçoit un événement comme contrôlant, sa motivation intrinsèque diminue dans la mesure où cet événement affaiblit sa perception de compétence et conduit à la perception d'un locus externe de causalité. En revanche, la motivation intrinsèque de l'élève augmente lorsque l'environnement, en fournissant des informations sur la compétence de l'élève, contribue à l'amélioration de sa compétence perçue (Deci et Ryan, 1985).

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

Par ailleurs, cette seconde phase a permis de mieux comprendre les distinctions qui peuvent exister entre les différentes dimensions de la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985). Nous

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 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).
- Atkinson, J.W. 1958. *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J: Van Nostrand.
- Bandura, A. 2001. «Social cognitive theory: An agentic perspective». *Annual review of psychology*, vol. 52, no 1, pp. 1-26.
- Barbeau, D. 1994.« La motivation scolaire ». *Pédagogie Collégiale*, vol. 7, no 1, pp .20-27.
- Biddle, S., Chatzisarantis, N., et Hagger, M. 2001.*Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique*. In *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches*. Sous la di. F. Cury et P. Sarrazin. Presses Universitaires de France : Paris, pp 19-55.
- 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, pp. 465-489.
- Cawley, J., C. Meyerhoefer et D. Newhouse. 2007. «The impact of state physical education requirements on youth physical activity and overweight». *Health Economics*, vol. 16, no 12, pp. 1287-1301.
- Cohen, J. 1994. «The earth is round ». *American psychologist*, vol. 49, no 12, p. 997.
- 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, pp. 297-334.
- Deci, E.L., et R.M. Ryan. 1985. «*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*». New York: Plenum Publishing Corporations, p. 371.
- Deci, E. L., R. J. Vallerand, L. G. Pelletier et R. M. Ryan. 1991. «Motivation and education: the self-determination perspective». *Educational Psychologist*, vol. 26, no 3, pp. 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, pp. 227-268.
- Deci, E. L., et R. M. Ryan. 2002. *Handbook of self-determination research Rochester, N.Y.* University of Rochester Press, p. 470.
- Desharnais, R., et G. Goudin. 1995. *Enquête sur la pratique des activités physiques au secondaire. Rapport de recherche pour le ministère des Affaires municipales.* Québec : Université Laval, p. 92.
- Dweck, C.S. 1986. «Motivational processes affecting learning». *American psychologist*, vol. 41, no 10, p. 1040.
- 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, pp. 2240-2265.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC). Programme Education Physique, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés. Disponible sur internet : (2000). En ligne. <http://www.segec.be/fesec/Programmes/index.htm> (Consulté le 10 octobre 2011).
- Festinger, L., et J.M Carlsmith. 1959. « Cognitive consequences of forced compliance». *The journal of Abnormal and Social Psychology*, vol.58, no2, pp. 203-210.
- Hagger, M.S., N.L.D. Chatzisarantis, T. Culverhouse et S.J.H. Biddle. 2003. «The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model». *Journal of educational psychology*, vol. 95, no 4, p. 784.
- Hagger, M.S., N.L.D. Chatzisarantis, V. Barkoukis, CK Wang et J. Baranowski. 2005. «Perceived Autonomy Support in Physical Education and Leisure-Time Physical Activity: A Cross- Cultural Evaluation of the Trans-Contextual Model». *Journal of educational psychology*, vol. 97, no 3, p. 376.
- Hagger, M., et N. Chatzisarantis. 2007. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport.* Human Kinetics Champaign, p.392.
- Haywood, K.M. 1991. «The role of physical education in the development of active lifestyles». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 62, no 2, p. 151.

