



Université de Montréal

L'incidence des buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation  
physique sur la motivation de leurs élèves

par  
Stéphanie Girard

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise (MA)  
en Sciences de l'éducation  
option psychopédagogie

Janvier, 2011

© Stéphanie Girard, 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

L'incidence des buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation  
physique sur la motivation de leurs élèves

présenté par :

Stéphanie Girard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Cecilia Maria Ferreira Borges  
président-rapporteur

Roch Chouinard  
directeur de recherche

François Prince  
membre du jury

## Résumé

Selon la théorie des buts d'accomplissement, il est possible que les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants d'éducation physique influencent la motivation de leurs élèves. Dans cette étude, les objectifs étaient d'abord de documenter l'évolution annuelle de la motivation pour l'éducation physique au début du secondaire en considérant le sexe et le niveau scolaire et de vérifier ensuite la valeur prédictive des buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation physique et de la perception de ces buts par les élèves sur la motivation de ces derniers, puis d'évaluer l'effet modérateur du sentiment de compétence et du sexe des élèves sur la valeur prédictive des buts d'accomplissement. Les résultats montrent qu'en général les filles sont moins motivées que les garçons dans leurs cours d'éducation physique et que cette motivation diminue avec l'âge, et ce, peu importe le sexe des élèves. Ensuite, nos résultats montrent que les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que la perception des élèves du climat induit par l'enseignant sont en mesure d'influencer certaines caractéristiques motivationnelles des élèves telles que l'adoption de buts de maîtrise et de performance-approche, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque (par introjection et par régulation externe), l'amotivation et la valeur utilitaire que les élèves accordent à leurs cours d'éducation physique. Puis, il a été montré que la valeur prédictive des buts d'accomplissement et de la perception de ces buts par les élèves était modérée par le sentiment de compétence des élèves pour les variables motivationnelles suivantes : buts de maîtrise, motivation intrinsèque, amotivation et valeur utilitaire. Ainsi, les attitudes des enseignants, leurs pratiques pédagogiques et la perception du climat de classe n'ont une incidence significative que lorsque le sentiment de compétence des élèves est faible. La valeur prédictive des buts d'accomplissement et de la perception de ces buts par les élèves était aussi modérée par le sexe des élèves pour les variables motivationnelles suivantes : buts de performance-approche, buts de performance-évitement et amotivation. Quand le sexe des élèves modifie la relation, celle-ci est généralement inversée selon le sexe des élèves : elle est positive pour les garçons et négative pour les filles. Suite à cette étude, nous constatons que les enseignants d'éducation physique gagneraient à instaurer un climat de maîtrise tout en laissant place aux défis personnels des élèves et en insistant sur l'utilité de la tâche. Afin de répondre aux besoins particuliers de chacun des élèves, il serait intéressant de mettre en place des regroupements selon

la compétence sportive des élèves. Ainsi, l'enseignant serait en mesure d'instaurer un climat motivationnel adapté.

**Mots-clés** : sentiment de compétence, motivation, autodétermination, valeur utilitaire, climat motivationnel, buts d'accomplissement

### **Abstract**

According to achievement goal theory, physical education teachers may influence the motivation of their students with their attitudes and the teaching practices they use. The goals of this study were first to document the annual evolution of motivation in physical education students at the beginning of their secondary education according to gender and school level; then to verify the predictive value of the achievement goals induced by physical education teachers as well as the perception of these goals by the students themselves; and finally to evaluate the moderating effect of the perceived competence and student gender on the predictive value of the achievement goals. The results show that female students are generally less motivated than male students in physical education classes and that motivation decreases as the students age, regardless of gender. Our results also show that the attitudes and teaching practices of the teachers as well as the students' perception of the climate induced by the teachers can influence certain motivational characteristics of students like adopting mastery and performance-approach goals, intrinsic motivation, extrinsic motivation (through introjection and external regulation), amotivation and the utility value they give to their physical education classes. The research also demonstrates that the predictive value of the achievement goals and of the perception of these goals by the students was moderated by the students' perceived competence for the following motivational variables: mastery goals, intrinsic motivation, amotivation and utility value. Thus, the teachers' attitudes and teaching practices as well as the perception of the class climate have a significant effect only if the perceived competence of the students is low. The predictive value of the achievement goals and of the perception of these goals by the students was also moderated by the gender of the students for the following motivational variables: performance-approach goals, performance-avoidance goals and amotivation. When student gender changes the relation, this is generally reversed according to the gender of the students: it is positive for male students and negative for female students. The results of this study lead us to believe that physical education teachers would be well advised to implement a mastery climate in their classes and to allow students to meet personal challenges, insisting on the value of the task. In order to satisfy the special needs of every classmate, it would be

interesting if students could be grouped according to their abilities in sports. By doing so, the teachers would be able to establish a motivational climate better suited to the class.

**Keywords:** perceived competence, motivation, self-determination, utility value, motivational climate, achievement goals

## Table des matières

Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures.....	x
Liste des sigles et des abréviations.....	xi
Remerciements.....	xii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : La problématique du peu de motivation des jeunes pour l'éducation physique.....	3
1.1 Condition de santé des jeunes d'aujourd'hui.....	3
1.1.1 Sédentarité.....	4
1.1.2 Embonpoint et obésité.....	5
1.2 Bienfaits de l'activité physique chez les adolescents.....	6
1.3 Liens entre l'éducation physique et un mode de vie actif.....	8
1.4 Importance de la motivation en éducation physique.....	9
1.5 Rôle de l'enseignant d'éducation physique.....	11
1.6 Objectif général.....	13
Chapitre 2 : Les buts d'accomplissement induits par l'enseignant et la motivation des élèves.....	14
2.1 Engagement, motivation et besoins psychologiques.....	15
2.1.1 Besoins psychologiques.....	16
2.1.2 Déterminants de la motivation.....	18
2.2 Variables motivationnelles et incidence des buts induits.....	21
2.2.1 Les sentiments de compétence et d'auto-efficacité.....	22
2.2.2 Les buts d'accomplissement.....	25
2.2.3 L'autodétermination.....	35
2.2.4 L'intérêt et la valeur utilitaire.....	37
2.3 Justification de la recherche et objectifs spécifiques.....	41
Chapitre 3 : La méthodologie.....	45
3.1 Approche générale.....	45
3.2 Participants.....	45
3.3 Instruments de mesure.....	46
3.3.1 Questionnaire des enseignants.....	46
3.3.2 Questionnaire des élèves.....	47
3.4 Vérification des instruments de mesure.....	49



3.4.1	Questionnaire des enseignants .....	49
3.4.2	Questionnaire des élèves .....	50
3.5	Approche analytique .....	53
Chapitre 4	: Les résultats .....	55
4.1	Examen préliminaire des relations entre les variables .....	55
4.2	Différences attribuables à l'âge et au sexe des participants .....	57
4.2.1	Buts d'accomplissement des élèves .....	58
4.2.2	Perception par les élèves des buts induits par les enseignants .....	59
4.2.3	Motivation intrinsèque, amotivation et sentiment de compétence.....	60
4.2.4	Motivation extrinsèque et valeur utilitaire .....	61
4.3	Valeur prédictive des attitudes des enseignants et de la perception du climat de classe par les élèves sur la motivation .....	63
4.3.1	Buts d'accomplissement des élèves .....	64
4.3.2	Motivation à l'autodétermination des élèves .....	68
4.3.3	Valeur utilitaire.....	73
Chapitre 5	: La discussion.....	75
5.1	Différences attribuables à l'âge et au sexe des participants .....	76
5.1.1	Buts d'accomplissement des élèves .....	76
5.1.2	Perception par les élèves des buts induits par les enseignants .....	77
5.1.3	Motivation intrinsèque, amotivation et sentiment de compétence.....	77
5.1.4	Motivation extrinsèque et valeur utilitaire .....	78
5.2	Valeur prédictive des attitudes des enseignants et de la perception du climat de classe par les élèves sur la motivation .....	80
5.2.1	Buts de maîtrise des élèves.....	80
5.2.2	Buts de performance-approche des élèves.....	82
5.2.3	Buts de performance-évitement des élèves .....	83
5.2.4	Motivation intrinsèque des élèves .....	84
5.2.5	Motivation extrinsèque par introjection et par régulation externe.....	86
5.2.6	Amotivation.....	87
5.2.7	Valeur utilitaire.....	88
5.3	Contributions et limites de la présente étude .....	90
Bibliographie	.....	94
Annexe A	– Dictionnaire de variables pour les enseignants.....	xi
Annexe B	– Dictionnaire de variables pour les élèves.....	xiv

## Liste des tableaux

Tableau I : Coefficients de corrélations des variables motivationnelles .....	55
Tableau II : Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i> des variables associées aux buts d'accomplissement des élèves.....	58
Tableau III : Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i> des variables associées à la perception des élèves des buts induits par les enseignants d'éducation physique .....	59
Tableau IV : Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i> des variables associées à la motivation intrinsèque, à l'amotivation et au sentiment de compétence .....	61
Tableau V : Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i> des variables associées à la motivation extrinsèque et à la valeur utilitaire.....	62
Tableau VI : Coefficients standardisés (bêta), test $T$ et degré de signifiante des variables associés aux buts d'accomplissement des élèves .....	65
Tableau VII : Coefficients standardisés (bêta), test $T$ et degré de signifiante des variables associées à la motivation des élèves.....	69
Tableau VIII : Coefficients standardisés (bêta), test $T$ et degré de signifiante des variables associées à la valeur utilitaire accordée par les élèves aux cours d'éducation physique .....	73

## Liste des figures

Figure 1. Le déterminisme réciproque.....	14
Figure 2. Modèle tridimensionnel .....	28
Figure 3. Prédiction de l'investissement dans l'apprentissage sportif .....	30
Figure 4. Continuum de l'autodétermination.....	35
Figure 5 : Effet d'interaction du climat de performance (clim perf) et du sentiment de compétence (SC) sur les buts de maîtrise des élèves.....	66
Figure 6 : Effet d'interaction du sexe et du sentiment de compétence (SC) sur les buts de performance-approche des élèves .....	67
Figure 7 : Effet d'interaction du climat de maîtrise (Clim maît), du sexe et du sentiment de compétence (SC) sur les buts de performance-évitement des élèves	68
Figure 8 : Effet d'interaction de la perception de buts de performance-évitement (Perc buts PÉ) et du sentiment de compétence (SC) sur la motivation intrinsèque des élèves .....	70
Figure 9 : Effet d'interaction des buts de performance-évitement des enseignants (Buts PÉ ens) et du sentiment de compétence (SC) sur la motivation intrinsèque des élèves .....	70
Figure 10 : Effet d'interaction du climat de performance (clim perf) et du sentiment de compétence (SC) sur l'amotivation des élèves.....	72
Figure 11 : Effet d'interaction des buts de performance-approche de l'enseignant (buts PA ens), du sentiment de compétence (SC) et du sexe sur l'amotivation des élèves .....	72
Figure 12 : Effet d'interaction de la perception des buts de performance-évitement (perc buts PÉ) et du sentiment de compétence (SC) sur la valeur utilitaire accordée à la tâche.....	74

## Liste des sigles et des abréviations

### Sigles

ASPC – Agence de la santé publique du Canada

INSPQ – Institut national de la santé publique du Québec

MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SC – sentiment de compétence

### Abréviations

amotiv – amotivation

but evit eleve – buts de performance-évitement des élèves

but evit ens – buts de performance-évitement de l'enseignant

but mait eleve – buts de maîtrise des élèves

but mait ens – buts de maîtrise de l'enseignant

buts PA ens – buts de performance-approche de l'enseignant

buts PÉ ens – buts de performance-évitement de l'enseignant

but perf app eleve – buts de performance-approche des élèves

but perf app ens – buts de performance-approche de l'enseignant

clim mait – climat de maîtrise

clim perf – climat de performance

ext int – motivation extrinsèque par introjection

ext reg – motivation extrinsèque par régulation externe

mot int – motivation intrinsèque

perc but evit – perception de buts de performance-évitement

perc but mait – perception de buts de maîtrise

perc buts PÉ – perception de buts de performance-évitement

perc but perf app – perception de buts de performance-approche

sent comp – sentiment de compétence des élèves

val uti – valeur utilitaire accordée à la tâche

## **Remerciements**

La chercheure tient à remercier M. Roch Chouinard, Mme Cecilia Borges, M. François Prince, M. Éric Girard, M. Steeve Asselin, Tommy Lahens, Guillaume Lemire, Olivier Lemire ainsi que tous les élèves, enseignants d'éducation physique, directions d'école et commissions scolaires ayant accepté de participer à l'étude et ayant permis de mener à bien le projet de recherche.

## Introduction

Dans son rapport sur la santé et le bien-être des jeunes au Canada, l'Agence de la santé publique du Canada (2004) rapporte que plus de la moitié des jeunes Canadiens de 5 à 17 ans ne sont pas suffisamment actifs. Or, dans le même rapport, l'ASPC indique que les habitudes relatives à l'activité physique acquises durant l'enfance sont susceptibles de se conserver à l'âge adulte, ce qui pourrait influencer le style de vie et l'état de santé des personnes.

Comme les adolescents passent une majeure partie de leur vie à l'école, il importe de réaliser que celle-ci ne représente pas seulement un lieu pour apprendre des contenus disciplinaires, mais aussi un lieu pour acquérir des habitudes de vie qui auront des répercussions durables (ASPC, 2004). Les cours d'éducation physique se retrouvent au cœur de cette recherche, puisque c'est à travers eux qu'il est possible de motiver les jeunes à s'investir dans l'activité physique. L'enseignant d'éducation physique devenant l'intervenant de premier plan, c'est à lui que revient le rôle d'encourager les jeunes à s'engager dans leurs cours d'éducation physique et à développer ainsi de saines habitudes de vie. Il devient alors important de comprendre comment ces cours influencent le développement d'habitudes saines. Les attitudes de l'enseignant à l'endroit de sa discipline et de son enseignement auront un impact notable sur l'implication des élèves dans leurs cours. En effet, ce dernier peut promouvoir différents types de buts, ce qui aura pour résultat d'orienter l'apprentissage des élèves. Dans la présente étude, nous observerons l'incidence des buts induits par les enseignants sur l'engagement et la motivation des élèves en éducation physique.

Dans la revue de littérature portant sur l'engagement et la motivation en éducation physique, nous définissons d'abord l'engagement, la motivation et les besoins psychologiques menant à l'engagement. Ensuite, nous présentons le sujet principal de notre étude, c'est-à-dire l'incidence des buts d'accomplissement induits par l'enseignant et de la perception de ces buts par les élèves sur leur motivation pour l'éducation physique. Puis, vient la présentation des différentes théories motivationnelles ainsi que des résultats obtenus dans des études préalables qui ont tenté de déterminer l'incidence des buts induits par l'enseignant sur la motivation et l'engagement des élèves en éducation physique.

Finalement, la méthodologie utilisée pour effectuer la recherche est exposée. Nous présentons d'abord l'approche générale, puis les participants visés dans l'étude ainsi que les questionnaires que nous avons administrés. Pour les créer, nous avons utilisé divers instruments de mesure déjà existants. Subséquemment, nous présentons les résultats obtenus suite aux analyses statistiques. Nous terminons avec l'interprétation des résultats, puis avec la contribution et les limites de la présente étude.

# **Chapitre 1 : La problématique du peu de motivation des jeunes pour l'éducation physique**

Dans cette recherche, nous mettrons la motivation des adolescents à faire de l'éducation physique au centre de nos préoccupations. Après avoir observé la situation de santé actuelle des jeunes Québécois, nous nous centrerons sur les cours d'éducation physique afin d'observer l'influence des enseignants sur l'engagement et la motivation des élèves en éducation physique.

## **1.1 Condition de santé des jeunes d'aujourd'hui**

Dans la société actuelle, la santé et le bien-être des adolescents devraient nous tenir à cœur puisque ces derniers représentent les futurs citoyens québécois. Afin d'éviter une augmentation des besoins en santé, il importe d'amener les jeunes à adopter de saines habitudes de vie. Une population en santé promet un avenir encourageant. Un des meilleurs moyens de vivre sainement réside dans l'activité physique. D'ailleurs, les politiques publiques sur les saines habitudes de vie en général et les habitudes de vie spécifiques telles qu'une saine alimentation, une pratique de l'activité sportive et le non-tabagisme ont pris de l'ampleur dans la documentation gouvernementale entre 2000 et 2007, ce qui montre l'actualité et l'importance de ces préoccupations. En effet, la promotion de saines habitudes de vie représente aujourd'hui un domaine d'intervention prioritaire pour les autorités ministérielles du Québec (INSPQ, 2008).

Non seulement la société s'interroge-t-elle sur les attitudes à adopter à l'endroit de la promotion de l'activité physique chez les jeunes, mais aussi sur les multiples facteurs nuisant au développement d'habitudes de vie saines chez les adolescents. Comme le mentionnent Goyette et Bouthillette (2006), la situation est particulièrement criante dans les écoles, car même si l'activité physique semble avantageuse pour la santé des jeunes, ceux-ci ne sont pas pour autant motivés à en faire. En effet, les jeunes s'investiront plutôt dans des activités qui leur procurent du plaisir immédiat ou qui leur permettent de se socialiser (ASPC, 2008). Parmi les facteurs externes qui influencent le choix de conduite des jeunes par rapport à leur santé et à leur bien-être, nous retrouvons l'apport des médias, la publicité et l'influence des pairs pour ne nommer que ceux-là. Selon Goyette et



Bouthillette (2006), le défi collectif réside donc dans l'importance de préparer nos jeunes à prendre conscience de leur état de santé tout en s'engageant de façon autonome et durable dans une démarche de modification de leur mode de vie car, présentement, deux grandes problématiques sont particulièrement préoccupantes chez les adolescents : la sédentarité et l'obésité.

### **1.1.1 Sédentarité**

Dans son rapport sur l'état de santé des jeunes du Canada, Santé Canada (1999) révèle que la fréquence à laquelle les jeunes font de l'activité physique ne cesse de diminuer. En effet, au Québec, en 1998, 45 % des filles et 27 % des garçons âgés entre 15 et 19 ans pratiquaient très peu ou pas du tout d'activité physique d'intensité moyenne ou plus élevée (Kino-Québec, 2000) et, au Canada, plus de la moitié des Canadiens de 5 à 17 ans ne font pas assez d'activité physique pour favoriser leur développement optimal (ASPC, 2000). En observant ces chiffres, nous constatons que le taux de sédentarité a augmenté chez les adolescents au cours des dernières années (Kino-Québec, 2000). Cette même observation se fait en considérant l'âge des élèves : plus ils vieillissent, moins ils font de l'exercice (Santé Canada, 1999; Sarrazin, 2000; Sarrazin, Guillet et Cury, 2001; Nolin et Hamel, 2005; Goyette et collab., 2006). Les adolescents, surtout les filles, sont considérés comme un groupe à risque de mauvaise santé en raison de cette baisse d'intérêt pour l'activité physique (ASPC, 2000; Sarrazin, Guillet et Cury, 2001), les garçons étant beaucoup plus nombreux que les filles à en faire régulièrement (Santé Canada, 1999).

Évidemment, le temps consacré à faire de l'activité physique est inversement proportionnel au temps passé devant la télévision (Kino-Québec, 2000), l'ordinateur et les jeux électroniques (Santé Canada, 1999; ASPC, 2008). Or, les jeunes consacrent davantage de temps à ces activités plutôt qu'à l'activité physique. Mais, ce qui est encore plus préoccupant, c'est qu'un lien a aussi été établi entre certaines activités sédentaires (regarder la télévision et jouer à des jeux vidéo) et de nombreuses conduites à risques telles que l'adoption de comportements violents et agressifs, la consommation de drogues et d'alcool ainsi que la toxicomanie. Ce lien

était présent aussi face aux problèmes liés à une mauvaise image corporelle, à une mauvaise alimentation et à l'obésité (ASPC, 2008).

### **1.1.2 Embonpoint et obésité**

Dans le guide d'activité physique canadien pour les jeunes (ASPC, 2000), on reconnaît que la croissance rapide de l'embonpoint et de l'obésité chez les jeunes Canadiens combinée à un faible niveau d'activité physique représente une grave menace à leur santé. En effet, les recherches montrent que plus de la moitié des jeunes Canadiens ne font pas suffisamment d'activité physique pour maintenir une croissance et un développement optimaux (Kino-Québec, 2000). En fait, au cours des dernières décennies et particulièrement au Québec, la prévalence de l'embonpoint et de l'obésité n'a cessée d'augmenter chez les jeunes de 15 ans et plus (Kino-Québec, 2000). L'obésité juvénile est d'ailleurs devenue le principal désordre chronique en pédiatrie. L'obésité devient ainsi un problème d'ordre social vu les conséquences néfastes à long terme sur la santé des individus (Kino-Québec, 2000).

Lors d'une comparaison des résultats de l'*Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes* de 2004 au regard de la nutrition (8 661 Canadiens âgés de 2 à 17 ans) et de ceux de l'*Enquête Santé Canada* de 1978-1979 (Shields, 2006), il a été montré qu'en 2004, 18 % des enfants et des adolescents canadiens avaient de l'embonpoint et 8 % étaient obèses comparativement aux résultats de 1978-1979 où 12 % des jeunes de 2 à 17 ans avaient de l'embonpoint et 3 % étaient obèses. L'accroissement était particulièrement marqué chez les adolescents de 12 à 17 ans : le taux d'embonpoint a doublé et le taux d'obésité a triplé. Ces résultats ne variaient pas en fonction du sexe des jeunes. Finalement, le fait d'adopter des attitudes sédentaires (regarder la télévision, jouer à des jeux vidéo, utiliser un ordinateur) augmentait considérablement les chances d'avoir de l'embonpoint ou d'être obèse.

Si la situation continue de se détériorer à ce rythme, la société de demain sera aux prises avec de nombreux problèmes de santé physique tels que le diabète, l'hypertension, les maladies cardio-vasculaires, les maladies coronariennes et les problèmes ostéoarticulaires. De plus, certains problèmes de santé mentale tels

qu'une faible estime de soi et une mauvaise image de soi et certains problèmes sociaux tels une discrimination sociale et une difficulté accrue à gravir des échelons dans l'échelle sociale, et ce, particulièrement chez les femmes peuvent se manifester (Kino-Québec, 2000; ASPC, 2008). En effet, le fait de développer une image corporelle négative est fortement corrélé à la piètre estime de soi et peut parfois être à l'origine de troubles sévères de la nutrition (ASPC, 2008).

Heureusement, il semble qu'il soit possible de modifier certains facteurs associés à l'embonpoint et à l'obésité, notamment en accroissant l'activité physique tout en réduisant les activités sédentaires (Shields, 2006; MELS, 2007).

## **1.2 Bienfaits de l'activité physique chez les adolescents**

Il est encourageant de savoir que les adolescents peuvent améliorer leur condition physique puis la maintenir en s'assurant d'être quotidiennement actifs. Ce faisant, ils pourront, à l'âge adulte, plus facilement atteindre le volume d'activité physique nécessaire pour s'assurer d'être en bonne santé et en bonne condition physique (Kino-Québec, 2000). Plusieurs avantages sont d'ailleurs liés à l'activité physique et ces avantages touchent différentes sphères de la vie quotidienne, notamment sur les plans physique, psychologique, social et scolaire.

La pratique régulière de l'activité physique favorise le maintien et l'amélioration de la condition physique à plusieurs niveaux : masse et densité osseuses, masse corporelle (ou régulation du poids), profil lipidique, pression artérielle et santé cardiovasculaire. Elle permet aussi d'améliorer la résistance musculaire, la flexibilité et la posture (Kino-Québec, 1998, 2000; ASPC, 2008). Non seulement l'habitude de mener une vie active diminue grandement chez les jeunes les risques de maladies liées à la sédentarité, mais elle augmente aussi les chances que les adolescents continuent d'être actifs lorsqu'ils deviennent adultes (Santé Canada, 1999; Kino-Québec, 2000; ASPC, 2008). L'activité physique aurait des effets bénéfiques aussi en diminuant les comportements à risque, et ce, particulièrement chez les adolescents. Par exemple, le fait de faire de l'exercice physique serait positivement associé à l'adoption de comportements sains pour la santé tels l'évitement du tabagisme (Kino-Québec, 2000).

De plus, la pratique d'activité physique s'associe à une meilleure santé mentale, car les jeunes actifs physiquement possèdent un meilleur contrôle sur le stress et l'anxiété et présentent moins de symptômes liés à la dépression (Kino-Québec, 1998, 2000; MELS, 2007; ASPC, 2008). Ces effets bénéfiques peuvent se répercuter à plusieurs niveaux dans leur vie : sommeil de meilleure qualité, plus grande estime personnelle (Santé Canada, 1999; MELS, 2007), facilitation du développement social et moral (Santé Canada, 1999), plus grande auto-efficacité et amélioration de la santé émotionnelle et de l'image de soi (ASPC, 2008).

Comme l'apprentissage est aussi un processus biologique qui nécessite une période de récupération suite à un effort cognitif prolongé, l'élève profite du temps alloué à l'exercice physique puisque cela lui permet de récupérer intellectuellement et d'apprendre plus efficacement par la suite (Kino-Québec, 1998). Donc, le temps accordé à l'activité physique permettrait à l'élève de mieux réussir dans l'ensemble de ses activités scolaires. D'ailleurs, le rapport de l'ASPC (2004) indique qu'il y a un lien entre le rendement scolaire et le fait d'avoir une perception positive de sa santé. Également, l'épanouissement personnel et social procuré par l'activité physique des jeunes aurait des répercussions importantes sur leur réussite scolaire en augmentant leur capacité d'attention et de concentration à l'école (MELS, 2007). En effet, l'acquisition de saines habitudes de vie et la pratique régulière d'activité physique augmentent les chances de réussite des élèves en favorisant, entre autres, la concentration (MELS, 2007). Il importe donc de développer l'élève au niveau physique pour lui assurer une réussite scolaire complète.

De plus, il apparaît que la participation à des activités physiques peut améliorer l'image corporelle des jeunes filles (Kino-Québec, 2000). En effet, les jeunes filles sont plus que jamais préoccupées de leur apparence. Selon elles, leur succès professionnel en dépendrait (Santé Canada, 1999). En ce qui concerne les garçons, la partie la plus attirante serait au niveau de la compétitivité dans les sports : cela leur permettrait de développer une estime personnelle axée sur leur performance physique et leur octroierait un meilleur statut dans le groupe (Kino-Québec, 2000), ce qui correspondrait à la manifestation de leur masculinité (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1997). Pour les deux sexes, la pratique d'activité physique permettrait de développer des compétences sociales (Kino-Québec, 2000). En effet, selon Santé

Canada (1999), plus les élèves font de l'exercice, plus il y a de chances qu'ils aient des relations positives avec leurs pairs. D'ailleurs, il y a un lien étroit entre la santé des jeunes et leur tendance à adopter des conduites à risque pour leur bien-être physique ainsi qu'au niveau de la relation avec leurs pairs. Un jeune qui a du mal à établir des rapports avec ses camarades se sent démuni, vit des périodes de déprime et des problèmes d'insomnie. Finalement, le fait d'adopter de saines habitudes de vie permettrait de réduire la violence chez les élèves (MELS, 2007).

### **1.3 Liens entre l'éducation physique et un mode de vie actif**

Compte tenu de tous les avantages qu'apporte un mode de vie physiquement actif pour les jeunes et la société en général, la promotion et le développement de conditions favorables à l'activité physique devrait être l'affaire de tous. Dans cette perspective, l'école, dans le cadre notamment de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, a un rôle important à jouer sur la santé et le mode de vie des jeunes. En effet, l'école peut être considérée comme une microsociété dans laquelle ils se développent et où ils se préparent à une vie active.

Au Québec, le défi de l'école secondaire est de proposer aux adolescents des moyens pour que l'activité physique occupe une plus grande place dans leur vie quotidienne, et ce, d'autant plus que des études montrent que, de nos jours, au moins un facteur de risque (obésité, hypertension, tabagisme, déficience alimentaire ou mode de vie peu actif) associé aux maladies cardiovasculaires les plus fréquentes est présent chez une majorité d'adolescents dès le début du secondaire (MELS, 2006). Heureusement, les écoles soutiennent l'engagement des élèves dans le sport particulièrement si l'on considère que, depuis plusieurs années, l'éducation physique devient un aspect de plus en plus important du curriculum scolaire (Zahariadis et Biddle, 2000).

Dans le cadre de cette étude, nous nous pencherons sur le rôle de l'école et, plus particulièrement, sur celui des éducateurs physiques. En effet, les cours d'éducation physique à l'école représentent un milieu qui permet aux élèves de faire de l'exercice physique (Hein et Hagger, 2007). La fonction la plus importante de l'éducation physique contemporaine serait donc de permettre aux jeunes d'acquérir

des habitudes les menant à être physiquement actifs toute leur vie (ASPC, 2004; Sproule et collab., 2007). De multiples programmes d'institutions et d'initiatives québécoises tels le programme *Kino-Québec*, *Québec en forme*, la fédération québécoise du sport étudiant, le programme *Iso-Actif*, l'approche *École en Santé*, le programme gouvernemental de promotion des saines habitudes de vie *Bougez plus, mangez mieux!*, la Journée nationale du sport et de l'activité physique, etc. (MELS, 2007) ont vu le jour dans le but d'encourager les jeunes à faire de l'activité physique. Comme l'éducation physique fait partie du curriculum scolaire, il devient intéressant d'étudier comment les éducateurs physiques peuvent concrètement et quotidiennement motiver leurs élèves à apprécier le fait de faire de l'activité physique à l'école surtout si l'on considère le nombre d'heures que les élèves y passent. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006), il existe d'ailleurs le domaine général de formation *Santé et bien-être* qui a comme intention éducative d'amener l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité. Pour y parvenir, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport propose trois compétences disciplinaires : agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques et adopter un mode de vie sain et actif. Finalement, il existe aussi des compétences transversales telles qu'*actualiser son potentiel* et *coopérer* qui sont mises de l'avant dans le but de développer les élèves sur le plan de l'adoption d'un mode de vie sain et actif.

#### **1.4 Importance de la motivation en éducation physique**

La motivation représente l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans une tâche, à adopter des comportements le menant à la réussite et à persévérer malgré les difficultés se présentant à lui (Archambault et Chouinard, 2009). Si on s'intéresse à la motivation des élèves à l'intérieur de leurs cours d'éducation physique, il devient possible de déterminer quels élèves sont enclins ou non à être actifs physiquement puisque les cours d'éducation physique représentent parfois un des premiers et un des principaux contacts des élèves avec l'activité physique. Par ailleurs, pour certains jeunes, l'éducation physique constitue leur seule pratique d'activité physique régulière. Si les élèves n'apprécient pas leurs

cours d'éducation physique et s'ils sont démotivés à y participer, cela risque de se refléter dans leur vie actuelle et future. En revanche, si les élèves prennent goût à leurs cours d'éducation physique et s'ils sont constamment motivés à y participer, ils risquent, par le fait même, d'être plus actifs physiquement dans les cours et dans leur vie. En effet, un élève motivé à faire de l'activité physique sera plus actif dans sa vie quotidienne, et ce, peu importe la situation qui se présente à lui. La recherche devient donc essentielle si l'on souhaite trouver des moyens de garder les jeunes dans le sport et l'activité physique. Pour y parvenir, il est nécessaire de comprendre la dynamique motivationnelle de l'activité physique chez les adolescents.

Nous avons déjà mentionné qu'il existe une relation négative entre l'âge et l'engagement des élèves dans le sport et l'exercice (Papaioannou et collab., 2006) : les élèves plus âgés font moins de sport et d'exercice que les élèves plus jeunes. En effet, c'est au début de l'adolescence que s'amorce le désengagement de plusieurs élèves à être actifs physiquement (Kino-Québec, 1998; Nolin et Hamel, 2005). Voilà aussi pourquoi l'étude de la motivation des élèves du secondaire à faire de l'éducation physique est une préoccupation actuelle d'une grande pertinence.

Dans cette perspective, il importe de savoir qu'un jeune sera motivé à pratiquer des activités physiques et sportives s'il éprouve du plaisir lié au défi que représente la tâche, s'il se perçoit capable de la réussir, s'il se sent soutenu par son professeur d'éducation physique et s'il se sent valorisé par la tâche (Kino-Québec, 1998; Famose, 2004). Inversement, les élèves se désengageront de l'activité s'ils n'éprouvent pas de plaisir à la faire, s'ils perçoivent qu'ils manquent d'habiletés pour la réussir, s'ils ressentent un sentiment d'incompétence lié à des échecs répétés, s'ils ont l'impression que le rendement et la performance priment sur les progrès personnels et s'ils ne voient pas la fonction utilitaire de la tâche dans leur quotidien (Kino-Québec, 1998; Famose, 2004; Goyette et collab., 2006). Comme tous ces éléments sont liés, du moins en partie, à la manière dont les enseignants gèrent leurs cours d'éducation physique, ceux-ci ont donc un rôle clé à jouer dans la motivation des élèves à s'engager pleinement à faire de l'activité physique (Kino-Québec, 1998).

D'autres chercheurs rappellent que lorsqu'une personne est motivée intrinsèquement à faire de l'exercice, elle risque d'être physiquement active pour une plus longue période de sa vie (Duda et Ntoumanis, 2003; Koka et Hein, 2003). En ce sens, il devient important pour les enseignants d'éducation physique de motiver leurs élèves, notamment dans le but qu'ils deviennent motivés intrinsèquement à faire de l'activité physique (Koka et Hein, 2003) et qu'ils développent leur estime personnelle (Hein et Hagger, 2007) tout en favorisant ultimement leur réussite scolaire (INSPQ, 2008).

### **1.5 Rôle de l'enseignant d'éducation physique**

L'enseignant d'éducation physique est un spécialiste qui favorise le développement physique de ses élèves tout en étant un modèle à suivre. Non seulement il croit en la valeur de l'activité physique, mais il joue aussi un rôle de leader au sein de sa classe ainsi qu'au sein de son école afin de transmettre l'importance et la valeur de son champ d'expertise. En tant qu'intervenant de première ligne, son implication devient primordiale dans la motivation des élèves à faire de l'activité physique. Selon Goyette et ses collaborateurs (2006), trois dimensions caractérisent son rôle : la mise en œuvre du programme d'éducation physique et à la santé, l'action auprès des jeunes afin de susciter un intérêt grandissant pour une pratique régulière d'activité physique et le rayonnement professionnel. En ce qui concerne la première dimension, l'enseignant d'éducation physique doit développer l'autonomie de ses élèves, accroître leur capacité de coopération et les responsabiliser face à leur santé et leur bien-être (Goyette et collab., 2006). En ce qui concerne la seconde dimension, l'enseignant d'éducation physique a la responsabilité de mettre en place des situations d'apprentissage variées, signifiantes et ajustées aux capacités des élèves tout en les encourageant à faire de leur mieux (Goyette et collab., 2006). Ainsi, il leur offre des défis réalistes et signifiants, ce qui les conduira à utiliser leurs forces et à apprendre de leurs erreurs (Goyette et collab., 2006). Dans cet ordre d'idées, si l'enseignant veut favoriser l'engagement des élèves dans leurs cours d'éducation physique, il devrait adapter son enseignement au niveau de chacun des élèves et en fonction des difficultés et des habiletés de chacun, offrir des activités présentant des défis réalistes pour chaque élève, aider les jeunes à développer leur confiance en leurs capacités, faire



valoir auprès des jeunes la valeur et l'utilité de l'activité physique face à leurs résultats scolaires, faire vivre des expériences d'apprentissage positives afin de développer une bonne estime de soi des élèves, responsabiliser chacun des élèves à l'intérieur des cours, mais aussi face à la pratique d'activités sportives au quotidien, axer l'évaluation sur les progrès des élèves et non pas seulement sur leur performance, s'assurer d'augmenter le sentiment de compétence de tous les élèves et maximiser les occasions de faire participer les élèves à la planification, à l'organisation et à la réalisation des cours d'éducation physique (Kino-Québec, 1998).

Dans le but de contrer le désengagement des adolescents dans l'activité physique, l'enseignant d'éducation physique devrait donc développer des situations d'apprentissage menant au plaisir et à la satisfaction de l'élève. Pour ce faire, il doit mettre en place des activités permettant aux élèves d'aller au bout d'eux-mêmes et de leurs capacités afin qu'ils soient fiers et qu'ils ressentent un sentiment d'accomplissement. Ainsi, ils apprendront réellement à faire de l'activité physique et il sera possible d'espérer que le comportement se maintiendra dans le temps, et ce, peu importe le type d'activité physique pratiquée (Kino-Québec, 1998).

En considérant le contexte social, la façon dont l'élève perçoit les informations transmises par l'enseignant a d'importantes implications pour l'engagement de celui-ci en éducation physique. Il importe donc de continuellement examiner et évaluer les climats de classe instaurés par les enseignants (Standage, Duda et Ntoumanis, 2003). En effet, bien que les enseignants poursuivent les mêmes objectifs, ils n'utilisent pas nécessairement les mêmes méthodes pour les atteindre. De plus, ils n'entretiennent pas tous les mêmes attitudes à l'endroit de l'activité physique et de leur rôle comme éducateur. Selon leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage et selon le type de buts qu'ils prônent, ils interviendront différemment auprès des élèves et construiront diverses situations d'apprentissage.

Selon leurs prédispositions personnelles, leurs croyances pédagogiques et leurs valeurs, certains enseignants prônent la performance alors que d'autres prônent la maîtrise des habiletés en fonction de leur propre type de but. Parfois, ils le font même de façon inconsciente bien que leur enseignement en soit grandement

influencé (Ames, 1992c). De leur côté, les élèves modifieront leur comportement en fonction des orientations transmises par l'enseignant (Ames, 1992b; Pintrich, 2000; Wigfield et collab. 2006). Bien sûr, chacun réagira différemment en fonction de ses propres perceptions et de ses expériences antérieures. C'est pourquoi il devient intéressant de déterminer quel type de but prôné par l'enseignant motivera chacun des élèves, et ce, en fonction de quelles perceptions personnelles. En fait, Archambault et Chouinard (2009) rapportent que les buts qu'adoptent les élèves peuvent varier selon leur milieu scolaire et qu'ils se définiront selon la façon dont les élèves perçoivent la réalité sociale de leur classe. Donc, selon les pratiques pédagogiques mises en place, les élèves croiront qu'un but est préférable à un autre. Ainsi, selon les choix pédagogiques des enseignants, il est possible de favoriser un certain type de but. Par exemple, si un enseignant insiste sur le succès en fonction des notes des élèves et en fonction du dépassement des autres et de la compétition entre élèves, il est fort probable que ceux-ci adopteront des conduites d'évitement afin de ne pas démontrer leur incompetence. En revanche, si un enseignant favorise le dépassement de soi et que l'effort est encouragé, il favorisera par le fait même l'adoption de buts de maîtrise.

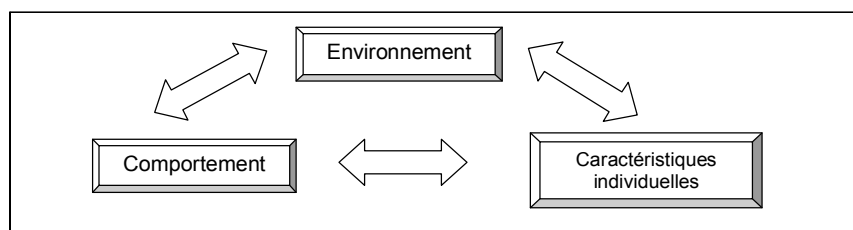
## **1.6 Objectif général**

En somme, il importe de proposer des pistes d'interventions et de pratiques pédagogiques aux enseignants afin qu'ils puissent installer dans leurs cours d'éducation physique des conditions adéquates pour susciter la motivation et l'engagement des élèves. En effet, il est intéressant de se demander quelles sont les attitudes des enseignants d'éducation physique qui sont favorables à l'établissement et au maintien de la motivation des jeunes pour l'éducation physique. Pour ce faire, il faudrait connaître l'incidence des buts d'accomplissement mis de l'avant par les enseignants sur la motivation des élèves pour l'éducation physique. Dans la présente étude, nous examinerons donc l'incidence des buts induits par l'enseignant et la perception de ces buts par les élèves sur différents déterminants de la motivation et de l'engagement en éducation physique. Ce faisant, il sera possible de vérifier s'il existe un type de but permettant d'obtenir une plus grande motivation de la part des élèves à faire de l'éducation physique.

## Chapitre 2 : Les buts d'accomplissement induits par l'enseignant et la motivation des élèves

Dans ce chapitre, nous définirons tout d'abord les concepts d'engagement et de motivation, puis nous présenterons les besoins psychologiques suivis des éléments qui peuvent déterminer la motivation. Ces déterminants de la motivation peuvent être internes ou externes à l'individu. Finalement, nous observerons les théories motivationnelles ainsi que l'incidence que peuvent avoir les types de buts prônés par les enseignants sur l'engagement des élèves en fonction des déterminants de la motivation.

La motivation étant un domaine d'étude très prolifique, nous explorerons les diverses théories motivationnelles faisant principalement partie de l'approche sociocognitive. Parmi les facteurs responsables de la motivation, la plupart des théories de l'approche sociocognitive insistent sur deux facteurs : l'environnement social et les « cognitions » des individus, d'où provient le qualificatif « socio-cognitif » (Sarrazin, 2000). Dans cette approche, l'accent est mis sur la pensée, le jugement et l'environnement comme source de motivation. En effet, l'individu s'engage sur la base de ses perceptions, ses buts et ses attentes. Ces opérations cognitives sont influencées par l'environnement social inhérent. L'individu possède des représentations internes (cognitions) qui le poussent à agir et qui sont modulées par l'environnement social. Cela constitue une conception médiationniste, car l'environnement n'influence pas directement le comportement, mais agit plutôt sur les cognitions de l'individu (Archambault et Chouinard, 2009). Ce type d'approche correspond à notre projet de recherche en ce sens que nous voulons observer l'influence de l'environnement (buts d'accomplissement induits par les enseignants) sur la motivation des élèves (cognitions). Ces interactions présentées à la **figure 1** (p. 14) reposent sur un concept-clé : le déterminisme réciproque.



**Figure 1. Le déterminisme réciproque (Viau, 1994)**

En effet, la bidirectionnalité des flèches suppose que chaque composante est influencée par les deux autres et influence chacune d'elles réciproquement. Le degré de cette influence peut varier selon les composantes, il est donc relatif. Par exemple, dans une situation, l'environnement peut avoir une plus grande influence sur le comportement de l'individu que ses caractéristiques personnelles alors que dans une autre, c'est le contraire qui est vrai. Ainsi, dans un cours d'éducation physique, des éducatifs intéressants et présentant un défi réaliste pour les élèves qui sont proposés par l'enseignant (environnement) pourraient être suffisants à motiver l'élève à s'engager, même si ce dernier avait un faible sentiment de compétence sportive (caractéristiques personnelles). Au contraire, si un élève est convaincu qu'il ne réussira pas la tâche (caractéristiques personnelles) et que l'enseignant n'adapte pas la difficulté de l'activité (environnement), il est fort probable que l'élève ne s'engage pas.

## **2.1 Engagement, motivation et besoins psychologiques**

Dans le premier chapitre, nous avons constaté l'importance que les élèves soient actifs physiquement. Ainsi, il importe pour les enseignants de s'assurer que les élèves s'engagent dans leurs cours d'éducation physique. Pour ce faire, il faut d'abord définir la notion d'engagement. Premièrement, l'engagement comportemental s'appuie sur l'idée de la participation « active » de l'élève dans les situations d'apprentissage et dans les activités liées à la vie de l'école. Ce type d'engagement est crucial dans la réussite scolaire des élèves (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Il existe un deuxième type d'engagement qu'on qualifie d'émotionnel, c'est-à-dire qu'il représente les réactions affectives de l'élève dans sa classe, que ce soit par rapport à l'enseignant ou à l'école en général. Ce type d'engagement s'apparente donc au sentiment d'appartenance que l'élève éprouve face à son école, mais aussi à la valeur qu'il lui accorde (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Troisièmement, l'engagement cognitif s'appuie sur l'idée de l'investissement psychologique dans les tâches scolaires. Selon Viau (2004), il se définit comme l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité. Il requiert la réflexion et la volonté de faire l'effort nécessaire pour comprendre des idées complexes et pour maîtriser des compétences de haut niveau. Le niveau d'engagement peut varier en intensité et en

durée : il peut être spécifique à une tâche et de courte durée ou stable et de longue durée. Par son caractère évolutif, l'engagement devient un objectif à atteindre pour les élèves. Puis, par son caractère malléable, il devient possible pour les enseignants de mettre en place des conditions le favorisant (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) afin d'augmenter le rendement ou la réussite des élèves.

Pour réussir à modifier le niveau d'engagement des élèves, les enseignants devront agir sur leur motivation, car c'est elle qui influence l'engagement cognitif et comportemental des élèves. Un élève motivé signifie qu'il est amené à faire quelque chose (Ryan et Deci, 2000). S'il est motivé intrinsèquement, c'est qu'il s'engage dans une tâche pour l'activité elle-même et non pas pour une cause externe (Hidi et Harackiewicz, 2000; Ryan et Deci, 2000). Ce type de motivation résulte habituellement en un apprentissage et une créativité de haute qualité. Cette tendance motivationnelle représente un élément critique du développement cognitif, social et physique, car c'est en agissant grâce à un intérêt inhérent qu'un individu grandit en connaissance et en habileté. La motivation intrinsèque est mesurée en fonction du libre choix face à une tâche et en fonction de l'intérêt et du plaisir rapportés suite à une tâche. À l'école, la motivation intrinsèque diminuerait au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur cheminement. En effet, plus un jeune vieillit, plus il doit assumer des rôles et des responsabilités qui lui demandent de s'investir pour des raisons externes et non pour l'activité en soi. Cette réalité correspond à l'autre penchant de la motivation considéré comme étant extrinsèque, c'est-à-dire que l'individu agit pour une raison ou un résultat externe à l'action effectuée (Ryan et Deci, 2000). Plusieurs éléments peuvent agir sur la motivation des individus. Premièrement, il y a les besoins psychologiques innés, puis les déterminants internes et externes à l'individu. Nous aborderons dans un premier temps les besoins psychologiques.

### **2.1.1 Besoins psychologiques**

Plusieurs auteurs (Ryan et Deci, 2000; Sarrazin, Guillet et Cury, 2001; Standage, Duda et Ntoumanis, 2003; Hein et Hagger, 2007) affirment que lorsqu'un élève est motivé intrinsèquement par une activité, c'est que celle-ci satisfait ses besoins psychologiques tels que les besoins d'estime de soi, d'autonomie et

d'appartenance. En effet, dans l'action, chacun vise à combler ces besoins afin d'atteindre un sentiment total d'accomplissement. Si tel est le cas, il risque de s'engager dans l'activité sportive librement, et ce, pour une longue période de temps (Sarrazin, Guillet et Cury, 2001).