- Hein, V., M. Müür et A. Koka. 2004. «Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation». *European Physical Education Review*, vol. 10, no 1, pp. 5-19.
- Hein, V., & Koka, A. 2007. *Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. In Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. Sous la dir de M. S. Hagger, et N. L. D Chatzisarantis.* Champaign : Human Kinetics, pp 127-140.
- 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, p. 172.
- Hull, C.L. 1943. *Principles of behavior: An introduction to behavior theory.* New York: Appleton-Century Crofts, p.422.
- Irwin, F.W. 1971. *Intentional behavior and motivation: A cognitive theory.* USA: J.B. Lippincott company, p.201.
- Kino-Québec, L. Ferland et F. Duranleau. 1998. *Les jeunes et l'activité physique: situation préoccupante ou alarmante ?* p. 32.
- Kino-Québec.2011. *L'activité physique, le sport et les jeunes*, p104.
- 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, pp. 529-545.
- Legendre, R. 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal: Guérin (2 éd), pp. 1000-1500.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science: selected theoretical papers.* Sous la dir. de Dorwin Cartwright. New York: Harper, p.346.
- Maslow, A.H., R. Frager et J. Fadiman. 1970. *Motivation and personality.* Harper et Row New York 2ed, p.339.
- Marique, T., et C. Heyters. 2005. «Evolution Of The Physical Fitness Of Young People In Belgium Between 1994 And 2004». *Medicine & Science in Sports & Exercise*, vol. 37, no 5, p. 16.
- McCombs, B.L. 2001. *Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In BJ Zimmerman et Schunk (2 eds): Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice,* pp.67-123.
- Nicholls, J.G. 1989. *The competitive ethos and democratic education.* Harvard University. Cambidge, Ma. Press, p.261.

- Ntoumanis, N. 2001a. «A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, no 2, pp. 225-242.
- 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, pp. 197-214.
- Nuttin, J. 1980. *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*. France: Presses Universitaires (2 éd), p.383.
- 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, p.434.
- Pintrich, P. R. (2003). «A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts». *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, no 4, p.667-686.
- Prusak, K.A., D.C. Treasure, P.W. Darst et R.P. Pangrazi. 2004. «The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 23, no1, pp. 19-29.
- Ratelle, C.F., C. Senècal, R.J. Vallerand et P. Provencher. 2005. «The Relationship Between School-Leisure Conflict and Educational and Mental Health Indexes: A Motivational Analysis». *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 35, no 9, pp. 1800-1822.
- Reeve, J. 2002. «Self-determination theory applied to educational settings». *Handbook of self-determination research*, vol. 2, pp. 183-204.
- 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.
- Ryan, R. M., Koestner, R., et Deci, E. L. (1991).« Ego-involved persistence: When free choice behaviour is not intrinsically motivated». *Motivation and Emotion*, vol, 15, pp. 185-205.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000a). «Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions». *Contemporary Educational Psychology*, vol, 25, no 1, pp. 54-67.

- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000b). «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being». *American Psychologist*, vol, 55, no 1, pp. 68-78.
- 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, pp.1-19.
- 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, pp. 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, pp. 283-301.
- Streiner, D.L. 2003. «Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency». *Journal of personality assessment*, vol. 80, no 1, pp. 99-103.
- 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.
- Vallerand, R.J., et E.E. Thill.1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Editions : Etudes vivantes, 674 p.
- Vallerand, R. J. 1997. «Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic Motivation». In *Advances in experimental social Psychology*. Sous la dir de Zanna.M. P. Academic Press : New York .vol. 29. pp. 271-360.
- Vallerand, RJ, NM Brière, C. Blanchard et P. Provencher. 1997. «Development and validation of the Multidimensional Sportsperson ship Orientations Scale». *Journal of sport and exercise psychology*, vol. 19, no 2, pp. 197-206.
- 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, pp. 142-169.
- 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, pp.59-83.

- Viau, R. 1994. «La motivation en contexte scolaire». *Bruxelles: De Boeck Université*.
- Viau, R. 2006. «La motivation en contexte scolaire»: De Boeck Université, p. 240. En ligne. <http://books.google.ca/books> (Consulté 01 janvier 2012).
- Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M., et Biddle, S. J. H. 2002. «Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 72, pp. 433-445.
- Weiner, B. 1972. *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Markham Pub. Co, p.474.
- Weiner, B. 1984. «Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework». *Research on motivation in education*, vol. 1, pp. 15-38.
- Weiner, B. 1992. *Human motivation: Metaphors. Theories and research*. London, pp. 229-269.
- Wigfield, A., et J.S. Eccles. 1992. «The development of achievement task values: A theoretical analysis». *Developmental review*, vol. 12, no 3, p. 265.