#### *Sentiment d'appartenance et de connectivité*

Premièrement, le besoin d'appartenance fait référence au désir d'être accepté par les autres, de se sentir en lien avec les personnes qui nous entourent ou de sentir que l'on fait partie d'un groupe social (Hein et Hagger, 2007). En théorie, les personnes sont considérées comme ayant un besoin inhérent d'être en relation avec leur milieu social et d'être en mesure de fonctionner efficacement au sein de ce groupe. De plus, les personnes ont besoin de sentir qu'elles peuvent prendre des initiatives personnelles tout en étant acceptées et reconnues (Sarrazin, Guillet et Cury, 2001). Afin de faciliter l'internalisation de la motivation, il faut développer un sentiment d'appartenance et de connectivité dans le groupe. Dans une classe, cela signifie que les élèves se sentant respectés par l'enseignant seront plus ouverts à adopter les valeurs prônées par ce dernier (Ryan et Deci, 2000).

#### *Sentiment de compétence et estime de soi*

Deuxièmement, selon Ryan et Deci (2000), les événements et les structures qui mènent à un sentiment de compétence pendant l'action augmentent la motivation intrinsèque pour cette action parce qu'elle permet de répondre au besoin psychologique de compétence. Par exemple, des défis réalistes, de la rétroaction positive et l'absence d'évaluations dégradantes permettent aux élèves d'être motivés intrinsèquement. Aussi, les chercheurs indiquent que le sentiment de compétence ne favorisera pas la motivation intrinsèque si le besoin d'autonomie n'est pas comblé. Le besoin d'estime de soi provient de l'idée que l'élève a de sa compétence et de la valeur qu'il accorde au succès (Archambault et Chouinard, 2009). Kavunassu (2007) rapporte que l'estime de soi est un concept pouvant être défini comme une attitude positive ou négative par rapport à soi. Autrement dit, c'est l'évaluation que l'individu fait de soi-même à savoir s'il est suffisamment bon ou non.

### *Sentiment d'autonomie*

Troisièmement, le besoin d'autonomie concerne le sentiment de liberté : un désir de s'engager dans des activités de son propre gré et d'être à l'origine de ses propres décisions (Sarrazin, Guillet et Cury, 2001). L'individu motivé est celui qui détermine son comportement (Hein et Hagger, 2007), il n'a donc aucun besoin de récompenses externes ou de pression compétitive imposée de l'extérieur, car cela aurait pour effet de diminuer son sentiment d'autonomie tout en augmentant sa perception d'être contrôlé par des facteurs externes (Ryan et Deci, 2000).

### **2.1.2 Déterminants de la motivation**

Bien que le fait de combler ces besoins puisse faciliter la motivation intrinsèque, d'autres éléments entrent en compte lorsqu'un enseignant veut motiver ses élèves. En effet, un élève s'engagera dans une tâche pour diverses raisons. Premièrement, ses besoins doivent être comblés. Ensuite, sa motivation à entreprendre une tâche variera selon différents déterminants qui peuvent être internes ou externes à lui-même (Archambault et Chouinard, 2009). Ce sont ces déterminants qui influenceront la motivation de l'élève à s'engager ou non dans une tâche. Puis, le fait que l'élève s'investisse ou non influencera son rendement ou sa performance, c'est-à-dire sa réussite ou son échec pour la tâche donnée. Un déterminant qui consiste en une cognition, c'est-à-dire en une pensée personnelle à l'élève, est qualifié comme étant interne. Par exemple, pour un élève, le fait de croire qu'il est compétent ou non à effectuer la tâche, le fait que la tâche lui semble intéressante ou non, le fait qu'elle lui semble utile ou non, le fait d'avoir une bonne estime de lui-même ou non, influencera l'investissement qu'il aura dans la tâche (Archambault et Chouinard, 2009). Les principaux déterminants internes sont donc les sentiments de compétence et d'auto-efficacité, les buts d'accomplissement poursuivis par les élèves, l'autodétermination ainsi que l'intérêt et la valeur utilitaire accordée à la tâche.

Les déterminants internes de l'élève sont continuellement influencés par des déterminants externes à celui-ci qui proviennent en majeure partie de son environnement social. Par exemple, dans une situation d'accomplissement, les buts choisis par l'élève dépendent de facteurs situationnels (Sarrazin, Guillet et

Cury, 2001; Duda et Ntoumanis, 2003) ainsi que de ses prédispositions personnelles. Ces facteurs peuvent provenir des valeurs culturelles de l'élève qui lui sont transmises par la famille, les pairs et l'école (Cury, Sarrazin et Famose, 1997; Papaioannou, Marsh et Theodorakis, 2004). La famille et les pairs sont des déterminants externes très présents dans la vie des élèves. En effet, la relation avec les pairs, surtout après le début de l'adolescence, peut grandement influencer le sentiment de compétence des élèves et peut-être même leur motivation à apprendre (Duda et Ntoumanis, 2003). Les jeunes ont besoin de se sentir acceptés et appuyés par leurs parents, leurs enseignants et leurs pairs, surtout depuis que le rôle des parents est grandissant dans les systèmes d'éducation (ASPC, 2004). En ce qui concerne ces derniers, ils peuvent grandement influencer le type de buts que leur enfant poursuivra, et ce, dès leur plus jeune âge. Cette influence se manifestera surtout dans leurs discussions à propos de l'importance de l'école ainsi qu'à travers les questions qu'ils poseront en lien avec les différentes activités de leurs enfants. En fait, le type de rétroactions que l'enfant recevra des enseignants ou des entraîneurs l'influencera sur le type de but à prôner (Ames, 1992b). Ainsi, que ce soit le parent, l'enseignant ou l'entraîneur, par les indices qu'ils donnent, les récompenses et les attentes qu'ils transmettent, les adultes établissent un climat motivationnel à la maison, dans la classe ou dans l'environnement sportif, ce qui transmet certains buts aux enfants, élèves ou sportifs (Ames, 1992a, 1992b; Roberts, 1992). Bref, l'environnement qui entoure le jeune valorise une certaine conception de l'habileté, ce qui construit chez ce dernier une tendance à adopter un but conforme à ce qui lui a été inculqué (Roberts, 1992; Sarrazin, 2000).

Comme le cadre scolaire est au cœur de cette recherche et, qu'en éducation, les enseignants ont une grande influence sur la réussite scolaire des élèves par le contexte pédagogique qu'ils mettent en œuvre et qu'ils se doivent d'être avant tout des « motivateurs » (Sarrazin, 2000), nous nous centrerons sur le climat motivationnel qu'ils instaurent dans leurs cours d'éducation physique. En effet, pour ces derniers, il est possible de créer un environnement qui favorise la poursuite d'un but en particulier par les interactions qu'ils ont avec les élèves, les activités d'apprentissage qu'ils proposent, le climat psychologique qu'ils instaurent et la rétroaction qu'ils donnent (Ames, 1992b). Parallèlement, dans le domaine du sport, l'attitude des entraîneurs envers leurs athlètes ainsi que le climat qu'ils instaurent



lors des entraînements ont un impact crucial sur la motivation des athlètes (Ames, 1992b; Sarrazin, Guillet et Cury, 2001).

Les chercheurs se sont surtout penchés sur l'aspect perceptif du climat psychologique de la classe (climat psychologique perçu), car les élèves réagiront différemment au climat instauré en classe selon leurs propres perceptions. Ils en sont venus à deux construits (Ames, 1992b) : le climat de maîtrise dans lequel l'élève perçoit le contexte comme étant centré sur les processus d'apprentissage et le climat de compétition dans lequel l'élève perçoit le contexte comme étant centré sur la compétition et la valorisation de la compétence normative, donc la performance (Cury, 2004). Ames (1992a) a tenté de définir ce qui caractérisait chacun des deux climats afin de déterminer ce que pouvait mettre en place l'enseignant afin de motiver l'élève à apprendre en classe. Bien qu'elle n'ait pas effectué ses recherches dans un contexte sportif, elle croit pouvoir extrapoler ses résultats à un tel environnement puisque, peu importe la situation, il est possible pour l'enseignant ou l'entraîneur de modifier le climat motivationnel et d'induire un type de but particulier seulement en modifiant la structure en place (Ames, 1992b). En effet, un enseignant instaure un climat de performance lorsqu'il donne des récompenses externes à l'élève, lorsqu'il ne se préoccupe pas nécessairement des intérêts des élèves, lorsqu'il ne tient pas compte des différences individuelles, lorsqu'il n'explique pas l'importance et la nécessité de la tâche et lorsqu'il fixe comme objectif le rendement normatif. Au contraire, un enseignant instaure un climat de maîtrise quand il différencie son enseignement en fonction des différents besoins des élèves et quand il implique ces derniers dans le processus décisionnel.

La théorie des buts d'accomplissement représente « l'un des paradigmes les plus heuristiques et féconds dans le champ de la psychologie de la motivation appliquée aux domaines sportifs et scolaires » (Sarrazin, 2000). Cette théorie très prolifique est d'ailleurs en constante évolution et a été appliquée aux champs du sport et de l'éducation physique (Cury, 2004). Celle-ci considère la motivation à l'accomplissement comme un facteur central de l'activité humaine, car le but principal des individus serait la recherche de la compétence dans les situations d'accomplissement (Sarrazin, 2000). Elle détermine donc les orientations de l'apprentissage qu'adoptent les élèves pour manifester leur compétence. Après

plusieurs années de recherche, certains auteurs en sont venus à concevoir deux grands types d'orientation ou de tendance motivationnelle : vers la maîtrise de la tâche et vers la performance que l'on peut aussi nommer buts de maîtrise et buts de performance (Ames, 1992a; Cury, 2004; Wigfield et collab., 2006). Le type de buts que choisira l'élève aura des impacts cognitifs, affectifs et comportementaux.

Selon cette théorie, les buts de l'élève et sa perception du climat de classe sont d'importants facteurs motivationnels qui affectent les comportements dans un contexte d'accomplissement (Ames, 1992b; Sinclair, 2001). Le style d'enseignement des enseignants, qu'il est aussi possible d'appeler climat motivationnel, correspond à l'environnement psychologique de la classe en contexte d'apprentissage (Ames, 1992a; Hein et Hagger, 2007), lequel oriente les buts et la motivation de l'élève et lequel est susceptible d'activer certains éléments internes chez l'élève en fonction des perceptions qu'il a de cet environnement (Ames, 1992b; Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006). En effet, en éducation physique, il existe une relation significative entre la perception du climat de classe induit par les instructions de l'enseignant et l'adoption de buts (Simons, Dewitte et Lens, 2003; Sproule et collab., 2007). Si le climat instauré correspond à la tendance motivationnelle de l'élève, ce dernier risque de poursuivre le but qu'il préconise. Toutefois, quand la structure mise en place valorise une orientation différente de celle de l'élève, un conflit peut apparaître qui risque d'amener l'élève à modifier son orientation pour qu'il corresponde à celui du climat de la classe ou bien il restera indifférent et conservera sa tendance individuelle (Roberts, 1992; Sarrazin, 2000). Toutefois, si les variables situationnelles sont assez fortes, celles-ci peuvent dépasser les prédispositions pour un type de but en particulier. Donc, un enseignant peut changer le type de but prôné par un élève ainsi qu'influencer sa motivation en créant un certain climat motivationnel, et ce, même si, au départ, l'élève était faiblement orienté vers ce type de but (Sinclair, 2001).

## **2.2 Variables motivationnelles et incidence des buts induits**

Dans la prochaine section, nous ferons une revue des recherches qui ont abordé l'influence des buts d'accomplissement induits par l'enseignant sur différents déterminants internes. D'abord, pour chacun des déterminants, nous présenterons la

théorie motivationnelle ci-rapportant, l'influence de ce déterminant sur la motivation de l'élève puis, la façon dont il peut être influencé par les buts d'accomplissement induits par l'enseignant. Les déterminants abordés seront les sentiments de compétence et d'auto-efficacité, les buts d'accomplissement de l'élève, l'autodétermination ainsi que l'intérêt et la valeur utilitaire accordée à la tâche.

### **2.2.1 Les sentiments de compétence et d'auto-efficacité**

L'élève peut se percevoir de multiples façons, qu'elles soient justes ou non aux yeux des intervenants qui l'entourent. Cependant, ceux-ci n'ont pas vraiment le choix d'en tenir compte lors de leurs interventions puisqu'elles teinteront inévitablement les réactions de l'élève aux différentes pratiques pédagogiques mises en place. Il importe donc de savoir les distinguer et de connaître leur influence sur la motivation des élèves.

#### *Sentiment de compétence*

Le sentiment de compétence de l'élève correspond au jugement global qu'il porte sur lui-même par rapport à un domaine d'activité (Archambault et Chouinard, 2009) tel que l'éducation physique et il est considéré par les psychologues comme la « pierre angulaire » de la motivation à l'accomplissement (Cury, 2004; Papaioannou et collab., 2006). En effet, si l'individu croit posséder les habiletés nécessaires pour réussir, il s'engagera et persévèrera dans la tâche (Ames, 1992a; Papaioannou, 1995; Sarrazin, 2000; Cury, 2004; Archambault et Chouinard, 2009). Les élèves seront plus enclins à adopter et à internaliser un but s'ils le comprennent et s'ils croient avoir les compétences nécessaires pour l'atteindre. Donc, pour faciliter l'internalisation de la motivation, l'enseignant doit offrir des défis réalistes et donner de la rétroaction pertinente (Ryan et Deci, 2000). De ce fait, plusieurs auteurs affirment que le sentiment de compétence est l'indice le plus influent sur la motivation intrinsèque ou l'intérêt des adolescents envers l'éducation physique (Standage, Duda et Ntoumanis, 2003) et que celui-ci a un rôle positif très clair en ce qui a trait à la participation future des jeunes dans le sport (Papaioannou et collab., 2006). De plus, le sentiment de compétence dans un domaine spécifique (par exemple, en éducation physique) peut avoir un effet sur l'estime de soi en général. L'orientation de la motivation en éducation physique peut donc influencer

l'estime de soi globale. Quand l'enseignant insiste sur le fait de maîtriser la tâche et que les élèves ont l'impression de démontrer leur compétence selon des critères auto-référencés, il est possible de croire que le sentiment de compétence en sera favorisé. En effet, la perception d'un environnement favorisant l'autonomie conduit les élèves à se sentir plus compétents (Standage, Duda et Ntoumanis, 2003). Au contraire, si l'enseignant mesure la compétence de l'élève en le comparant aux autres, cela risque de faire en sorte que l'élève se sente incompetent (Duda, 1992) et s'il favorise la comparaison sociale, cela peut avoir des effets négatifs sur la formation de la compétence sportive de l'élève (Famose, Boleda et Peres, 2005) et favoriser l'émergence de stratégies d'auto-handicap et d'évitement (Coudeville et Famose, 2005).

#### *Sentiment d'auto-efficacité*

Le sentiment d'auto-efficacité est défini comme étant la confiance d'un individu dans son habileté à organiser et à exécuter une série d'actions pour résoudre un problème ou pour accomplir une tâche spécifique (Wigfield et collab., 2006). Il est propre à une activité particulière (Archambault et Chouinard, 2009). En effet, ce concept est beaucoup plus spécifique à une tâche que le sentiment de compétence. L'individu basera son sentiment d'auto-efficacité selon ses résultats antérieurs lors de tâches semblables, la rétroaction et l'encouragement de juges experts, la comparaison sociale et ses états physiologiques (Feltz, 1992; Wigfield et collab., 2006). Les résultats antérieurs étant le facteur prédominant. Donc, si l'individu a un faible sentiment d'auto-efficacité face à une tâche, il aura tendance à l'éviter ou se désinvestira complètement. Au contraire, s'il a un fort sentiment d'auto-efficacité, il persévèrera. Toutefois, ce jugement ne reflète pas nécessairement une estimation rationnelle des capacités réelles de l'élève (Archambault et Chouinard, 2009).

Face à la tâche, le sportif évaluera sa capacité à la réussir. Suite à cette évaluation, si l'élève se sent efficace, il restera confiant et concentré sur la tâche, il réagira positivement aux difficultés rencontrées en recherchant des solutions et de l'aide, il fera des efforts et persévèrera (Cury, 2004; Papaioannou et collab., 2006). Un sentiment de compétence élevé correspond donc à une motivation intrinsèque

accrue (Papaioannou, 1997). En fait, le sentiment de compétence a un effet direct sur l'engagement à faire un sport ou de l'exercice (Papaioannou et collab., 2006). Au contraire, si l'élève se sent incompetent, il ressentira de l'anxiété, détournera son attention et se désinvestira de la tâche jusqu'à se désengager complètement (Cury, 2004).

Dans leur étude réalisée en Estonie auprès d'élèves de 12 à 15 ans en éducation physique, Koka et Hein (2003) ont observé que les enseignants qui donnent plus de rétroaction générale positive sont plus enclins à motiver intrinsèquement leurs élèves parce qu'ils favorisent leur sentiment de compétence physique. Alors, selon eux, les enseignants devraient faire vivre des situations de succès à leurs élèves et leur donner des défis réalistes en créant un environnement non-menaçant et rempli de défi. Des résultats semblables ont été obtenus par Hein et Hagger (2007) dans leur étude menée en Estonie auprès d'élèves âgés de 11 à 15 ans qui suivaient obligatoirement des cours d'éducation physique deux fois par semaine. En effet, il existait des effets directs des buts et de la motivation autodéterminée sur l'estime de soi. En fait, l'effet de l'orientation des buts sur l'estime de soi était modifié directement et indirectement par le degré d'autodétermination de la motivation. Ils ont aussi montré que la motivation autodéterminée, qui est fortement liée au sentiment de compétence, est un médiateur de la relation entre l'orientation des buts et l'estime de soi. Finalement, ils ont conclu que la motivation autodéterminée des filles à faire de l'exercice a une influence positive sur leur estime personnelle. Avec l'objectif d'encourager l'estime de soi des élèves, l'enseignant d'éducation physique doit donc créer un environnement qui supporte l'autonomie des élèves et qui favorise les buts de maîtrise et de performance simultanément. La meilleure stratégie serait donc de favoriser un climat de classe de maîtrise qui supporte les buts de maîtrise et l'autonomie, sans toutefois nuire aux élèves qui optent pour des buts de performance (Hein et Hagger, 2007). Quant à eux, Goudas et Biddle (1994a) ont effectué une étude qui prenait place en Angleterre auprès d'élèves âgés de 13 à 15 ans fréquentant une école privée. Les résultats obtenus montraient que les élèves qui évoluaient à la fois dans un haut climat de maîtrise et dans un haut climat de performance avaient un sentiment de compétence plus élevé et éprouvaient plus de plaisir dans leurs cours d'éducation physique, les garçons étant plus compétitifs et

ayant un meilleur sentiment de compétence que les filles. Les élèves qui évoluaient dans un haut climat de maîtrise et un faible climat de performance aimaient plus l'éducation physique que les élèves qui évoluaient dans un faible climat de maîtrise et de performance (Goudas et Biddle, 1994a) et ils avaient une plus grande motivation intrinsèque (Goudas et Biddle, 1994a; 1994b).

Sarrazin, Guillet et Cury (2001) ont étudié l'effet du type de climat de classe instauré par des entraîneurs de handball sur le sentiment de compétence de filles âgées de 13 à 15 ans. Dans cette étude, on caractérisait le climat de maîtrise par le soulignement des progrès personnels, la présence d'effort constant et l'attribution d'un rôle à chaque élève et le climat de performance par l'utilisation de critères individuels normatifs, la peur des erreurs et la rivalité entre les joueuses. Pendant la saison compétitive, celles-ci ont rempli un questionnaire à trois différents moments (début, milieu et fin de la saison). Les résultats ont révélé une relation positive entre le climat de maîtrise et le sentiment de compétence, alors que cette relation était négative dans un climat de performance. Selon les résultats d'Escartí et de Gutiérrez (2001) obtenus lors d'une étude en Espagne dans des cours d'éducation physique de jeunes âgés de 13 à 18 ans, le climat de maîtrise aurait de nombreux effets bénéfiques pour les élèves. Dans leur étude, la première dimension du climat de maîtrise, qui correspondait à la poursuite du progrès personnel par les élèves, a eu une influence directe sur le sentiment de compétence de l'élève et sur l'importance de l'effort. La seconde dimension du climat de maîtrise, qui correspondait à la promotion de l'apprentissage par l'enseignant, était directement et négativement liée au sentiment de compétence. Ces chercheurs ont donc conclu que lorsque les élèves évoluent au sein d'un climat de maîtrise, ils développent des critères de réussite en lien avec l'apprentissage de nouvelles habiletés et ils veulent ultimement augmenter leurs connaissances.

### **2.2.2 Les buts d'accomplissement**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les buts induits par les enseignants d'éducation physique et la perception que les élèves en ont peuvent influencer l'adoption des buts d'accomplissement des élèves (Ames, 1992a, 1992b; Simons, Dewitte et Lens, 2003; Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006; Sproule et

collab., 2007). Selon la théorie des buts d'accomplissement, si l'élève décide d'adopter un but de maîtrise, il voudra acquérir de nouvelles habiletés, comprendre les nouvelles notions et progresser au niveau personnel et temporel. Il veut apprendre pour la réussite de l'activité elle-même et sera satisfait s'il la maîtrise. De plus, il valorisera grandement l'effort (Ames, 1992a; Cury, 2004; Wigfield et collab., 2006). Sa motivation résidera dans le fait d'apprendre quelque chose et de progresser. Celle-ci sera faible quand la tâche est trop facile ou bien lorsqu'elle est beaucoup trop ardue. Si la tâche exige des efforts et qu'elle est considérée de difficulté moyenne, la motivation est optimale puisque la tâche représente un défi réaliste pour l'élève (Sarrazin, 2000). Celui-ci s'engagera alors selon la chance subjective de succès. Il expliquera sa réussite par l'effort et en fonction de ses progrès personnels. Cet état psychologique ne dépend donc pas de son sentiment de compétence, ce qui amène un investissement à long terme dans la tâche (Cury, Biddle, Sarrazin et Famose, 1997).

Si l'élève favorise des buts de performance, il se comparera aux autres afin d'évaluer son niveau de réussite et visera une évaluation favorable de sa compétence. Pour ce dernier, le fait de faire des efforts démontre une incompétence face à la tâche. Il valorise un rendement normatif en se comparant socialement (Ames, 1992a). Ainsi, il sera motivé s'il croit pouvoir surpasser les autres en fonction de son sentiment de compétence et de la difficulté normative de la tâche. Pour lui, l'échec est représenté par l'obtention d'un résultat plus faible que la norme (Ames, 1992a; Cury, Biddle, Sarrazin et Famose, 1997).

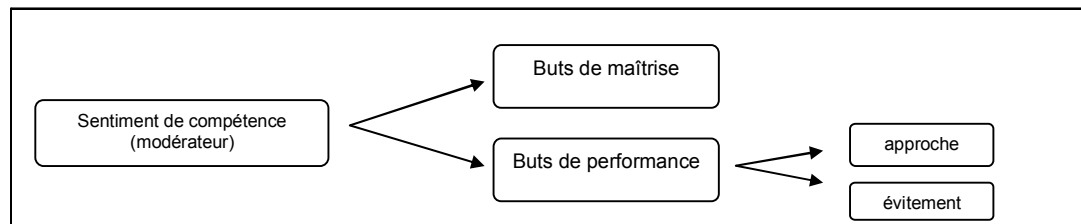
Selon Cury (2004), tout sportif adhère à la distinction entre buts de performance et buts de maîtrise, car elle rend compte de son implication quotidienne dans sa pratique lors de la formulation d'objectifs personnels. Toutefois, il est à noter que les deux orientations (vers la maîtrise et vers la performance) sont orthogonales, c'est-à-dire que certaines personnes peuvent adopter l'une ou l'autre, mais elles peuvent aussi les adopter simultanément ou n'en adopter aucune (Sarrazin, 2000). D'ailleurs, c'est ce qu'a observé Kavunassu (2007) dans son étude menée dans des cours d'éducation physique auprès de 160 élèves, âgés entre 12 et 18 ans, dans le sud-est de l'Angleterre. En effet, selon ses résultats, les buts de maîtrise des élèves ainsi que les buts de performance des élèves étaient liés positivement à leur estime de

soi globale, à leur sentiment d'auto-efficacité physique ainsi qu'à leur sentiment de compétence sportive, mais ce lien était beaucoup plus fort lorsqu'ils adoptaient des buts de maîtrise. Aussi, ces liens étaient constamment influencés par le sentiment de compétence sportive. Celui-ci pourrait alors représenter le mécanisme permettant aux types de but d'influencer le sentiment d'auto-efficacité physique. La chercheuse explique le lien positif entre les buts de performance des élèves et l'estime de soi par le fait que ce type de but forçait les adolescents à travailler plus fort, ce qui faisait augmenter leur sentiment de compétence sportive, donc leur estime de soi globale. Ces résultats affectaient pareillement les garçons et les filles, sauf pour les buts de maîtrise. En effet, les garçons adoptaient plutôt des buts de performance et ils avaient une meilleure estime de soi globale, un meilleur sentiment d'auto-efficacité physique et un meilleur sentiment de compétence sportive que les filles. Toutefois, il est surprenant de constater que le plus grand sentiment d'auto-efficacité physique a été ressenti par les élèves qui adoptaient des buts de maîtrise et des buts de performance simultanément, et ce, peu importe leur sentiment de compétence sportive. Il est possible que cela s'explique par le fait que la combinaison des deux buts était suffisamment forte dans le cours d'éducation physique.

Quand l'engagement dans la tâche est guidé par un but de maîtrise, l'élève effectue une série de cognitions telles que des stratégies de résolution de problèmes et d'autorégulation, ce qui augmente la qualité de l'apprentissage (Ames, 1992a). Dans une étude effectuée par Sarrazin et collaborateurs (2002), 78 garçons devaient grimper cinq voies d'escalade. Ceux qui poursuivaient des buts de maîtrise ont fourni plus d'effort et obtenu plus de succès que ceux qui poursuivaient des buts de performance. Cependant, les auteurs ne sont pas unanimes quant à l'effet du but de performance sur la motivation intrinsèque à savoir s'il est positif ou non. Pour cette raison, Elliot et ses collègues ont tenté d'expliquer ces divergences grâce au modèle tridimensionnel (Elliot et Harackiewicz, 1996; McGregor et Elliot, 2002; Darnon et Butera, 2005). Selon eux, la motivation peut présenter une dimension d'approche ou d'évitement selon le sentiment de compétence de l'individu. En effet, le sentiment de compétence des élèves en éducation physique est supposé orienter l'individu vers la possibilité de succès ou d'échec. Dans le domaine des pratiques sportives, la valeur prédictive de la compétence perçue s'établit selon le processus d'adoption des buts (Cury, Da Fonseca, Rufo et Sarrazin, 2002). De ce fait, les adolescents ayant un



sentiment de compétence élevé sont orientés vers le succès (Cury, Da Fonseca, Rufo et Sarrazin, 2002; Hein et Hagger, 2007) et considèrent l'éducation physique comme une activité attrayante. Ils ont alors tendance à adopter des buts d'approche tels que les buts de maîtrise et les buts de performance-approche. Les adolescents ayant un faible sentiment de compétence en éducation physique sont orientés vers l'échec et veulent éviter cette activité en adoptant des buts de performance-évitement (Cury, Da Fonseca, Rufo et Sarrazin, 2002). Ce modèle est présenté à la **figure 2** (p. 28).



**Figure 2. Modèle tridimensionnel**  
(inspiré de Elliot et Harackiewicz, 1996; McGregor et Elliot, 2002; Darnon et Butera, 2005)

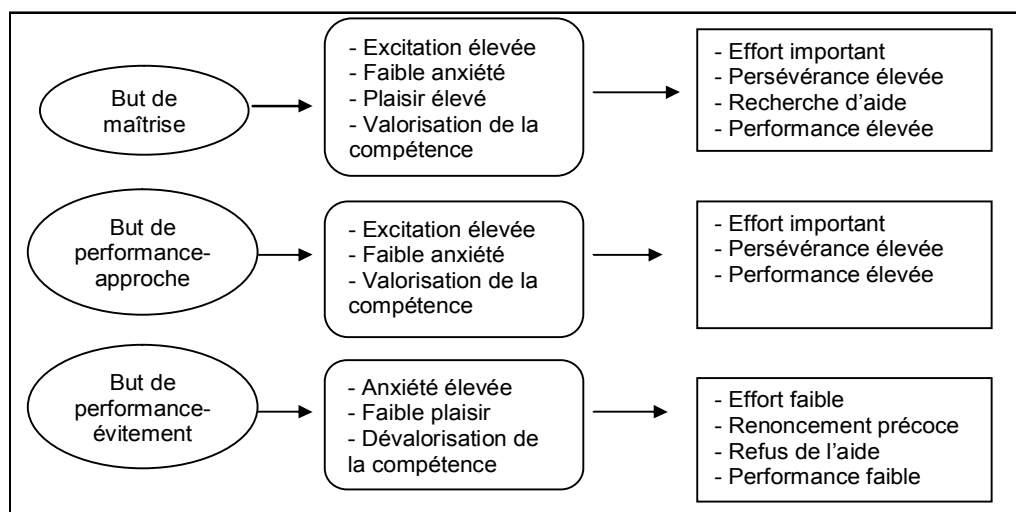
On y observe le sentiment de compétence qui agit à titre de modérateur dans l'adoption des buts, c'est-à-dire qu'il fera en sorte que l'élève adoptera le but avec une vision d'approche (but de maîtrise ou but de performance-approche) ou d'évitement (but de performance-évitement). Par exemple, si le sentiment de compétence de l'élève est élevé et qu'il veut démontrer sa supériorité par rapport aux autres, il optera pour un but de performance-approche. Par contre, si son sentiment de compétence est faible, il voudra éviter de démontrer son incompetence, alors il adoptera un but de performance-évitement (Cury, 2004). Ici, le sentiment de compétence joue un rôle d'antécédent des buts (ou de modérateur) pour les buts de performance (Goudas et Biddle, 1994b; Elliot et McGregor, 2001; Cury, 2004) car, s'il est élevé, l'élève aborde les buts avec une vision d'approche alors que s'il est faible, il aura tendance à aborder les buts avec une vision d'évitement (Elliot et McGregor, 2001; Cury, 2004).

En résumé, la dimension approche d'un but fait allusion à la recherche d'affects positifs et agréables, ce qui mène l'élève à s'investir pleinement dans des situations valorisantes (Ames, 1992a; Darnon et Butera, 2005; Archambault et Chouinard, 2009). L'élève décide donc de s'engager dans la tâche parce qu'il croit

pouvoir en retirer des éléments positifs pour lui et surtout, il croit pouvoir réussir avec brio la tâche demandée. Dans cet état motivationnel, l'élève s'investira fortement, car la situation lui apparaît attrayante et valorisante (Cury, 2004). En adoptant un but de performance-approche, l'objectif ultime de l'élève est donc de se montrer compétent par rapport aux autres ou par rapport à une norme. Au contraire, le but de performance-évitement fait allusion à la confrontation d'un événement négatif pour l'élève, alors ce dernier cherchera à s'en soustraire. Il ne voudra pas obtenir une évaluation positive, mais plutôt éviter l'effet négatif de l'échec sur son estime personnelle et éviter de moins bien réussir que les autres. Il croit que l'effort signifie un manque d'aptitudes. Il veut donc en faire le moins possible (Ames, 1992a; Cury, 2004; Darnon et Butera, 2005; Archambault et Chouinard, 2009) en fuyant ou en renonçant à la tâche (Cury, 2004) afin d'éviter à tout prix de démontrer son incompetence (Cury, Biddle, Sarrazin et Famose, 1997; Sarrazin, Guillet et Cury, 2001; Cury, Da Fonséca, Rufo et Sarrazin, 2002; Papaioannou, Marsh et Theodorakis, 2004).

Selon le modèle tridimensionnel présenté à la **figure 2** (p. 28), les deux buts qui favorisent un investissement dans la tâche (but de maîtrise et but de performance-approche) sont induits par le sentiment de compétence de l'élève. Ainsi, la motivation intrinsèque est grandement sollicitée et l'élève tend à vouloir rester engagé dans la tâche. En revanche, la poursuite d'un but de performance-évitement risque de diminuer la motivation intrinsèque de l'individu, car il voudra absolument éviter l'échec. Ce faisant, il se désengagera de la tâche (Cury, 2004). Dans deux études visant à vérifier l'impact des buts d'accomplissement et du sentiment de compétence sur la persévérance suite à une rétroaction d'échec, Cury, Biddle, Sarrazin et Famose (1997) ont observé 99 garçons âgés entre 13 et 15 ans sur un parcours de basketball. Les élèves qui poursuivaient des buts de performance et qui avaient un faible sentiment de compétence sont ceux qui ont le moins persévéré suite à leur premier échec alors que les élèves poursuivant un but de maîtrise, mais ayant un faible sentiment de compétence, ont autant persévéré que les groupes qui avaient un fort sentiment de compétence. En conséquence, il est possible d'affirmer que lorsqu'un garçon adopte un but de maîtrise élevé, il peut être grandement motivé, et ce, même si son sentiment de compétence est faible.

En lien avec le modèle tridimensionnel présenté à la **figure 2** (p. 28) dans la prédiction des buts d'accomplissement, il est possible de croire que le fait qu'un enseignant instaure un climat psychologique de maîtrise combiné au besoin d'accomplissement de l'élève et à un sentiment de compétence élevé conduira l'élève à adopter un but de maîtrise. Si l'élève ressent un besoin d'accomplissement, possède un sentiment de compétence élevé et qu'il évolue dans un climat psychologique de performance, il adoptera plutôt un but de performance-proche. Au contraire, un élève qui présente un faible sentiment de compétence, qui a peur de l'échec et qui évolue dans un climat psychologique de performance adoptera plutôt un but de performance-évitement (Cury, Da Fonseca, Rufo et Sarrazin, 2002; Cury, 2004). La poursuite par l'élève de chacun des types de but du modèle tridimensionnel entraîne des réponses spécifiques telles que présentées dans la **figure 3** (p. 30).



**Figure 3. Prédiction de l'investissement dans l'apprentissage sportif**  
**Chaînes causales identifiées dans le cadre du modèle tridimensionnel (Cury, 2004)**

L'adoption d'un but de maîtrise suscitera des conséquences positives pour l'élève telles que l'effort, la persévérance, la recherche d'aide et la valorisation de la tâche. La poursuite d'un but de performance-évitement entraîne des conséquences négatives telles que la dévalorisation de l'apprentissage, une faible persévérance, des stratégies d'auto-handicap et une faible performance. Finalement, l'adoption d'un but de performance-proche peut avoir des répercussions positives telles que

l'effort, la persévérance, la valorisation de la tâche et la performance. Par contre, il est aussi lié à une conséquence négative : la faible recherche d'aide (Cury, 2004).

Un modèle quadridimensionnel (2x2) (Pintrich, 2000; Elliot et McGregor, 2001) a aussi été développé en ajoutant la modalité de l'approche et de l'évitement au but de maîtrise, mais il ne fait pas l'unanimité chez les auteurs. Dans ce modèle, le but de maîtrise-approche mènerait à l'apprentissage, à la maîtrise et à la compréhension réelle et profonde de la tâche (Cury, 2004; Damon et Butera, 2005; Meece, Anderman et Anderman, 2006) alors que le but de maîtrise-évitement conduirait l'élève à éviter de régresser et à craindre de ne pas comprendre la tâche ou de ne pas apprendre (Damon et Butera, 2005; Meece, Anderman et Anderman, 2006). L'élève adoptant ce type de but voudrait à tout prix éviter d'échouer non pas parce que l'échec représenterait une évaluation négative de sa compétence (comme dans le but de performance-évitement), mais parce qu'il ferait preuve d'une non-maîtrise de la tâche (Damon et Butera, 2005).

Roberts (1992) indique que, bien que les deux principales tendances motivationnelles dans le domaine des sports soient vers la maîtrise et vers la performance, il importe de considérer les multiples types de buts afin de mieux comprendre les comportements des individus dans un processus d'accomplissement. En effet, si l'on ne considérait qu'un seul but universel, comme le font certaines théories motivationnelles, on ignorerait de nombreuses dynamiques essentielles au processus de la motivation.

Lorsqu'on observe l'influence des buts induits par l'enseignant sur les types de buts qu'adoptent les élèves, de nombreuses recherches (Ames, 1992b; Goudas et Biddle, 1994a, 1994b; Papaioannou, 1995; Papaioannou, 1997; Zahariadis et Biddle, 2000; Escartí et Gutiérrez, 2001; Sinclair, 2001; Papaioannou, Marsh et Theodorakis, 2004) mettent en évidence un effet positif majeur du climat de maîtrise sur la motivation intrinsèque des élèves, et ce, autant dans un contexte de classe que dans un contexte sportif, tel que dans les cours d'éducation physique. Lors d'une recherche effectuée dans un cours d'éducation physique en Grèce auprès d'adolescents âgés entre 13 et 16 ans, Papaioannou (1995) a montré que dans un climat de maîtrise, les élèves sont plus motivés intrinsèquement que dans un climat

de performance, et ce, peu importe leur sentiment de compétence. Souvent, la façon dont les élèves perçoivent le climat de classe dépend de la façon dont ils perçoivent l'attitude des enseignants face aux élèves les plus talentueux. Dans l'étude de Todorovich et Curtner-Smith (2003) menée auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> année dans un cours d'éducation physique d'une école primaire du sud-est des États-Unis, on a constaté que le climat motivationnel influence les buts des élèves de sorte que dans un climat de maîtrise, les élèves adopteront des buts de maîtrise alors que dans un climat axé sur la performance, les élèves adopteront des buts de performance, et ce, peu importe leur sexe. Cependant, bien que le climat favorise un certain type de but, il ne lèsera pas le type de but contraire. Ces chercheurs ont réalisé qu'il était plus difficile d'appliquer les dimensions du climat de maîtrise dans un cours d'éducation physique qu'en classe, car cela pouvait affecter la sécurité des élèves. De plus, la confidentialité du jugement n'est pas toujours possible dans un gymnase. Papaioannou et ses collaborateurs (2007) ont obtenu des résultats semblables dans une étude menée en Grèce auprès d'élèves âgés de 13 et 14 ans. Ils ont aussi conclu que pour qu'il y ait un effet réel sur les buts de maîtrise des élèves, l'intervention devait se faire sur plusieurs jours, car la création d'un climat de maîtrise et l'adoption d'un tel type de but prend du temps. Bien que l'effet des buts de performance soit immédiat, car les élèves veulent démontrer leur habileté, l'adoption d'un but de maîtrise nécessite une plus longue démarche.

Selon les résultats d'Escartí et de Gutiérrez (2001) obtenus dans leur étude en Espagne, la première dimension du climat de maîtrise, qui correspondait à la poursuite du progrès personnel par les élèves, a eu une influence directe sur les buts de maîtrise adoptés par les élèves. Cette dimension a aussi eu un effet indirect par le biais de l'adoption d'un but de maîtrise par l'élève sur l'intention de pratiquer un sport ou de faire de l'activité physique dans le futur. La seconde dimension du climat de maîtrise, qui correspondait à la promotion de l'apprentissage par l'enseignant, était directement et négativement liée aux buts de performance. D'autres chercheurs (Goudas et Biddle, 1994b; Papaioannou, Marsh et Theodorakis, 2004) ont obtenu des résultats qui montraient que, bien qu'un climat de maîtrise en éducation physique soit positif, un climat de performance n'est pas nécessairement nuisible en autant qu'il soit accompagné d'un haut climat de maîtrise. D'ailleurs, le climat de performance, combiné au climat de maîtrise, pourrait

augmenter les effets bénéfiques du climat de maîtrise. Par exemple, dans les cours d'éducation physique en Grèce, les enseignants commencent le cours avec une session d'exercices permettant de maîtriser une technique, puis enchaînent avec des jeux compétitifs afin de renforcer le plaisir des élèves. De ce fait, selon ces chercheurs, un enseignant favorisant la motivation des élèves en éducation physique est en mesure de combiner le climat de maîtrise avec certains éléments du climat de performance de sorte que les effets de ce dernier climat soient positifs pour les élèves (Papaioannou, Marsh et Theodorakis, 2004).

Dans une étude menée dans un cours d'éducation physique en Grèce auprès d'élèves âgés de 12 et 13 ans, Papaioannou et ses collègues (2007) ont obtenu des résultats qui montraient que les buts de maîtrise et la perception que l'enseignant les favorisait entretenaient une relation positive avec la motivation intrinsèque (consulter le continuum de l'autodétermination à la **figure 4**, p. 35) ainsi qu'avec la motivation extrinsèque par identification des élèves, mais ne présentaient aucun lien avec la motivation extrinsèque par régulation externe. Quant à l'amotivation, celle-ci entretenait une relation négative avec les buts de maîtrise et la perception que l'enseignant les favorisait. En ce qui concerne les buts de performance et la perception que l'enseignant les favorisait, il n'existait aucune relation avec la motivation autodéterminée, mais ceux-ci entretenaient un lien positif avec la motivation extrinsèque par régulation externe et l'amotivation.

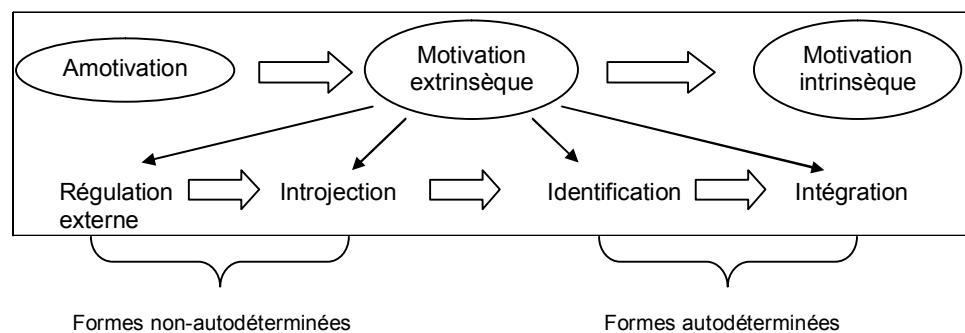
Puisque la rétroaction est une énorme source de motivation, elle peut devenir un facteur vital dans l'apprentissage des élèves. Par exemple, il a été révélé que les élèves sont plus engagés à faire de l'exercice si la rétroaction qui leur est donnée concerne les connaissances nécessaires pour bien faire l'exercice (Koka et Hein, 2003). De plus, quand les élèves apprennent une nouvelle habileté, ils profitent énormément de recevoir de l'information sur la pertinence de la nouvelle habileté au niveau personnel ainsi qu'au niveau des applications possibles dans le futur. En effet, le fait d'expliquer que l'habileté pratiquée sera réutilisée dans un avenir rapproché facilite l'orientation vers la maîtrise de la tâche et l'adaptation du comportement (Simons, Dewitte et Lens, 2003).

Selon Butler (1993), il existe trois types d'informations qu'un enseignant peut transmettre : 1) les informations techniques, qui permettent de clarifier ce dont les élèves ont besoin pour la réussir et qui donnent des indices sur la recherche de solutions afin de rendre l'objectif de l'activité plus clair et accessible, 2) les informations objectives, qui indiquent à quel point la performance reflète ce que la tâche demande, qui rappellent à l'élève l'importance de l'atteinte des objectifs et ce qu'ils signifient et 3) les informations normatives, qui indiquent à l'élève le niveau de performance requis en fonction du groupe de référence.

Dans deux études de Cury, Sarrazin et Famose (1997) effectuées auprès de garçons âgés de 12 à 14 ans, lors de l'enseignement d'une technique de basketball en éducation physique, on constate que lorsque les types d'informations ne sont pas imposés par l'enseignant, les élèves vont avoir tendance à les sélectionner eux-mêmes en fonction des buts qu'ils préconisent. Donc, si un élève poursuit des buts de maîtrise et qu'il a un sentiment de compétence faible, il risque de rechercher le type d'informations techniques (recherche de l'aide, fait des efforts). S'il poursuit des buts de maîtrise, mais qu'il a un fort sentiment de compétence et une forte estime de soi, l'élève recherchera l'information objective qui lui permettra de comparer ses performances personnelles. Finalement, un élève qui poursuit des buts de performance et qui a eu l'impression de bien réussir la tâche recherchera de l'information normative afin de se comparer aux autres et rejettera systématiquement l'information technique. En revanche, ceux qui n'ont pas eu l'impression de bien réussir ont préféré rejeter toute information afin de ne pas avoir la confirmation de leur incompetence. Dans l'étude de Roberts et collaborateurs (1995) effectuée auprès de 338 étudiants universitaires aux États-Unis qui participaient à un sport de compétition, des observations semblables ont été effectuées. En effet, les étudiants qui poursuivaient un but de maîtrise n'étaient pas intéressés par les informations normatives mais plutôt par les informations sur la tâche, alors que les étudiants qui poursuivaient un but de performance étaient vraiment intéressés par les informations normatives afin de savoir s'ils performaient mieux que leurs pairs.

### 2.2.3 L'autodétermination

Selon la théorie de l'autodétermination, le degré d'autonomie, d'estime de soi et de connectivité ressentit par l'élève fera varier sa motivation. En effet, si un individu détermine lui-même son comportement, il tendra à être motivé intrinsèquement, c'est-à-dire qu'il s'engagera dans une tâche pour le plaisir que celle-ci lui apporte plutôt que pour une raison externe telle qu'une contrainte scolaire. Si l'individu s'engage dans une tâche pour des raisons externes (faire plaisir à autrui, atteindre un but particulier, éviter une conséquence, etc.), sa motivation est extrinsèque. Sur le continuum présenté à la **figure 4** (p. 35), la motivation intrinsèque se retrouve à l'extrême droite alors que l'on retrouve l'amotivation, qui consiste en une absence de motivation, à l'extrême gauche. En fait, l'amotivation se produit lorsque l'individu n'a aucun motif pour s'engager.



**Figure 4. Continuum de l'autodétermination  
(inspiré de Ryan et Deci, 2000)**

Sur le continuum, on retrouve de gauche à droite, l'amotivation, la motivation extrinsèque par régulation externe, la motivation extrinsèque par introjection, la motivation extrinsèque par identification, la motivation extrinsèque par intégration et finalement, la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque par régulation externe correspond à s'engager dans les tâches scolaires dans le but d'obtenir une récompense ou dans le but d'éviter une punition. La motivation extrinsèque par introjection correspond à s'engager dans les tâches scolaires parce que cela correspond à la bonne image de la société suite à un sentiment de pression ou dans le but d'éviter le sentiment de culpabilité ou d'anxiété. La motivation extrinsèque par identification correspond à s'engager dans une tâche scolaire parce que l'individu en comprend la portée et se sent mieux après l'avoir effectuée. Cette action assouvit une émotion recherchée. Finalement, la motivation extrinsèque par intégration



correspond à effectuer une tâche scolaire parce qu'elle permet d'atteindre un but désiré. Bien sûr, ce continuum n'est pas rigide dans un sens comme dans l'autre. Il est possible qu'un individu s'engage selon un type de motivation et que celle-ci se transforme suite à l'activité (Ryan et Deci, 2000).

Il a été observé que la motivation intrinsèque et que les formes autodéterminées de motivation extrinsèque, telles que l'identification et l'intégration, sont liées à des effets beaucoup plus positifs au niveau de l'engagement cognitif et comportemental, c'est-à-dire que l'individu sera plus enclin à s'engager et à persévérer dans la tâche et à mobiliser les stratégies cognitives nécessaires s'il adopte ces types de motivation. Le contraire se produit quand l'individu adopte les formes non-autodéterminées de la motivation, telles que l'introjection et la régulation externe, ainsi que l'amotivation, celles-ci étant liées aux effets les moins positifs. Bref, cela signifie que les conséquences de la motivation sont de moins en moins positives en suivant le continuum de la motivation intrinsèque jusqu'à l'amotivation (Vallerand, 1997). De plus, si l'on considère les cours d'éducation physique, il a été observé que la motivation autodéterminée à faire de l'éducation physique a été liée à l'intention de faire de l'activité physique ou à faire du sport dans le futur (Standage, Duda et Ntoumanis, 2003).

Dans un climat de maîtrise, les élèves sont beaucoup plus autonomes. La perception d'un environnement favorisant l'autonomie conduit les élèves à être motivés intrinsèquement (Goudas et Biddle, 1994b). Cela leur permet aussi de développer un fort sentiment d'appartenance, et ce, surtout si l'environnement est peu contrôlant (Standage, Duda et Ntoumanis, 2003). Ainsi, l'autodétermination de l'élève s'en trouve favorisée. Au contraire, s'il se retrouve dans un climat de performance, son sentiment d'autodétermination diminue, car il n'effectue pas la tâche pour elle-même, mais plutôt pour démontrer sa supériorité sociale, donc pour des raisons externes (Cury, 2004).

Dans une étude menée auprès de 461 finlandais âgés de 15 et 16 ans, Jaakkola et Liukkonen (2006) ont obtenu des résultats qui montraient que le climat de maîtrise avait un lien positif très fort avec la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque par identification et par introjection, mais qu'il n'était pas lié à la

motivation extrinsèque par régulation externe et qu'il était lié négativement à l'amotivation. Quant au climat de performance, le lien était lui aussi positif, quoique beaucoup plus faible, avec la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque par introjection et par identification. Le lien entre le climat de performance et la motivation extrinsèque par régulation externe était positif et fort. Les élèves faisant partie du groupe expérimental favorisant les buts de maîtrise étaient moins amotivés, plus autodéterminés et plus orientés vers les buts de maîtrise à la fin de l'année en éducation physique. Ces chercheurs ont donc conclu qu'il était possible pour un enseignant d'augmenter l'autodétermination des élèves en favorisant un climat de maîtrise dans leurs cours d'éducation physique. Ainsi, en instaurant un climat de maîtrise, l'enseignant permet aux élèves d'être autodéterminés et leur offre des opportunités de satisfaire leurs besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance (Vallerand, 1997; Jaakkola et Liukkonen, 2006).

Simons, Dewitte et Lens (2003) ont effectué une étude auprès d'étudiants de niveau collégial en Belgique. Ces derniers devaient améliorer des habiletés en basketball dans le cadre de leur cours d'éducation physique. Au départ, tous les étudiants étaient considérés comme étant de niveau équivalent dans cette discipline. Suite à l'expérimentation, il a été remarquable de constater que les étudiants faisant partie du groupe ayant reçu des indications permettant de faire l'activité grâce à une motivation intrinsèque et à de la régulation interne ont développé des buts de maîtrise, une plus grande motivation intrinsèque et passaient plus de temps à se pratiquer. Par le fait même, la qualité de leur performance était meilleure que celle des deux autres groupes. En somme, quand les instructions de l'enseignant insistent sur le sens et l'utilité de la tâche et sur sa pertinence future, les étudiants sont plus intéressés à l'activité, ils deviennent plus motivés à apprendre et à maîtriser l'habileté donc ils parviennent à de meilleures performances.

#### **2.2.4 L'intérêt et la valeur utilitaire**

L'intérêt est défini comme un état psychologique caractérisé par l'attention, la concentration, la satisfaction de l'effort et la motivation à apprendre. Il importe de noter qu'il n'est pas considéré comme un trait de personnalité, car il peut être durable ou passager, général ou spécifique (Wigfield et collab., 2006). Dans le milieu

scolaire, il existe deux types d'intérêt : l'intérêt de situation et l'intérêt personnel. Le premier type fait appel aux situations d'apprentissage et le défi qu'elles représentent pour les élèves et est associé à la surprise, au conflit cognitif, à la curiosité et aux comportements exploratoires (Wigfield et collab., 2006; Archambault et Chouinard, 2009). Il peut être vécu de façon positive ou négative selon la situation (Hidi et Harackiewicz, 2000). Comme ce type d'intérêt est très spécifique à la tâche, il peut être momentané ou non, mais peut aussi servir de tremplin pour le développement d'un intérêt plus durable dans le temps. Le second type est plutôt stable et fait appel à deux composantes : les émotions de l'élève face à une matière scolaire ou à un type d'activité d'apprentissage et la valeur qu'il accorde à cette matière ou cette activité. Le plaisir que l'élève éprouve à effectuer une tâche dans un domaine de connaissance particulier est rattaché à cette forme d'intérêt. De plus, une tâche prendra de la valeur aux yeux de l'élève s'il ressent que cette activité peut contribuer à l'épanouissement de sa compétence. Ce type d'intérêt se rapproche grandement de la motivation intrinsèque (Wigfield et collab., 2006; Archambault et Chouinard, 2009) et favorise chez l'élève la volonté de maîtriser la tâche (Archambault et Chouinard, 2009).

Selon Hidi et Harackiewicz (2000), l'intérêt possède une composante cognitive ainsi qu'affective et a un effet facilitant puissant sur le fonctionnement cognitif. En fait, l'intérêt est une réaction du sujet face à son environnement. Il est donc possible de modifier ces réactions en modifiant les tâches éducatives ainsi que le climat d'apprentissage. Justement, le fait de proposer des tâches signifiantes aux élèves et de susciter leur engagement personnel peut permettre de développer un intérêt durable chez ces élèves. Si l'on considère les deux types d'intérêt, ceux-ci ne s'excluent pas mais, en l'absence l'un de l'autre, leurs rôles peuvent devenir critiques. Par exemple, l'intérêt personnel pour un sujet particulier peut aider les élèves à persévérer malgré leur manque d'intérêt pour une tâche précise. Quant à lui, l'intérêt de situation suscité par une activité peut aider à maintenir la motivation et favoriser la réussite des individus lorsque ceux-ci n'ont pas d'intérêt particulier pour ce sujet. Ce type d'intérêt permettra peut-être même à l'élève de développer un nouvel intérêt personnel. Du côté motivationnel, bien que l'intérêt pour une activité puisse au départ être suscité par des facteurs externes, il est possible qu'éventuellement cet intérêt devienne autorégulé. À ce moment, la motivation peut

être considérée comme étant intrinsèque, l'intérêt personnel étant une condition préalable à celle-ci. Cela suggère que le fait de créer un environnement qui stimule l'intérêt de situation devienne une façon de motiver les élèves et de leur faire développer des cognitions dans des domaines qui ne les intéressaient pas auparavant.

La valeur utilitaire accordée à une tâche est déterminée par la façon dont celle-ci est reliée aux buts présents et futurs d'une personne. Par exemple, une tâche peut en soi être inutile au moment présent, mais être essentielle en lien avec les objectifs de carrière d'une personne. Dans ce cas, la tâche prend tout son sens, car elle facilite l'atteinte des buts. D'un certain point de vue, la valeur utilitaire accordée à une tâche semble présenter des raisons extrinsèques de s'engager dans une tâche. Pourtant, elle est reliée directement aux buts personnels à court et long termes qui sont internes à l'individu (Wigfield et collab., 2006), donc qui font appel à la motivation intrinsèque. En fait, la valeur utilitaire accordée à la tâche représente l'intérêt qu'un sportif trouve à s'engager dans une épreuve sportive et elle est déterminée selon les conséquences positives qu'il espère retirer du résultat ou les conséquences négatives qu'il espère éviter (Famose, 1997).

Les individus sont plus enclins à s'engager dans une tâche quand ils s'attendent à bien la réussir et quand la tâche a de la valeur à leurs yeux (Papaioannou, 1997; Meece, Anderman et Anderman, 2006). En effet, l'expérience de plaisir peut devenir un facteur clé en éducation physique afin de déterminer l'engagement d'un élève (Simons, Dewitte et Lens, 2003). La perception d'un climat de maîtrise en éducation physique peut favoriser l'intérêt, donc augmenter l'intention des élèves d'être physiquement actifs (Escartí et Gutiérrez, 2001; Sproule et collab., 2007) alors qu'un climat de performance prédit négativement l'intérêt (Escartí et Gutiérrez, 2001; Sarrazin, Guillet et Cury, 2001). Les enseignants sont donc encouragés à développer une plus grande diversification dans les tâches pour répondre aux multiples intérêts et habiletés des élèves de la classe. En effet, suite à deux études effectuées auprès d'élèves du secondaire à Singapour, Sproule et ses collègues (2007) indiquent qu'en donnant plus d'autonomie aux élèves, il devient possible de développer une approche centrée sur l'élève permettant d'adopter des buts personnels à chacun afin d'augmenter la motivation intrinsèque et l'intention

réelle d'être physiquement actif. Bref, la poursuite d'un but de maîtrise favoriserait l'intérêt intrinsèque ainsi que le plaisir de la pratique de l'activité (Escartí et Gutiérrez, 2001; Cury, 2004).

L'étude de Cury, Biddle, Sarrazin et Famose (1997), menée auprès de garçons âgés de 13 à 15 ans en basketball, révèle des liens entre le sentiment de compétence et la valeur utilitaire accordée à la tâche. En effet, ceux qui avaient un faible sentiment de compétence accordaient moins de valeur utilitaire à la tâche que ceux qui avaient un sentiment de compétence élevé. Les élèves qui adoptaient des buts de performance et qui avaient un faible sentiment de compétence étaient ceux qui accordaient le moins de valeur utilitaire à la tâche. Les élèves qui adoptaient des buts de maîtrise et qui avaient un faible sentiment de compétence accordaient une plus faible valeur utilitaire à la tâche que ceux qui adoptaient des buts de maîtrise ou de performance, mais qui avaient un fort sentiment de compétence. Dans cette étude, les élèves qui adoptaient des buts de performance tendaient à diminuer les conséquences de leur investissement en attribuant leur faible performance à un faible effort, et ce, dans le but de protéger leur estime personnelle. Pour les élèves qui adoptaient des buts de performance, la tâche prenait de la valeur selon leur sentiment de compétence et selon la difficulté normative de la tâche. Pour les élèves qui adoptaient des buts de maîtrise, la tâche prenait de la valeur selon leur chance subjective de succès et une bonne performance s'expliquait par l'effort. Dans leur étude réalisée en Estonie, Koka et Hein (2003) ont d'ailleurs observé que les enseignants qui donnent plus de rétroaction générale positive sont plus enclins à motiver intrinsèquement leurs élèves parce qu'ils favorisent leur intérêt pour l'activité physique.

Selon les résultats d'Escartí et de Gutiérrez (2001) obtenus dans leur étude en Espagne, la poursuite du progrès personnel par les élèves a eu une influence directe sur l'intérêt des élèves et la promotion de l'apprentissage par l'enseignant a influencé positivement l'intérêt et le plaisir face à la tâche. Ces chercheurs ont donc conclu que lorsque les élèves évoluent au sein d'un climat de maîtrise, ils sont intéressés à faire de l'activité physique pour le plaisir que celle-ci leur procure, ce qui leur permet d'être plus satisfaits de leurs cours d'éducation physique. Leurs résultats montrent aussi que, dans un climat de performance, les élèves ont moins de plaisir

et d'intérêt face à la tâche et ils sentent plus de pression, ce qui les mène à vivre moins de satisfaction dans la pratique de sport et d'activité physique. Ils ont alors moins l'intention d'être actifs physiquement dans le futur.

À la lumière des résultats précédents, on constate que plusieurs déterminants peuvent favoriser ou non l'engagement des élèves dans leurs cours d'éducation physique. Dans une étude longitudinale menée en Grèce par Papaioannou et ses collègues (2006) auprès d'élèves âgés de 11 à 17 ans, il a d'abord été constaté que l'âge avait un effet négatif sur l'engagement dans le sport et l'activité physique et qu'il était lié négativement au sentiment de compétence, au plaisir et à l'effort. Aussi, il a été constaté que le sentiment de compétence, les buts de maîtrise et la motivation intrinsèque en éducation physique sont des déterminants de la participation dans les sports et dans l'activité physique à l'adolescence. Pour augmenter l'engagement des jeunes dans le sport et l'activité physique, il faudrait augmenter les buts de maîtrise, l'effort, le sentiment de compétence et le plaisir des élèves en éducation physique. En fait, dans cette étude, les buts de maîtrise ont eu un effet positif sur l'engagement dans le sport et l'activité physique alors que les buts de performance n'ont pas eu d'effet donc, le fait de prôner la compétition en Grèce ne déterminerait pas l'engagement des jeunes dans le sport et l'activité physique.

En somme, puisque l'engagement dans les activités sportives a des effets bénéfiques sur le sentiment de compétence athlétique, il importe de multiplier les occasions de participer à des activités sportives (Papaioannou et collab., 2006).

### **2.3 Justification de la recherche et objectifs spécifiques**

Suite à cette revue de littérature, nous constatons que beaucoup de chercheurs se sont intéressés à notre sujet que ce soit en Angleterre, en Belgique, en Grèce, en Estonie, en Finlande, en Espagne ou aux États-Unis, mais très peu ont entrepris leurs recherches en sol québécois. Pourtant, aujourd'hui, la promotion de saines habitudes de vie représente un domaine d'intervention prioritaire pour les autorités ministérielles du Québec (INSPQ, 2008). En effet, il est reconnu que la croissance rapide de l'embonpoint et de l'obésité chez les jeunes Canadiens représente une grave menace à leur santé (ASPC, 2000) surtout lorsque celle-ci est accompagnée

d'un mode de vie sédentaire (Goyette et Bouthillette, 2006). La situation est particulièrement alarmante au Québec, car la prévalence de l'embonpoint et de l'obésité n'a cessé d'augmenter chez les jeunes de 15 ans et plus au cours des dernières décennies (Kino-Québec, 2000). Le défi de la société québécoise réside donc dans le fait d'aider les jeunes à réaliser l'importance de leur état de santé et ainsi les encourager à modifier leur mode de vie en le rendant plus actif (Goyette et Bouthillette, 2006). Comme l'éducation physique constitue pour certains jeunes leur seule pratique d'activité physique régulière, il importe de trouver des moyens de les motiver à y participer. La motivation en éducation physique représente donc un sujet actuel et revêt une grande importance pour nos adultes de demain, surtout si l'on considère qu'il existe un lien entre le rendement scolaire et le fait d'avoir une perception positive de sa santé (ASPC, 2004).

Dans cette étude, afin de mieux comprendre la dynamique motivationnelle qui influence les élèves dans les activités de leurs cours d'éducation physique, nous nous pencherons principalement sur la théorie des buts d'accomplissement puisque celle-ci est utilisée pour étudier autant les comportements des enseignants que ceux des élèves. Cette théorie motivationnelle a d'ailleurs connu un essor lors des dernières années et est en constante évolution (Cury, 2004). Si un enseignant choisit une orientation particulière dans son enseignement, il modulera ses pratiques pédagogiques en fonction de celle-ci (Ames, 1992a, 1992b). De même, bien avant d'être influencé par son enseignant, l'élève débutera son cours d'éducation physique avec sa propre orientation d'accomplissement selon ses prédispositions personnelles et selon ses expériences antérieures (Sarrazin, 2000). Nous tenons donc à vérifier ces relations afin de pouvoir améliorer nos connaissances sur le rôle de l'enseignant dans la motivation des élèves dans leurs cours d'éducation physique.

Après avoir recensé la documentation en lien avec le sujet de la présente étude, nous croyons que lorsque l'enseignant d'éducation physique induit des buts de maîtrise dans ses cours, la motivation des élèves est plus grande que quand il induit des buts de performance. De plus, nous croyons que les filles sont en général moins motivées dans leurs cours d'éducation physique que les garçons et que ceux-ci ont plus tendance à adopter des buts de performance que des buts de maîtrise. En effet,

à l'adolescence particulièrement, les différences entre garçons et filles s'accroissent, et ce, surtout dans le milieu sportif. Déjà à l'adolescence, les garçons sont beaucoup plus nombreux que les filles à faire de l'activité physique régulièrement (Santé Canada, 1999). D'ailleurs, la majorité des chercheurs cités dans cette étude mentionnait les différences de résultats observées selon le sexe des élèves bien qu'ils ne l'aient pas fait de façon systématique. Nous avons même observé que certains chercheurs (Cury, Sarrazin et Famose, 1997; Cury, Biddle, Sarrazin et Famose, 1997; Sarrazin, Guillet et Cury, 2001; Sarrazin, Roberts, Cury, Biddle et Famose, 2002) préféreraient faire leur recherche en ne comptant que des participants de sexe masculin ou que des participants de sexe féminin. Il est possible de croire que ces chercheurs considéraient que les différences entre les sexes étaient suffisamment notables pour effectuer des études exclusives à un seul des sexes.

De plus, nous posons l'hypothèse que l'influence des buts induits par les enseignants et la perception de ces buts par les élèves pourrait être modérée par le sentiment de compétence des élèves. En effet, les élèves sont plus enclins à adopter et à internaliser un but s'ils croient avoir les compétences nécessaires pour l'atteindre (Ryan et Deci, 2000). D'ailleurs, plusieurs auteurs affirment que le sentiment de compétence est l'indice le plus influent sur la motivation intrinsèque des adolescents envers l'éducation physique (Standage, Duda et Ntoumanis, 2003). De ce fait, les élèves qui ont un haut sentiment de compétence en éducation physique seraient, selon nous, influencés différemment par les pratiques pédagogiques des enseignants que ceux ayant un faible sentiment de compétence. Par exemple, un environnement compétitif aurait des conséquences positives sur les premiers, mais négatives sur les seconds.

En somme, dans leurs cours d'éducation physique, les enseignants induisent des buts bien précis et ceux-ci sont perçus différemment par les élèves selon leurs prédispositions personnelles, ce qui influencera leur motivation à faire de l'éducation physique. Compte tenu des éléments développés précédemment, voici les objectifs spécifiques de la présente étude :



1. Documenter l'évolution annuelle de la motivation pour l'éducation physique au début du secondaire en considérant le sexe et le niveau scolaire;
2. Vérifier la valeur prédictive des buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation physique et de la perception de ces buts par les élèves sur la motivation (sentiment de compétence, buts d'accomplissement, autodétermination et valeur utilitaire) de ces derniers;
3. Évaluer l'effet modérateur du sentiment de compétence et du sexe des élèves sur la valeur prédictive des buts d'accomplissement induits et perçus.

## **Chapitre 3 : La méthodologie**

Dans ce chapitre, nous présentons la façon dont nous avons mené notre étude. D'abord, nous expliquons l'approche générale, puis nous présentons les participants ainsi que les instruments de mesure utilisés. En terminant, nous exposons l'approche analytique.

### **3.1 Approche générale**

L'objectif de l'étude étant d'examiner des relations entre les buts d'accomplissement induits par les enseignants et la motivation de leurs élèves en éducation physique, l'approche privilégiée est quantitative. Pour ce faire, nous avons demandé aux participants de remplir des questionnaires comportant des items auto-rapportés et, de cette façon, nous avons recueilli des données chiffrées que nous avons pu ensuite analyser statistiquement. Cette étude, à caractère déductif, tente, dans un premier temps, de vérifier nos hypothèses concernant les théories motivationnelles puis, dans un deuxième temps, de comparer les résultats obtenus selon le sexe et le sentiment de compétence des élèves à savoir si ces variables modifient la relation.

### **3.2 Participants**

Dans le cadre de cette étude, nous avons sélectionné un échantillon de convenance en sollicitant d'abord les commissions scolaires de Montréal et des environs, puis en sollicitant les directeurs des écoles secondaires. Les élèves interrogés fréquentaient tous des écoles secondaires publiques francophones. Au total, nous avons interrogé 651 élèves comprenant 409 filles (62,8%) et 231 garçons (35,5%). Quatre cent soixante-huit de ces élèves étaient au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (71,9%) et 231 de ces élèves étaient en secondaire 3 (28,1%). L'échantillon est aussi constitué des enseignants de ces élèves (n = 23) dont quatre femmes travaillant au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, 12 hommes travaillant au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et sept hommes travaillant en secondaire 3. Ces niveaux scolaires ont été sélectionnés, car les élèves de cet âge vivent une période déterminante de leur développement. Non seulement ils vivent une transition marquante lors du passage du primaire au secondaire ou du 1<sup>er</sup> au 2<sup>e</sup> cycle, mais ils entrent aussi dans cette

période décisive que représente l'adolescence. En effet, à ce stade de leur vie, les jeunes forgent leur personnalité et font des choix de vie quant à leurs valeurs et à leurs goûts personnels. Cette période est donc cruciale quant à leur motivation à faire de l'activité physique, surtout si l'on considère que les passages primaire/secondaire et 1<sup>er</sup> cycle/2<sup>e</sup> cycle consistent en une transition majeure et en un changement draconien d'environnement pour les élèves qui arrivent du primaire. Dans ces conditions, on note facilement une baisse de la motivation chez les élèves (Eccles, 1993; Harter, 1996).

### **3.3 Instruments de mesure**

Afin de recueillir nos données, nous avons utilisé, en totalité ou en partie, des échelles provenant de sources diverses ainsi que des échelles que nous avons nous-mêmes développées. Nous avons regroupé le tout pour former deux questionnaires : un questionnaire s'adressant aux enseignants et un questionnaire s'adressant aux élèves. Certaines de ces échelles étaient, au départ, en version anglaise, alors nous avons demandé à un traducteur francophone, qui traduit normalement de l'anglais au français, de traduire les items des échelles utilisées. La chercheuse a administré les questionnaires à l'intérieur des cours d'éducation physique du mois de février au mois de mai 2010. Les enseignants et les élèves répondaient en même temps à leur questionnaire.

#### **3.3.1 Questionnaire des enseignants**

Le questionnaire des enseignants est constitué d'échelles provenant de sources diverses. Il est possible de consulter le dictionnaire de variables (avec la traduction de l'anglais au français) en **annexe A**.

##### *Mesures des buts d'accomplissement des enseignants*

Trois premières échelles ont été créées en s'inspirant du *Physical Education Teacher's Emphasis on Achievement Goals Questionnaire* (Papaioannou, Milosis, Kosmidou et Tsigilis, 2007) qui est originalement utilisé pour vérifier la perception des élèves des buts d'accomplissement induits par leur enseignant d'éducation physique. Ces échelles ont été modifiées puis traduites aux fins de la présente

étude. Elles visent à mesurer les buts d'accomplissement que les enseignants pensent favoriser dans leurs cours (maîtrise, performance-approche ou performance-évitement). Chacune des trois échelles initiales comporte six items et les enseignants répondent à l'aide d'une échelle de type Likert à cinq niveaux allant de 1 (*fortement en désaccord*) à 5 (*fortement en accord*). Les mesures de consistance interne des échelles originales (adressées aux élèves) varient entre ,78 et ,88.

#### *Mesures du climat de classe instauré par les enseignants*

Deux échelles, développées aux fins de la présente étude à partir des formulations théoriques proposées par Ames (1992), Butler (1993) et Papaioannou, Marsh et Theodorakis (2004) ont servi à mesurer les pratiques pédagogiques des enseignants correspondant à un climat de maîtrise (*lorsque j'explique l'activité, j'insiste sur l'utilité et la nécessité de celle-ci, j'évalue les élèves selon leur amélioration personnelle...*) ou à un climat de performance (*j'encourage mes élèves en leur donnant des récompenses matérielles, j'évalue les élèves selon un rendement normatif par rapport à tout le groupe...*). L'échelle du climat de maîtrise compte 14 items alors que celle du climat de performance en compte 11. Les enseignants répondent selon une échelle de type Likert à cinq niveaux allant de 1 (*jamais*) à 5 (*à tous les cours*).

### **3.3.2 Questionnaire des élèves**

Le questionnaire des élèves est lui aussi constitué d'échelles provenant de sources diverses. Il est possible de consulter le dictionnaire de variables (avec la traduction de l'anglais au français) en **annexe B**.

#### *Mesures des buts d'accomplissement des élèves*

Trois échelles provenant des *Achievement Goals Scale* (Papaioannou, Milosis, Kosmidou et Tsigilis, 2007) ont été traduites en français et ont servi à mesurer le type de buts poursuivis par les élèves (maîtrise, performance-approche ou performance-évitement). Chacune des échelles initiales comporte cinq items et les répondants se prononcent à l'aide d'une échelle de type Likert à cinq niveaux allant

de 1 (*fortement en désaccord*) à 5 (*fortement en accord*). Les mesures de consistance interne des échelles initiales varient entre ,82 et ,86.

*Mesures des perceptions par les élèves des buts induits par leur enseignant*

Trois échelles provenant du *Perceptions of a Physical Education Teacher's Emphasis on Achievement Goals Questionnaire* (Papaioannou, Milosis, Kosmidou et Tsigilis, 2007) ont été traduites en français et ont servi à mesurer la perception des élèves des buts induits par leur enseignant d'éducation physique : maîtrise (...*mon enseignant est très satisfait lorsque quelqu'un montre une amélioration après un dur effort...*), performance-approche (...*mon enseignant est content des élèves qui montrent qu'ils peuvent être plus habiles que les autres...*) ou performance-évitement (...*mon enseignant me dit de m'inquiéter si les autres disent que je ne suis pas habile...*). Dans le cadre de cette étude, nous utilisons cinq items pour chacune des échelles et les répondants se prononcent à l'aide d'une échelle de type Likert à cinq niveaux allant de 1 (*fortement en désaccord*) à 5 (*fortement en accord*). Les mesures de consistance interne des échelles initiales varient entre ,78 et ,88.

*Mesures des déterminants de la motivation des élèves en éducation physique*

Deux échelles provenant de l'*Intrinsic Motivation Inventory* (McAuley, Duncan et Tamen, 1989) ont été traduites en français et ont servi à mesurer les déterminants de la motivation des élèves lors des activités de leurs cours d'éducation physique (sentiment de compétence et valeur utilitaire). Ces échelles comptent cinq items pour le sentiment de compétence (un inversé) et six items pour la valeur utilitaire. Les répondants se prononcent à l'aide d'une échelle de type Likert comprenant cinq niveaux allant de 1 (*pas vrai du tout*) à 5 (*très vrai*). La mesure de consistance interne (alpha de Cronbach) des échelles initiales est de ,85.

*Mesures de la motivation des élèves dans leurs cours d'éducation physique*

Quatre échelles provenant de l'*Échelle de motivation dans les sports* (Brière, Vallerand, Blais et Pelletier, 1995) ont servi à mesurer le type de motivation des élèves dans leurs cours d'éducation physique (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque par introjection, motivation extrinsèque par régulation externe et

amotivation). L'échelle de la motivation intrinsèque compte 12 items et celles pour les trois autres types de motivation comptent quatre items chacune. Les répondants se prononcent selon une échelle de type Likert comptant cinq niveaux allant de 1 (*ne correspond pas du tout*) à 5 (*correspond très fortement*). Les indices de consistance interne des échelles initiales sont tous relativement élevés et varient entre ,71 et ,92.

### **3.4 Vérification des instruments de mesure**

Préalablement, bien que les instruments de mesure aient déjà été validés dans d'autres études, nous avons voulu vérifier leur validité, et ce, surtout parce que nous avons dû traduire, modifier et créer plusieurs items. De plus, beaucoup de ces échelles avaient été testées avec des personnes plus âgées que les sujets à l'étude. Nous avons donc effectué des analyses factorielles exploratoires ainsi que des analyses de consistance interne en utilisant les données recueillies chez nos propres participants.

#### **3.4.1 Questionnaire des enseignants**

Compte tenu du nombre réduit de répondants (23), nous n'avons pas pu effectuer d'analyses factorielles sur les échelles du questionnaire destiné aux enseignants. Nous nous sommes donc concentrés sur les analyses de consistance interne.

##### *Mesures des buts d'accomplissement des enseignants*

Lorsque nous avons mesuré pour la première fois la consistance interne des échelles de Papaioannou, Milosis, Kosmidou et Tsigilis (2007), celles-ci variaient entre ,51 et ,71. Afin d'obtenir des alpha de Cronbach plus élevés, nous avons décidé de retirer certains items. Pour les buts de maîtrise, au départ, l'alpha de Cronbach était de ,71. Après avoir retiré les items 3 et 10, l'alpha de Cronbach a augmenté à ,80. Pour les buts de performance-approche, au départ, l'alpha de Cronbach était de ,61. Après avoir retiré l'item 9, l'alpha de Cronbach est devenu ,70. Finalement, pour les buts de performance-évitement, au départ, l'alpha de Cronbach était de ,51. Après avoir retiré les items 1 et 15, il s'est élevé à ,61.

### *Mesures du climat de classe instauré par les enseignants*

En ce qui concerne les items mesurant le climat de classe des enseignants, ceux-ci étaient très nombreux (14 items pour le climat de maîtrise et 11 pour le climat de performance). Pour le climat de maîtrise, l'alpha de Cronbach était de ,72 avec tous les items. Après avoir retiré les items qui étaient les moins corrélés avec les autres, l'alpha de Cronbach est devenu ,76. Pour le climat de performance, il était de ,52, mais après avoir retiré les items les moins corrélés, l'alpha de Cronbach s'est élevé à ,71. Dans le dictionnaire de variables en **annexe A**, les items retirés ont été surlignés en gris.

### **3.4.2 Questionnaire des élèves**

Dans les prochaines sections, nous présentons les résultats des analyses factorielles exploratoires ainsi que des analyses de consistance interne effectuées sur les échelles destinées aux élèves. Pour chacune d'elles, lors des analyses factorielles exploratoires, nous avons effectué des factorisations en axes principaux avec rotation *varimax*, car les construits étaient corrélés (Field, 2005).

### *Mesures des buts d'accomplissement des élèves*

L'analyse factorielle exploratoire démontre la présence de trois facteurs : 1) buts de maîtrise, 2) buts de performance-approche et 3) buts de performance-évitement. Tous les items cotent à plus de ,4 sauf pour l'item 14. Nous l'avons donc retiré.

<b>Matrice factorielle après rotation<sup>a</sup></b>			
	<b>Facteur</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Q8	,844		
Q3	,819		
Q5	,775		
Q2	,692		
Q13	,591		
Q7		,857	
Q9		,834	
Q4		,745	
Q15		,699	
Q11		,575	
Q12			,654
Q1			,558
Q10			,506
Q6			,424
Q14			

Méthode d'extraction : factorisation en axes principaux.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 4 itérations.

Dans le dictionnaire de variables en **annexe B**, les items retirés ont été surlignés en gris. Suite à ce changement, nous avons effectué des analyses de fiabilité. Pour les buts de maîtrise, la mesure de consistance interne est de ,83, pour les buts de performance-approche, l'alpha de Cronbach est de ,82 et pour les buts de performance-évitement, il est de ,62.

*Mesures des perceptions par les élèves des buts induits par leur enseignant*

Pour l'échelle de perception des buts, nous avons encore obtenu trois facteurs : perceptions 1) de buts de maîtrise, 2) de buts de performance-approche et 3) de buts de performance-évitement. Tous les items cotent à plus de ,4, sauf pour les items 23 et 29. Nous avons donc décidé de les retirer.

<b>Matrice factorielle après rotation<sup>a</sup></b>			
	<b>Facteur</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Q17	,816		
Q24	,742		
Q19	,734		
Q28	,690		
Q26	,471		
Q20		,692	
Q22		,651	
Q16		,597	
Q27		,489	
Q25			,668
Q18			,574
Q21			,493
Q30			,474
Q29			
Q23			

Méthode d'extraction : factorisation en axes principaux.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 5 itérations.

Après avoir retiré les items 23 et 29, les mesures de consistance interne variaient de ,67 à ,81. En ce qui concerne la perception de buts de maîtrise, l'alpha de Cronbach est de ,81, pour la perception de buts de performance-approche, il est de ,72 et pour les buts de performance-évitement, il est de ,67.

*Mesures des déterminants de la motivation des élèves en éducation physique*

En ce qui a trait à l'échelle des déterminants de la motivation des élèves, au départ, les analyses factorielles ne donnaient que deux facteurs et confondaient l'intérêt/plaisir avec la valeur utilitaire. Nous avons donc décidé de retirer les items



de la variable intérêt/plaisir, car nous avons déjà une mesure qui lui ressemblait avec l'*Échelle de la motivation dans les sports*. Nous nous concentrerons donc seulement sur les variables sentiment de compétence et valeur utilitaire accordée à la tâche. Comme l'item 37 cote très fort pour deux facteurs, nous avons décidé de le retirer de l'échelle. Nous constatons que l'item 41 cote aussi sur deux facteurs, mais comme sur le 1<sup>er</sup> facteur, il cote à la limite du ,4, nous l'avons conservé.

**Matrice factorielle après rotation<sup>a</sup>**

	Facteur	
	1	2
Q47	,750	
Q46	,731	
Q31	,689	
Q39	,585	
Q32		,744
Q36		,687
Q41	,401	,625
Q45i		,568
Q37	,506	,552

Méthode d'extraction : factorisation en axes principaux.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 3 itérations.

Suite à ces modifications, nous avons effectué une analyse de la fiabilité des échelles restantes. La mesure de consistance interne pour le sentiment de compétence est de ,80 et celle pour la valeur utilitaire accordée à la tâche est de ,83.

### *Mesures de la motivation des élèves dans leurs cours d'éducation physique*

Lors des analyses factorielles exploratoires, nous nous sommes heurtés à quelques problèmes pour l'*Échelle de motivation dans les sports* (Brière, Vallerand, Blais et Pelletier, 1995). Les items se sont répartis en quatre facteurs (au lieu de sept). Nous avons constaté que les items reliés à la motivation intrinsèque ne constituaient qu'un seul facteur. Les élèves ne notaient donc pas de réelle différence entre les trois types de motivation intrinsèque. Nous les avons donc regroupés en retirant ceux qui cotaient le plus faiblement. Aussi, nous avons constaté une anomalie dans la motivation extrinsèque : seulement trois facteurs apparaissaient (incluant l'amotivation) et les items de la motivation extrinsèque par identification cotaient sur plusieurs facteurs différents. Au départ, cette échelle a été validée grâce à des sujets âgés entre 17 et 20 ans qui étaient considérés comme des sportifs amateurs. Alors, il est possible que les élèves de la présente étude, étant beaucoup

plus jeunes et moins sportifs, aient éprouvé plus de difficulté à saisir le concept de motivation extrinsèque par identification. Nous avons donc choisi de retirer cette variable afin de ne pas biaiser les résultats. Il reste donc maintenant quatre facteurs : 1) motivation intrinsèque, 2) amotivation, 3) motivation extrinsèque par introjection et 4) motivation extrinsèque par régulation externe. Ces quatre construits se distinguent d'ailleurs très bien à l'analyse factorielle.

Matrice factorielle après rotation <sup>a</sup>				
	Facteur			
	1	2	3	4
Q64	,766			
Q58	,736			
Q57	,673			
Q62	,663			
Q54	,566			
Q66	,559			
Q61		,793		
Q67		,754		
Q51		,653		
Q75		,560		
Q60			,562	
Q74			,538	
Q68			,497	
Q53			,475	
Q70				,679
Q55				,636
Q49				,565

Méthode d'extraction : factorisation en axes principaux.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 6 itérations.

Suite aux analyses factorielles, nous avons vérifié les mesures de consistance interne et celles-ci varient entre ,68 et ,89. Pour la motivation intrinsèque, l'alpha de Cronbach est de ,89, pour la motivation extrinsèque par introjection, il est de ,68, pour la motivation extrinsèque par régulation externe, il est de ,74 et pour l'amotivation, il est de ,80.

### 3.5 Approche analytique

Comme nous tenions à identifier des relations entre des variables, nous avons utilisé une approche statistique quantitative en observant d'abord les corrélations entre les multiples variables motivationnelles. Nous avons effectué des tests statistiques à l'aide du programme SPSS afin de documenter l'évolution annuelle de la motivation en considérant le sexe des élèves et leur niveau scolaire à l'aide d'analyses multivariées à mesures répétées (MANOVA). Par la suite, des analyses univariées ont été menées sur chacune des variables. Finalement, nous avons

étudié la valeur prédictive des attitudes des enseignants sur la motivation des élèves tout en évaluant l'effet modérateur du sexe et du sentiment de compétence des élèves sur cette valeur prédictive à l'aide de régressions multiples.

Afin d'inclure les variables motivationnelles des enseignants dans nos analyses, nous avons fusionné les deux fichiers de données (élèves et enseignants). Ainsi, nous avons attribué à chaque élève les données propres à son enseignant d'éducation physique.

## Chapitre 4 : Les résultats

L'analyse statistique des résultats s'est déroulée en plusieurs étapes : examen des statistiques descriptives, corrélations, modèles linéaires généraux et régressions linéaires multiples. Voici les résultats que nous avons obtenus.

### 4.1 Examen préliminaire des relations entre les variables

Lors de nos premières analyses, nous avons examiné s'il existait des relations entre les variables dépendantes et indépendantes retenues. Nous voulions déterminer si ces relations correspondaient aux résultats attendus suite à la revue de littérature effectuée sur le sujet. Si l'on observe les coefficients de corrélations présentés au **tableau I** (p. 55), nous constatons qu'il existe plusieurs relations significatives.

**Tableau I : Coefficients de corrélations des variables motivationnelles**

	but mait eleve	but perf app eleve	but evit eleve	sent comp	val uti	mot int	ext int	ext reg	amotiv	perc but mait	perc but perf app	perc but evit	but mait ens	but perf app ens	but evit ens	clim mait	clim perf
but mait eleve	1	,15**	-,02	,48**	,61**	,63**	,37**	,26**	-,33**	,49**	,11**	-,05	,09*	,01	,06	,18**	-,09*
but perf app eleve	,15**	1	,25**	,35**	,22**	,24**	,25**	,53**	,02	-,03	,45**	,31**	,01	,13**	-,06	,10*	-,05
but evit eleve	-,02	,25**	1	-,14**	-,02	-,00	,13**	,19**	,20**	-,04	,17**	,25**	,00	-,05	-,12**	,07	,04
sent comp	,48**	,35**	-,14**	1	,57**	,55**	,31**	,40**	-,45**	,28**	,17**	,01	,06	,04	,02	,08*	-,07
val uti	,61**	,22**	-,02	,57**	1	,77**	,51**	,41**	-,39**	,46**	,14**	,05	,04	,02	,07	,13**	-,12**
mot int	,63**	,24**	-,00	,55**	,77**	1	,53**	,47**	-,44**	,44**	,14**	,06	,06	,06	,07	,14**	-,13**
ext int	,37**	,25**	,13**	,31**	,51**	,53**	1	,48**	-,09*	,20**	,19**	,21**	,02	,00	,02	,10*	-,01
ext reg	,26**	,53**	,19**	,40**	,41**	,47**	,48**	1	-,03	,09*	,36**	,29**	-,05	,01	,00	,02	,02
amotiv	-,33**	,01	,20**	-,45**	-,39**	-,44**	-,09*	-,03	1	-,31**	,10**	,25**	-,07	-,01	,02	-,10*	,13**
perc but mait	,49**	-,03	-,04	,28**	,46**	,44**	,20**	,09*	-,31**	1	,05	-,18**	,13**	,01	,06	,12**	-,08
perc but perf app	,11**	,45**	,17**	,17**	,14**	,14**	,19**	,36**	,11**	,05	1	,38**	,02	,06	-,00	,01	,06
perc but evit	-,05	,31**	,25**	,01	,05	,06	,21**	,29**	,25**	-,18**	,38**	1	-,00	-,01	-,07	,03	,08*
but mait ens	,09*	,01	,00	,06	,04	,06	,02	-,05	-,07	,13**	,02	-,00	1	,09*	,16**	,40**	-,05
but perf app ens	,01	,13**	-,05	,04	,02	,06	,00	,01	-,01	,01	,06	-,00	,09*	1	,01	-,09*	,06
but evit ens	,06	-,06	-,12**	,02	,07	,07	,02	,00	,02	,06	-,00	-,07	,16**	,01	1	-,05	,21**
clim mait	,18**	,10*	,07	,08*	,13**	,14**	,10*	,02	-,10*	,12**	,01	,04	,40**	-,09*	-,05	1	,02
clim perf	-,09*	-,05	,04	-,07	-,12**	-,13**	-,01	,02	,13**	-,08	,06	,08*	-,05	,06	,21**	,02	1

\*p < ,05

\*\*p < ,01

En premier lieu, nous examinerons les relations existantes entre les perceptions des élèves et leur motivation. Premièrement, le sentiment de compétence des élèves présente une relation positive marquée avec l'adoption de buts de maîtrise par les élèves, la valeur utilitaire qu'ils accordent à la tâche, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque par régulation externe. Cette relation est tout aussi marquée, mais devient négative avec l'amotivation des élèves. De plus, il existe une relation positive modérée entre le sentiment de compétence et l'adoption de buts de performance-approche par les élèves ainsi qu'entre le sentiment de compétence et la motivation extrinsèque par introjection. Deuxièmement, la perception de buts de maîtrise par les élèves présente une relation positive importante avec l'adoption de buts de maîtrise par les élèves, la valeur utilitaire accordée à la tâche et la motivation extrinsèque. Cette relation demeure importante, mais de façon négative avec l'amotivation. Elle devient modérée en ce qui a trait à la motivation extrinsèque par introjection. Troisièmement, il existe une relation positive marquée entre la perception de buts de performance-approche par les élèves et l'adoption de buts de performance-approche par ces derniers. Aussi, il existe une relation positive modérée entre la perception de buts de performance-approche par les élèves et la motivation extrinsèque par régulation externe. De plus, la perception de buts de performance-approche par les élèves présente une relation positive faible avec l'adoption de buts de maîtrise et de buts de performance-évitement par les élèves, la valeur utilitaire qu'ils accordent à la tâche, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque par introjection et l'amotivation. Quatrièmement, la perception de buts de performance-évitement par les élèves a une relation positive modérée avec l'adoption de buts de performance-approche, l'adoption de buts de performance-évitement, la motivation extrinsèque par introjection, la motivation extrinsèque par régulation externe et l'amotivation.

En second lieu, nous examinerons les relations entre les variables indépendantes des enseignants et la motivation des élèves. Premièrement, il existe une relation positive assez faible entre les buts de maîtrise rapportés par les enseignants et l'adoption de buts de maîtrise par les élèves. Deuxièmement, il existe une relation positive, mais faible entre les buts de performance-approche rapportés par les enseignants et l'adoption de buts de performance-approche par les élèves. Troisièmement, il existe une faible relation négative entre les buts de performance-

évitement rapportés par les enseignants et l'adoption de buts de performance-évitement par les élèves. Quatrièmement, le climat de maîtrise rapporté par les enseignants présente une relation positive faible avec l'adoption de buts de maîtrise par les élèves, la valeur utilitaire qu'ils accordent à la tâche, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque par introjection. De plus, il existe une relation négative faible entre le climat de maîtrise et l'amotivation. Cinquièmement, le climat de performance rapporté par les enseignants présente une relation négative faible avec l'adoption de buts de maîtrise par les élèves, la valeur utilitaire qu'ils accordent à la tâche et la motivation extrinsèque. Finalement, il existe une relation positive faible entre le climat de performance et l'amotivation.

## **4.2 Différences attribuables à l'âge et au sexe des participants**

Afin de répondre à notre premier objectif qui est de documenter l'évolution annuelle de la motivation pour l'éducation physique au début du secondaire en considérant le sexe et le niveau scolaire, nous avons comparé les variables motivationnelles des élèves sur la base du sexe et du niveau scolaire à l'aide de quatre analyses multivariées à mesures répétées (MANOVA). Pour ce faire, nous avons réparti les variables en quatre blocs : 1) buts d'accomplissement des élèves, 2) perception par les élèves des buts induits par leurs enseignants, 3) motivation intrinsèque, amotivation et sentiment de compétence et 4) motivation extrinsèque et valeur utilitaire. En conséquence, les variables dépendantes ont fait l'objet d'analyses de variance de type 2 (niveau scolaire) x 2 (sexe).

Par la suite, des analyses univariées ont été menées sur chacune des variables. Nous avons aussi calculé la taille des effets significatifs à l'aide du *éta carré partiel* ( $\eta_p^2$ ), une mesure qui nous renseigne sur la variabilité totale des scores pour un échantillon. Il est généralement convenu qu'un effet expliquant moins de 9% de la variance est petit, qu'un effet expliquant de 9% à 24% est moyen et qu'un effet expliquant 25% et plus de la variance est grand (Field, 2005).

### 4.2.1 Buts d'accomplissement des élèves

Les premières variables analysées ont été les buts d'accomplissement adoptés par les élèves, soit les buts de maîtrise, les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement. Les tests multivariés (Trace de Pillai) indiquent un effet significatif du niveau scolaire,  $F_{(3, 634)} = 5,07, p < ,01$ . Ils indiquent aussi un effet significatif du sexe,  $F_{(3, 634)} = 16,89, p < ,001$ . L'interaction entre le niveau scolaire et le sexe des élèves n'atteint cependant pas le seuil de signification,  $F_{(3, 634)} = 1,54, p = ,21$ .

Les tests univariés subséquents, présentés au **tableau II** (p. 58), spécifient les effets reliés au niveau scolaire en indiquant que les élèves de 1<sup>er</sup> cycle rapportent des buts de maîtrise plus élevés que ceux de 2<sup>e</sup> cycle.

**Tableau II : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et *taille d'effet* des variables associées aux buts d'accomplissement des élèves**

Variable	Niveau scolaire				Test $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	1 <sup>er</sup> cycle		Secondaire 3		Niveau scolaire	Sexe	NS x Sexe
	F	M	F	M			
Buts de maîtrise	4,02 (0,89)	4,11 (0,87)	3,62 (0,99)	3,87 (1,06)	13,83*** ,02	3,90* ,01	0,91
Buts de performance-approche	2,23 (0,97)	2,76 (1,11)	2,08 (0,97)	2,88 (1,18)	0,03 ,00	46,81*** ,07	1,78
Buts de performance-évitement	2,76 (0,84)	2,93 (0,87)	2,75 (0,92)	2,68 (0,77)	2,86 ,00	0,46 ,00	2,20

\* $p < ,05$     \*\* $p < ,01$     \*\*\* $p < ,001$

En ce qui concerne les buts de performance (approche et évitement), les analyses ne décèlent aucun effet significatif du niveau scolaire des élèves. Par ailleurs, les analyses indiquent aussi que, peu importe le niveau scolaire, les garçons rapportent des buts de maîtrise et de performance-approche plus élevés que les filles. Les analyses ne décèlent aucun effet significatif du sexe sur l'adoption de buts de performance-évitement. Finalement, les analyses n'indiquent aucun effet

significatif de l'interaction entre le niveau scolaire et le sexe sur les buts des élèves. Concernant la taille des effets significatifs, les coefficients *éta carré partiel* sont de ,00 à ,07, ce qui est considéré comme des effets de petite taille.

#### 4.2.2 Perception par les élèves des buts induits par les enseignants

Les secondes variables analysées avec les analyses multivariées étaient la perception des élèves des buts induits par leurs enseignants, soit la perception de buts de maîtrise, la perception de buts de performance-approche et la perception de buts de performance-évitement. Les tests multivariés (Trace de Pillai) indiquent un effet non-significatif du niveau scolaire,  $F_{(3, 634)} = 2,21$ ,  $p = ,09$ , alors qu'ils indiquent un effet significatif du sexe,  $F_{(3, 634)} = 11,4$ ,  $p < ,001$ . L'interaction entre le niveau scolaire et le sexe des élèves n'atteint cependant pas le seuil de signification,  $F_{(3, 634)} = 1,25$ ,  $p = ,29$ .

Les tests univariés subséquents, présentés au **tableau III** (p. 59), spécifient les effets reliés au niveau scolaire en indiquant que les élèves de 1<sup>er</sup> cycle du secondaire rapportent percevoir plus de buts de maîtrise chez leurs enseignants que ne le font les élèves du 2<sup>e</sup> cycle.

**Tableau III : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et *taille d'effet* des variables associées à la perception par les élèves des buts induits par les enseignants d'éducation physique**

Variable	Niveau scolaire				Test $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	1 <sup>er</sup> cycle		Secondaire 3		Niveau scolaire	Sexe	NS x Sexe
	F	M	F	M			
Perception de buts de maîtrise	4,06 (0,82)	4,01 (0,85)	3,71 (1,02)	3,97 (0,90)	5,56* ,01	1,52 ,00	3,54
Perception de buts de performance-approche	2,65 (0,98)	3,07 (0,95)	2,56 (0,99)	3,01 (0,98)	0,61 ,00	22,33*** ,03	0,02
Perception de buts de performance-évitement	1,83 (0,74)	2,17 (0,84)	1,83 (0,81)	2,13 (0,88)	0,07 ,00	18,62*** ,03	0,07

\* $p < ,05$     \*\* $p < ,01$     \*\*\* $p < ,001$



En ce qui concerne la perception de buts de performance (approche et évitement), les analyses ne décèlent aucun effet significatif du niveau scolaire des élèves. Par ailleurs, les analyses indiquent que peu importe le niveau scolaire, les garçons rapportent percevoir plus de buts de performance-approche ainsi que plus de buts de performance-évitement que ne le font les filles. En ce qui concerne la perception de buts de maîtrise, les analyses ne décèlent aucun effet significatif du sexe des élèves. Finalement, les analyses n'indiquent aucun effet significatif de l'interaction entre le niveau scolaire et le sexe sur la perception par les élèves des buts induits par leurs enseignants. Concernant la taille des effets significatifs, les coefficients *éta carré partiel* sont de ,00 à ,03, ce qui est considéré comme des effets de petite taille.

### 4.2.3 Motivation intrinsèque, amotivation et sentiment de compétence

Le troisième groupe de variables analysées avec les analyses multivariées étaient la motivation intrinsèque, l'amotivation et le sentiment de compétence. Les tests multivariés (Trace de Pillai) indiquent un effet significatif du niveau scolaire,  $F_{(3, 634)} = 9,98, p < ,001$ . Ils indiquent aussi un effet significatif du sexe,  $F_{(3, 634)} = 16,32, p < ,001$ . L'interaction entre le niveau scolaire et le sexe des élèves n'atteint cependant pas le seuil de signification,  $F_{(3, 634)} = ,71, p = ,55$ .

Les résultats des tests univariés, présentés au **tableau IV** (p. 61), spécifient les effets reliés au niveau scolaire en indiquant que les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire rapportent une motivation intrinsèque plus élevée que ceux du 2<sup>e</sup> cycle. En ce qui concerne l'amotivation et le sentiment de compétence, les analyses ne décèlent aucun effet significatif du niveau scolaire des élèves. Par ailleurs, les analyses indiquent que les garçons rapportent une motivation intrinsèque ainsi qu'un sentiment de compétence plus élevés que les filles. En ce qui concerne l'amotivation, les analyses n'indiquent aucun effet significatif du sexe des élèves. Finalement, les analyses ne décèlent aucun effet significatif de l'interaction entre le niveau scolaire et le sexe sur la motivation intrinsèque, l'amotivation et le sentiment de compétence des élèves. Concernant la taille des effets significatifs, les

coefficients *éta carré partiel* sont de ,00 à ,04, ce qui est considéré comme des effets de petite taille.

**Tableau IV : Moyenne, (écart-type), valeur de *F*, degré de signifiante et *taille d'effet* des variables associées à la motivation intrinsèque, à l'amotivation et au sentiment de compétence**

Variable	Niveau scolaire				Test <i>F</i> , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	1 <sup>er</sup> cycle		Secondaire 3		Niveau scolaire	Sexe	NS x Sexe
	F	M	F	M			
Motivation intrinsèque	3,45 (1,01)	3,77 (0,97)	2,84 (1,11)	3,44 (1,01)	24,24*** ,04	22,93*** ,04	2,09
Amotivation	2,10 (1,03)	2,20 (1,07)	2,24 (1,17)	2,23 (1,12)	0,70 ,00	0,16 ,00	0,32
Sentiment de compétence	3,43 (0,88)	3,85 (0,93)	3,31 (1,00)	3,83 (0,97)	0,63 ,00	28,14*** ,04	0,34

\**p* < ,05    \*\**p* < ,01    \*\*\**p* < ,001

#### 4.2.4 Motivation extrinsèque et valeur utilitaire

Les dernières variables étudiées à l'aide des analyses multivariées étaient les deux types de motivation extrinsèque (par introjection et par régulation externe) ainsi que la valeur utilitaire accordée à la tâche. Les tests multivariés (Trace de Pillai) indiquent un effet significatif du niveau scolaire,  $F_{(3, 632)} = 15,18$ ,  $p < ,001$ . Ils indiquent aussi un effet significatif du sexe,  $F_{(3, 632)} = 22,12$ ,  $p < ,001$ . L'interaction entre le niveau scolaire et le sexe des élèves n'atteint cependant pas le seuil de signification,  $F_{(3, 632)} = 1,10$ ,  $p = ,35$ .

Les tests univariés, dont les résultats apparaissent au **tableau V** (p. 62), spécifient les effets reliés au niveau scolaire en indiquant que les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire rapportent une motivation extrinsèque par introjection et par régulation externe plus élevées que ne le font les élèves du 2<sup>e</sup> cycle. Les analyses montrent aussi que les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire rapportent accorder une valeur utilitaire à la tâche plus élevée que ne le font les élèves du 2<sup>e</sup> cycle. Par

ailleurs, les analyses indiquent que les garçons rapportent une motivation extrinsèque par introjection et par régulation externe plus élevées que ne le font les filles. Les analyses spécifient aussi les effets reliés au sexe en indiquant que les garçons rapportent accorder une plus grande valeur utilitaire à l'éducation physique que ne le font les filles. Finalement, les analyses ne décèlent aucun effet significatif de l'interaction entre le niveau scolaire et le sexe sur la motivation extrinsèque par introjection et par régulation externe ainsi que sur la valeur utilitaire accordée à la tâche. Concernant la taille des effets significatifs, les coefficients *éta carré partiel* sont de ,02 à ,08, ce qui est considéré comme des effets de petite taille.

**Tableau V : Moyenne, (écart-type), valeur de *F*, degré de signifiante et *taille d'effet* des variables associées à la motivation extrinsèque et à la valeur utilitaire**

Variable	Niveau scolaire				Test <i>F</i> , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	1 <sup>er</sup> cycle		Secondaire 3		Niveau scolaire	Sexe	NS x Sexe
	F	M	F	M			
Motivation extrinsèque par introjection	3,09 (0,96)	3,37 (0,97)	2,58 (0,87)	3,01 (0,88)	24,64*** ,04	16,48*** ,03	0,70
Motivation extrinsèque par régulation externe	2,41 (1,06)	3,09 (1,04)	1,82 (0,85)	2,51 (1,08)	37,90*** ,06	51,43*** ,08	0,00
Valeur utilitaire	3,54 (0,97)	3,94 (0,91)	3,03 (1,03)	3,74 (1,01)	15,24*** ,02	36,59*** ,06	2,94

\* $p < ,05$     \*\* $p < ,01$     \*\*\* $p < ,001$

En somme, les analyses décèlent un effet significatif du niveau scolaire sur l'adoption de buts de maîtrise par les élèves, sur la perception de buts de maîtrise, sur la motivation intrinsèque, sur la motivation extrinsèque (par introjection et par régulation externe) ainsi que sur la valeur utilitaire accordée à la tâche. De plus, les analyses montrent un effet significatif du sexe des élèves sur l'adoption de buts de maîtrise et de buts de performance-approche, sur la perception de buts de performance (approche et évitement), sur la motivation intrinsèque, sur le sentiment de compétence, sur la motivation extrinsèque (par introjection et par régulation externe) ainsi que sur la valeur utilitaire accordée à la tâche. Finalement, les analyses ne décèlent aucun effet significatif de l'interaction du niveau scolaire et du sexe sur les variables à l'étude.

### **4.3 Valeur prédictive des attitudes des enseignants et de la perception du climat de classe par les élèves sur la motivation**

Afin de vérifier nos deux autres objectifs de recherche, qui étaient d'abord de vérifier la valeur prédictive des buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation physique et de la perception de ces buts par les élèves sur leur motivation puis d'évaluer l'effet modérateur du sentiment de compétence et du sexe des élèves sur la valeur prédictive des buts d'accomplissement, nous avons effectué des séries de régressions multiples (une par variable dépendante). Nous avons examiné les effets simples et les effets d'interaction de ces variables avec le sexe de l'élève ainsi que l'effet du sentiment de compétence puisque nous posions l'hypothèse qu'il existerait une différenciation dans la motivation des élèves selon leur sexe et selon leur sentiment de compétence. En effet, dans notre revue de littérature, nous avons remarqué des différences notables chez les garçons et les filles pendant l'adolescence, les garçons étant beaucoup plus physiquement actifs que les filles (Santé Canada, 1999). De plus, le sentiment de compétence étant l'indice le plus influent sur la motivation intrinsèque des adolescents envers l'éducation physique (Standage, Duda et Ntoumanis, 2003), nous voulions vérifier s'il avait réellement un effet modérateur dans la relation entre les buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation physique ainsi que la perception de ces buts par les élèves et leur motivation. Nous avons donc effectué des régressions linéaires et nous les avons regroupé en trois groupes de variables afin de faciliter la présentation des résultats : 1) buts d'accomplissement des élèves (maîtrise, performance-approche et performance-évitement), 2) motivation à l'autodétermination des élèves et 3) valeur utilitaire accordée à la tâche.

Lors des analyses, nous avons effectué les régressions en six blocs successifs de variables : bloc 1) niveau et sexe, bloc 2) sentiment de compétence et perception des buts induits (maîtrise, performance-approche, performance-évitement), bloc 3) buts adoptés par les enseignants (maîtrise, performance-approche, performance-évitement) et climat instauré par les enseignants (maîtrise, performance) , bloc 4) interactions doubles entre le sexe des élèves et toutes les variables motivationnelles des élèves et des enseignants, bloc 5) interactions doubles entre le sentiment de

compétence des élèves et toutes les variables motivationnelles des élèves et des enseignants et bloc 6) interactions triples entre le sexe et le sentiment de compétence des élèves et les variables motivationnelles des élèves, puis des enseignants. Nous voulions tester toutes les interactions possibles afin de déceler les éventuels effets nichés. Au préalable, nous avons standardisé les variables, puis nous avons ajouté les blocs un à un dans le but de distinguer l'apport spécifique de chacun. Par souci de parcimonie, dans les tableaux, nous ne présentons que les résultats du dernier bloc. De plus, bien que nous ayons testé toutes les interactions, nous n'exposons que celles qui se sont avérées significatives afin d'alléger la présentation des résultats.

Finalement, nous avons aussi effectué des tests pour vérifier la multicolinéarité entre les variables. Il est convenu que la tolérance doit être supérieure à ,2 et que le VIF (l'inverse de la tolérance) doit être inférieur à 5 pour qu'il n'y ait pas de risque de colinéarité (Pétry, 2003).

### **4.3.1 Buts d'accomplissement des élèves**

#### *Buts de maîtrise*

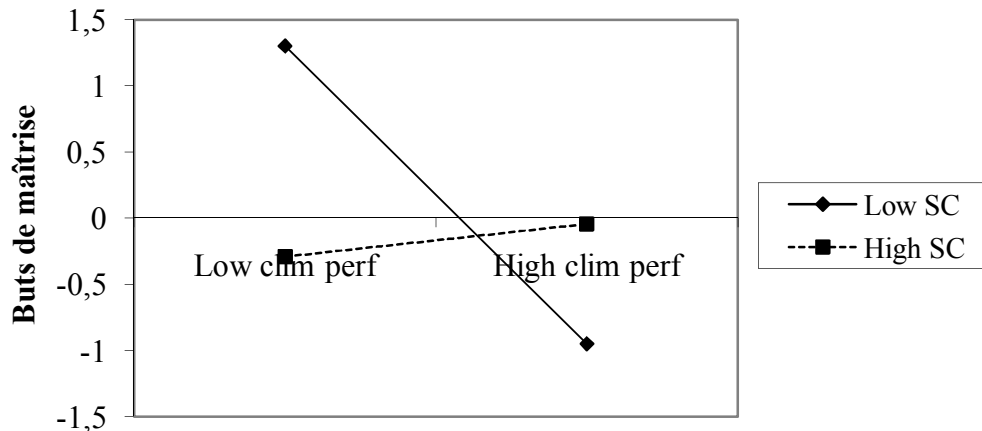
Lorsque nous observons les résultats présentés au **tableau VI** (p. 65), nous constatons que la régression multiple effectuée pour la variable des buts de maîtrise montre plusieurs relations significatives. D'abord, la perception de buts de maîtrise par les élèves présente une grande force prédictive de l'adoption de buts de maîtrise par les élèves alors que le climat de performance montre aussi une grande force prédictive, mais de façon négative. Ensuite, les résultats indiquent que les buts de maîtrise adoptés par les élèves entretiennent une relation positive modérée avec le climat de maîtrise rapporté par les enseignants ainsi qu'avec la perception que l'enseignant prône des buts de performance-évitement. Les résultats montrent aussi une relation négative faible entre les buts de maîtrise adoptés par les élèves et le niveau scolaire des élèves.

**Tableau VI : Coefficients standardisés (bêta), test *T* et degré de signifiante des variables associés aux buts d'accomplissement des élèves**

Variables	Buts de maîtrise		Buts de performance- approche		Buts de performance- évitement	
	$\beta$	<i>t</i>	$\beta$	<i>t</i>	$\beta$	<i>t</i>
Sexe	-,20	-,13	4,57	2,73**	-,10	-,05
Niveau	-,08	-2,27*	-,02	-,64	-,05	-1,10
Perception de buts de maîtrise	,47	3,38**	,08	,53	,14	,79
Perception de buts de performance-approche	-,19	-1,26	,12	,74	,27	1,41
Perception de buts de performance-évitement	,26	1,99*	,37	2,70**	,06	,37
Sentiment de compétence (SC)	-,17	-,35	1,30	2,48*	,14	,22
Buts de maîtrise de l'ens.	-,19	-1,51	,04	,34	,16	,99
Buts de performance-approche de l'ens.	-,04	-,24	-,19	-1,11	-,19	-,94
Buts de performance-évitement de l'enseignant	,00	-,00	-,22	-1,11	-,14	-,60
Climat de maîtrise	,30	2,01*	,36	2,27*	-,01	-,05
Climat de performance	-,51	-3,17**	,22	1,30	,00	,02
SC X climat de performance	,63	2,91**	-	-	-	-
Sexe X SC	-	-	-5,63	-3,03**	-	-
Sexe X SC X climat de maîtrise	-	-	-	-	-3,13	-2,19*
R-deux-ajusté	,43		,36		,09	

\* $p < ,05$ \*\* $p < ,01$ \*\*\* $p < ,001$

En ce qui concerne l'effet d'interaction entre le sentiment de compétence des élèves et le climat de performance, en observant la **figure 5** (p. 66), on constate que le climat de performance rapporté par l'enseignant entretient une relation négative uniquement avec les élèves qui rapportent un faible sentiment de compétence (Low SC). En effet, un élève qui rapporte un faible sentiment de compétence (Low SC) et qui évolue au sein d'un faible climat de performance (Low clim perf) adopte de hauts buts de maîtrise alors qu'un élève avec un faible sentiment de compétence (Low SC) qui évolue au sein d'un haut climat de performance (High clim perf) adopte de faibles buts de maîtrise. Cette relation est inversée et moins prononcée chez les élèves qui rapportent un haut sentiment de compétence (High SC). Dans ce modèle, les effets d'interaction expliquent 2,3% de variance supplémentaire.



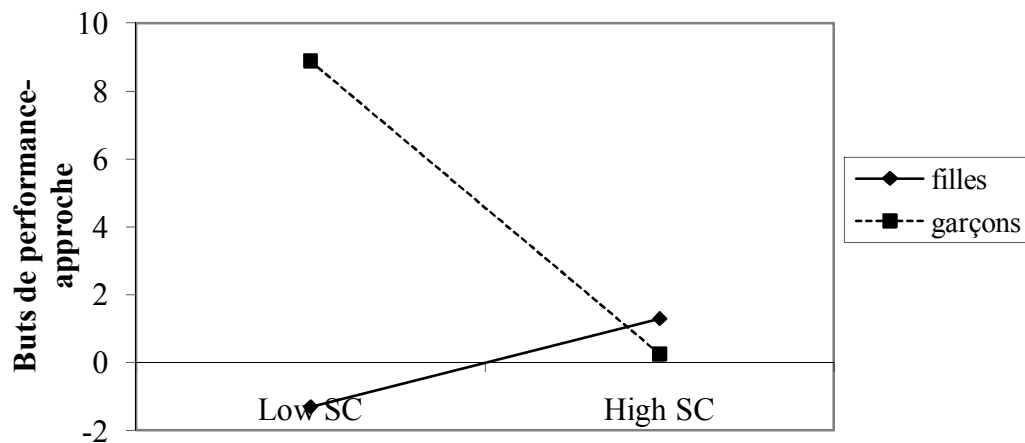
**Figure 5 : Effet d'interaction du climat de performance (clim perf) et du sentiment de compétence (SC) sur les buts de maîtrise des élèves**

#### *Buts de performance-approche*

Lorsque nous observons les résultats présentés au **tableau VI** (p. 65), nous constatons que la régression multiple effectuée pour la variable des buts de performance-approche montre plusieurs relations significatives. D'abord, le sexe des élèves montre la plus grande force prédictive des buts de performance-approche adoptés par les élèves. Ensuite, les résultats montrent une relation positive très forte entre le sentiment de compétence des élèves et l'adoption de buts de performance-approche par les élèves. On observe aussi que les buts de performance-approche adoptés par les élèves entretiennent une relation positive modérée avec la

perception de buts de performance-évitement induits par les enseignants et avec le climat de maîtrise rapporté par les enseignants.

En ce qui concerne l'effet d'interaction entre le sentiment de compétence et le sexe des élèves, en observant la **figure 6** (p. 67), on constate que les filles qui rapportent un haut sentiment de compétence (High SC) rapportent plus de buts de performance-approche alors que, chez les garçons, c'est le contraire. Dans ce modèle, l'effet d'interaction explique 1,4% de variance supplémentaire.

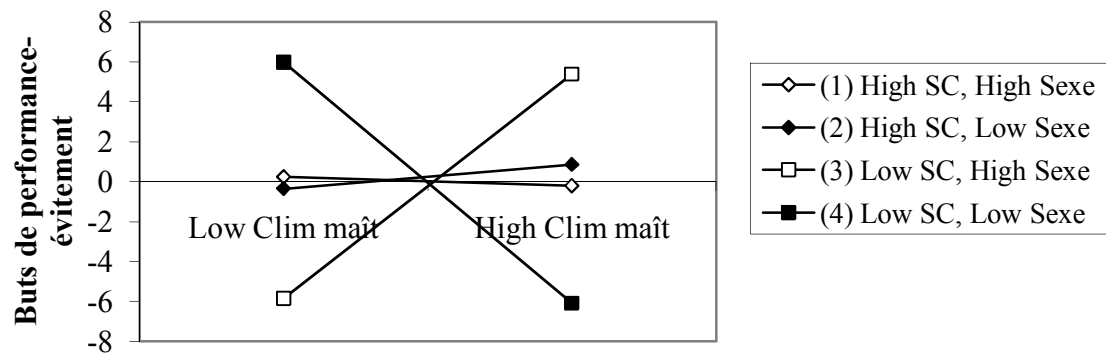


**Figure 6 : Effet d'interaction du sexe et du sentiment de compétence (SC) sur les buts de performance-approche des élèves**

#### *Buts de performance-évitement*

Lorsque nous observons les résultats présentés au **tableau VI** (p. 65), nous constatons que la régression multiple effectuée pour la variable des buts de performance-évitement montre un effet d'interaction triple significatif entre le sexe, le sentiment de compétence des élèves et le climat de maîtrise instauré par l'enseignant sur l'adoption de buts de performance-évitement par les élèves. Si l'on observe la **figure 7** (p. 68), on constate que le sentiment de compétence modère la relation entre le climat de maîtrise (Clim maît) et les buts de performance-évitement en précisant que celle-ci est significative uniquement pour les élèves qui ont un faible sentiment de compétence (Low SC) et que la direction de cette relation se distingue selon le sexe des élèves : elle est positive pour les garçons (High Sexe) et négative pour les filles (Low Sexe). Dans ce modèle, l'effet d'interaction n'explique pas beaucoup de variance supplémentaire (-,03%).





**Figure 7 : Effet d'interaction du climat de maîtrise (Clim maît), du sexe et du sentiment de compétence (SC) sur les buts de performance-évitement des élèves**

Pour les variables simples, les tests de multicollinéarité montrent que celle-ci demeure à l'intérieur des limites prescrites, car la tolérance varie de ,75 à ,95 et le VIF de 1,06 à 1,33 pour les trois modèles étudiés.

### 4.3.2 Motivation à l'autodétermination des élèves

#### *Motivation intrinsèque*

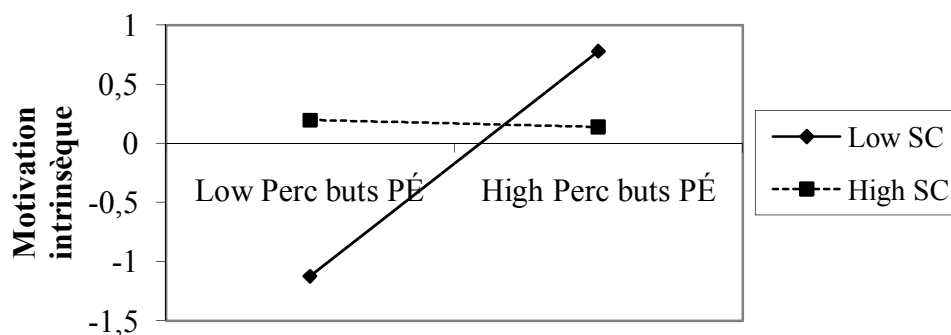
Lorsque nous observons les résultats présentés au **tableau VII** (p. 69), nous constatons que la régression multiple effectuée pour la variable de la motivation intrinsèque des élèves montre plusieurs relations significatives. D'abord, la motivation intrinsèque des élèves entretient une relation positive importante avec la perception des élèves que les enseignants prônent des buts de performance-évitement ainsi qu'avec les buts de performance-évitement rapportés par les enseignants. Les résultats indiquent qu'il existe une relation négative modérée entre la motivation intrinsèque et le climat de performance rapporté par les enseignants et qu'il existe une relation positive modérée entre la motivation intrinsèque et la perception par les élèves que les enseignants prônent des buts de maîtrise. Finalement, il existe une relation négative faible entre la motivation intrinsèque et l'âge des élèves.

**Tableau VII : Coefficients standardisés (bêta), test *T* et degré de signifiante des variables associées à la motivation des élèves**

Variables	Motivation intrinsèque		Motivation extrinsèque - introjectée		Motivation extrinsèque - régulation externe		Amotivation	
	$\beta$	<i>t</i>	$\beta$	<i>t</i>	$\beta$	<i>t</i>	$\beta$	<i>t</i>
Sexe	-,07	-,04	,02	,01	,96	,58	,92	,53
Niveau	-,13	-4,15***	-,17	-4,43***	-,23	-6,47***	,02	,51
Perception de buts de maîtrise	,28	2,07*	,28	1,66	-,03	-,19	-,26	-1,69
Perception de buts de performance-approche	-,14	-,94	-,22	-1,21	,07	,45	,15	,93
Perception de buts de performance-évitement	,46	3,62***	,38	2,51*	,35	2,59*	-,05	-,38
Sentiment de compétence (SC)	,17	,35	1,05	1,78	1,07	2,04*	,18	,34
Buts de maîtrise de l'ens.	-,09	-,78	,10	,67	,03	,21	,06	,46
Buts de performance-approche de l'ens.	,00	,01	,05	,24	,22	1,34	,35	2,02*
Buts de performance-évitement de l'ens.	,45	2,50 *	,37	1,69	,10	,54	-,25	-1,23
Climat de maîtrise	,11	,72	,26	1,47	,13	,83	,04	,25
Climat de performance	-,35	-2,24*	-,25	-1,33	-,13	-,77	,45	2,57*
SC X perception de buts de performance-évitement	-,48	-3,01**	-	-	-	-	-	-
SC X buts de performance-évitement de l'ens.	-,59	-2,45*	-	-	-	-	-	-
SC X climat de performance	-	-	-	-	-	-	-,54	2,28*
Sexe X SC X buts de performance-approche de l'ens.	-	-	-	-	-	-	1,23	2,02*
R - deux-ajusté		,45		,19		,36		,32

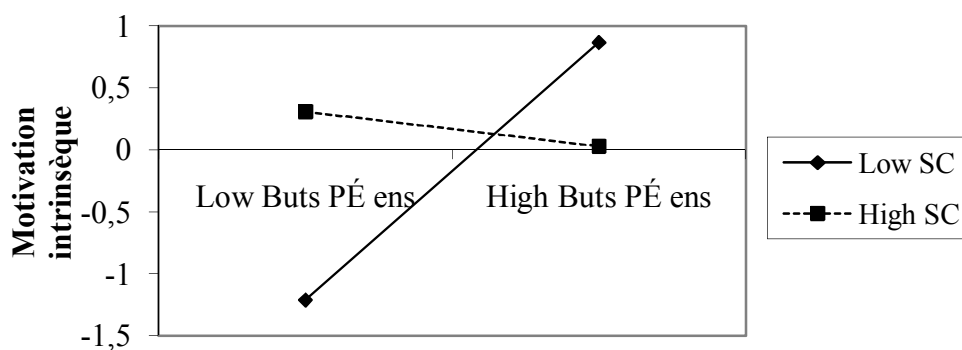
\*  $p < ,05$ \*\*  $p < ,01$ \*\*\*  $p < ,001$

En ce qui concerne l'effet d'interaction entre le sentiment de compétence et la perception de buts de performance-évitement induits par les enseignants, en observant la **figure 8** (p. 70), on constate que la perception de buts de performance-évitement (Perc buts PÉ) entretient une relation positive uniquement avec la motivation intrinsèque des élèves qui rapportent un faible sentiment de compétence (Low SC).



**Figure 8 : Effet d'interaction de la perception de buts de performance-évitement (Perc buts PÉ) et du sentiment de compétence (SC) sur la motivation intrinsèque des élèves**

En ce qui concerne l'effet d'interaction entre le sentiment de compétence et les buts de performance-évitement rapportés par les enseignants, en observant la **figure 9** (p. 70), on constate que les buts de performance-évitement rapportés par les enseignants (Buts PÉ ens) entretiennent une relation positive uniquement avec la motivation intrinsèque des élèves qui rapportent un faible sentiment de compétence.



**Figure 9 : Effet d'interaction des buts de performance-évitement des enseignants (Buts PÉ ens) et du sentiment de compétence (SC) sur la motivation intrinsèque des élèves**

Dans ce modèle, les effets d'interaction expliquent 0,7% de variance supplémentaire.

#### *Motivation extrinsèque par introjection*

Lorsque nous observons les résultats présentés au **tableau VII** (p. 69), nous constatons que la régression multiple effectuée pour la variable de la motivation extrinsèque par introjection des élèves montre deux relations significatives. D'abord, il existe une relation positive modérée entre la motivation extrinsèque par introjection et la perception par les élèves que les enseignants favorisent des buts de performance-évitement. Ensuite, le niveau scolaire entretient une relation négative faible avec la motivation extrinsèque par introjection des élèves.

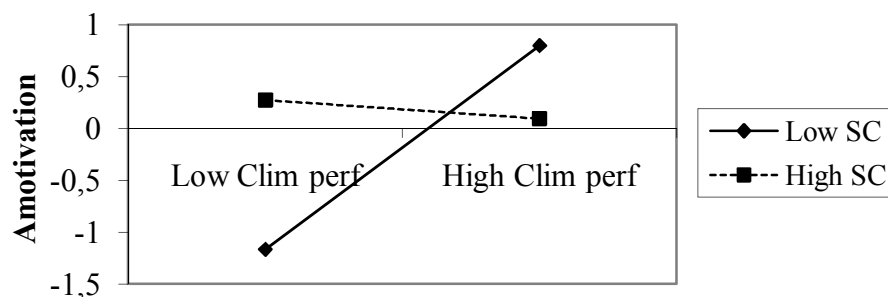
#### *Motivation extrinsèque par régulation externe*

Lorsque nous observons les résultats présentés au **tableau VII** (p. 69), nous constatons que la régression multiple effectuée pour la variable de la motivation extrinsèque par régulation externe des élèves montre trois relations significatives. D'abord, il existe une relation positive importante entre la motivation extrinsèque par régulation externe des élèves et leur sentiment de compétence. Les résultats montrent aussi que la motivation extrinsèque par régulation externe entretient une relation positive modérée avec la perception par les élèves que les enseignants prônent des buts de performance-évitement ainsi qu'une relation négative plus faible avec la perception par les élèves que les enseignants induisent des buts de maîtrise.

#### *Amotivation*

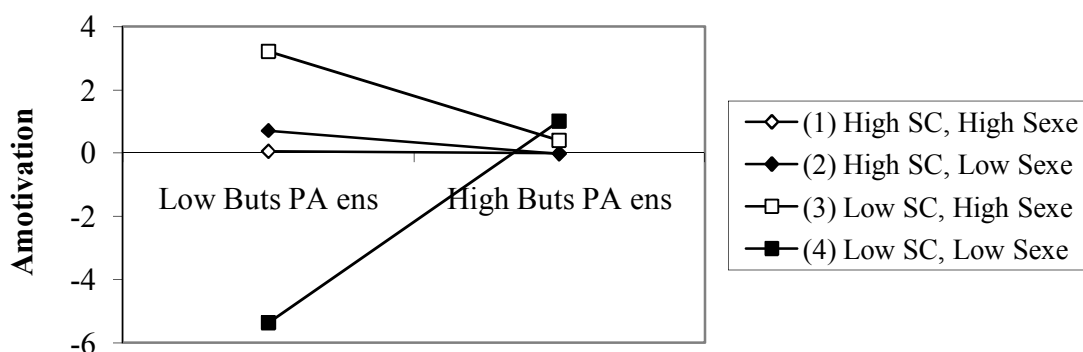
Lorsque nous observons les résultats présentés au **tableau VII** (p. 69), nous constatons que la régression multiple effectuée pour la variable de l'amotivation des élèves montre plusieurs relations significatives. D'abord, il existe une relation positive marquée entre l'amotivation et le climat de performance. Les résultats indiquent aussi qu'il existe une relation positive modérée entre l'amotivation et les buts de performance-approche rapportés par les enseignants. En ce qui concerne

l'effet d'interaction entre le sentiment de compétence et le climat de performance, en observant la **figure 10** (p. 72), on constate que le climat de performance (Clim perf) rapporté par l'enseignant entretient une relation positive uniquement avec l'amotivation des élèves qui rapportent un faible sentiment de compétence (Low SC).



**Figure 10 : Effet d'interaction du climat de performance (Clim perf) et du sentiment de compétence (SC) sur l'amotivation des élèves**

Si l'on observe la **figure 11** (p. 72), on constate que le sentiment de compétence modère la relation entre les buts de performance-approche rapportés par les enseignants (Buts PA ens) et l'amotivation en précisant que celle-ci est significative uniquement pour les élèves qui ont un faible sentiment de compétence (Low SC) et que la direction de cette relation se distingue selon le sexe des élèves : elle est négative pour les garçons (High Sexe) et positive pour les filles (Low Sexe). Bref, les filles qui ont un faible sentiment de compétence rapportent moins d'amotivation quand l'enseignant entretient de faibles buts de performance-approche. Dans ce modèle, les effets d'interaction expliquent 2,4% de variance supplémentaire.



**Figure 11 : Effet d'interaction des buts de performance-approche de l'enseignant (Buts PA ens), du sentiment de compétence (SC) et du sexe sur l'amotivation des élèves**

Pour les variables simples, les tests de multicolinéarité montrent que celle-ci demeure à l'intérieur des limites prescrites, car la tolérance varie de ,75 à ,95 et le VIF de 1,06 à 1,33 pour les quatre modèles.

### 4.3.3 Valeur utilitaire

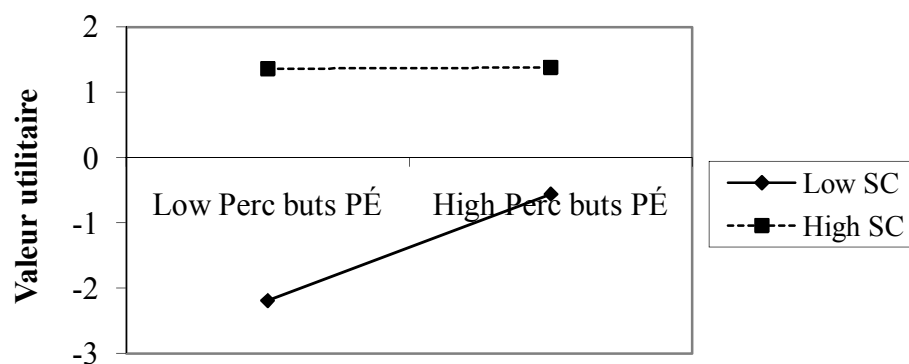
Lorsque nous observons les résultats présentés au **tableau VIII** (p. 73), nous constatons que la régression multiple effectuée pour la variable de la valeur utilitaire accordée à la tâche montre plusieurs relations significatives.

**Tableau VIII : Coefficients standardisés (bêta), test *T* et degré de signifiante des variables associées à la valeur utilitaire accordée par les élèves aux cours d'éducation physique**

Variable	$\beta$	<i>t</i>
Sexe de l'élève	,69	,45
Niveau scolaire	-,10	-3,11**
Perception de buts de maîtrise	,47	3,45**
Perception de buts de performance-approche	-,09	-,59
Perception de buts de performance-évitement	,41	3,26**
Sentiment de compétence (SC)	1,37	2,84**
Buts de maîtrise de l'enseignant	,02	,19
Buts de performance-approche de l'enseignant	,00	,00
Buts de performance-évitement de l'enseignant	,37	2,06*
Climat de maîtrise	,22	1,52
Climat de performance	-,31	-1,97*
SC X perception de buts de performance-évitement	-,40	-2,50*
R-deux-ajusté		,46
* $p < ,05$	** $p < ,01$	*** $p < ,001$

D'abord, la valeur utilitaire accordée à la tâche par les élèves entretient une relation positive importante avec le sentiment de compétence des élèves ainsi qu'avec la perception de buts de maîtrise et de buts de performance-évitement induits par les enseignants. De plus, les résultats indiquent que la valeur utilitaire accordée à la tâche entretient une relation positive modérée avec les buts de performance-évitement rapportés par l'enseignant ainsi qu'une relation négative modérée avec le climat de performance. Finalement, on observe qu'il existe une relation négative faible entre la valeur utilitaire accordée à la tâche et le niveau scolaire des élèves.

En ce qui concerne l'effet d'interaction entre le sentiment de compétence et la perception que l'enseignant favorise des buts de performance-évitement, en observant la **figure 12** (p. 74), on constate que la perception par les élèves de buts de performance-évitement (Perc buts PÉ) entretient une relation positive avec la valeur utilitaire accordée à la tâche uniquement pour les élèves qui rapportent un faible sentiment de compétence (Low SC). Dans ce modèle, l'effet d'interaction explique 0,6% de variance supplémentaire.



**Figure 12 : Effet d'interaction de la perception des buts de performance-évitement (Perc buts PÉ) et du sentiment de compétence (SC) sur la valeur utilitaire accordée à la tâche**

Pour les variables simples, les tests de multicollinéarité montrent que celle-ci demeure à l'intérieur des limites prescrites, car la tolérance varie de ,75 à ,95 et le VIF de 1,06 à 1,33.

## Chapitre 5 : La discussion

L'objectif général de la présente recherche était d'examiner l'incidence des buts induits par les enseignants d'éducation physique sur différents déterminants de la motivation et de l'engagement. Pour ce faire, nous voulions d'abord documenter l'évolution annuelle de la motivation pour l'éducation physique au début du secondaire en considérant le sexe et le niveau scolaire. Ensuite, nous voulions vérifier la valeur prédictive des buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation physique et de la perception de ces buts par les élèves sur la motivation (sentiment de compétence, buts d'accomplissement, autodétermination et valeur utilitaire) de ces derniers. Finalement, nous voulions évaluer l'effet modérateur du sentiment de compétence et du sexe des élèves sur la valeur prédictive des buts d'accomplissement induits et perçus.

Suite à nos analyses statistiques, nous avons d'abord constaté, qu'en général, les filles sont moins motivées dans leurs cours d'éducation physique que les garçons. Nous avons aussi observé une moins grande motivation chez les élèves plus âgés. De plus, les résultats obtenus soutiennent l'idée que la motivation des élèves pour l'éducation physique est fortement corrélée avec les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants et avec la perception par les élèves du climat induit par l'enseignant. En effet, selon nos résultats, lorsque les élèves perçoivent que leur enseignant d'éducation physique prône un but en particulier, cela semble avoir une influence sur leurs variables motivationnelles. Par exemple, un climat de maîtrise rapporté par un enseignant est corrélé positivement avec l'adoption par les élèves de buts de maîtrise et de buts de performance-approche (moins fortement), avec la valeur utilitaire qu'ils accordent aux cours d'éducation physique et avec leur motivation intrinsèque. Toutefois, un climat de performance rapporté par un enseignant est corrélé négativement avec l'adoption par les élèves de buts de maîtrise, avec la valeur utilitaire qu'ils accordent aux cours d'éducation physique et avec leur motivation intrinsèque, mais de façon positive avec leur amotivation. Finalement, nos résultats soutiennent l'hypothèse que le sexe et le sentiment de compétence des élèves peuvent modérer la relation entre les buts d'accomplissement induits par les enseignants ainsi que la perception qu'en ont les élèves et leur motivation.



## **5.1 Différences attribuables à l'âge et au sexe des participants**

Lorsque nous avons observé les résultats, nous avons constaté qu'en général, les filles étaient moins motivées que les garçons et qu'il y avait une diminution de la motivation sur presque toutes les variables pour les élèves plus âgés, ce qui a déjà fait l'objet de plusieurs études. En effet, il a déjà été observé que plus les élèves vieillissent, moins ils font de l'exercice (Santé Canada, 1999; Sarrazin, 2000; Sarrazin, Guillet et Cury, 2001; Nolin et Hamel, 2005; Goyette et collab., 2006; Papaioannou et collab., 2006) et que cette baisse d'intérêt touche particulièrement les filles (ASPC, 2000; Sarrazin, Guillet et Cury, 2001). L'interaction entre le sexe et le niveau scolaire n'atteignait toutefois pas le seuil de signification, ce qui s'explique peut-être par le fait que, dans notre étude, nous ne comptons que des élèves du 1<sup>er</sup> cycle et de secondaire 3. La différence d'âge n'est peut-être pas suffisante pour préciser l'effet d'interaction puisque les élèves de secondaire 3 se situent au début du 2<sup>e</sup> cycle, ce qui amoindrit la différence d'âge.

### **5.1.1 Buts d'accomplissement des élèves**

En ce qui a trait à l'adoption des buts d'accomplissement, les différences entre les garçons et les filles concordent avec la littérature. En effet, les garçons sont généralement attirés par la compétitivité dans les sports (Kino-Québec, 2000) et ont un meilleur sentiment de compétence que les filles (Goudas et Biddle, 1994a), ce qui explique pourquoi ils ont plus tendance à adopter les buts avec une vision d'approche, tels que les buts de maîtrise et les buts de performance-approche, que les filles. C'est d'ailleurs ce qu'avait observé Kavunassu (2007) dans son étude menée dans le sud-est de l'Angleterre. En ce qui concerne les différences liées à l'âge, il n'est pas étonnant de constater qu'au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, les élèves adoptent plus de buts de maîtrise qu'en secondaire 3, puisque la motivation intrinsèque diminue au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur cheminement scolaire (Ryan et Deci, 2000) et puisque celle-ci est liée positivement aux buts de maîtrise (Cury, 2004). En ce qui concerne les buts de performance-évitement, les résultats ne montrent aucun effet significatif du sexe ou du niveau scolaire. Nous croyons qu'il est possible que la distinction entre les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement n'ait pas été très claire pour les élèves. Il est aussi possible que le sentiment de compétence ait eu un rôle à

jouer puisque, dans le modèle tridimensionnel, celui-ci agit à titre de modérateur pour les buts de performance (Goudas et Biddle, 1994b; Elliot et McGregor, 2001; Cury, 2004).

### **5.1.2 Perception par les élèves des buts induits par les enseignants**

Puisque l'adoption des buts par les élèves peut être modifiée par la réalité sociale de leur classe (Archambault et Chouinard, 2009) ou par le climat motivationnel instauré par l'enseignant (Sinclair, 2001) et que l'élève a tendance à adopter un but conforme à ce qui lui a été inculqué (Roberts, 1992; Sarrazin 2000), la perception des buts induits par les enseignants nous fournit de nouvelles pistes dans l'interprétation de l'adoption des buts de maîtrise par les élèves. En effet, les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire sont ceux qui rapportent percevoir le plus de buts de maîtrise de la part de leur enseignant. Cela concorde avec ce que nous avons mentionné précédemment, puisque les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire sont aussi ceux qui rapportent adopter le plus de buts de maîtrise. En ce qui concerne les buts de performance-approche, les garçons sont ceux qui rapportent en percevoir le plus de la part de leur enseignant, ce qui concorde avec le fait que ce sont les garçons qui rapportent adopter le plus de buts de performance-approche. En ce qui a trait à la perception de buts de performance-évitement, les garçons sont aussi ceux qui en perçoivent le plus de la part de leur enseignant bien que les résultats n'aient pas été significatifs quant à l'effet du sexe dans l'adoption de tels types de buts. Cela s'explique peut-être par le fait que le sentiment de compétence ait un rôle à jouer dans cette relation. En effet, face à la perception de buts de performance, si le sentiment de compétence de l'élève est élevé, celui-ci adoptera plutôt des buts de performance-approche alors que s'il est faible, il adoptera des buts de performance-évitement (Cury, 2004).

### **5.1.3 Motivation intrinsèque, amotivation et sentiment de compétence**

Lorsqu'on observe les résultats liés à la motivation intrinsèque, à l'amotivation et au sentiment de compétence des élèves, on constate qu'ils concordent avec ce qui

était attendu, car ce sont les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire qui sont le plus motivés intrinsèquement par leurs cours d'éducation. De plus, tout niveau confondu, les garçons sont plus motivés intrinsèquement que les filles et ce sont eux qui rapportent le sentiment de compétence le plus élevé. Plus tôt, nous avons mentionné que les garçons étaient ceux qui adoptaient le plus de buts de maîtrise et le plus de buts de performance-approche, il est donc normal que ce soit eux qui soient le plus motivés de façon intrinsèque. En effet, c'est ce qui avait été observé dans l'étude de Cury, Biddle, Sarrazin et Famose (1997). Peu importe le sentiment de compétence, les garçons qui adoptaient des buts de performance-approche (buts de performance avec haut sentiment de compétence) et des buts de maîtrise (peu importe le sentiment de compétence) étaient les plus motivés intrinsèquement. Ces résultats ne sont pas surprenants, car plusieurs auteurs (Ryan et Deci, 2000; Sarrazin, Guillet et Cury, 2001; Standage, Duda et Ntoumanis, 2003; Hein et Hagger, 2007) ont déjà affirmé que lorsqu'un élève est motivé intrinsèquement, c'est que l'activité répond à ses besoins psychologiques tels que les sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance. Il est intéressant de noter que ce sont les filles qui sont le moins motivées intrinsèquement et qui ont le plus faible sentiment de compétence. Cette clientèle semble donc représenter un défi de taille pour les enseignants d'éducation physique. En ce qui concerne l'amotivation, l'âge et le sexe des élèves ne présentent aucun effet significatif. Cela s'explique peut-être par le fait que l'amotivation dépend plutôt d'autres facteurs tels que le sentiment de compétence des élèves. En effet, Cury (2004) a déjà mentionné que si un élève se sent incompétent, il se désinvestira ou se désengagera de la tâche complètement.

#### **5.1.4 Motivation extrinsèque et valeur utilitaire**

La motivation extrinsèque par introjection se définit par un engagement dans les tâches scolaires parce que cela correspond à la bonne image de la société en réaction à un sentiment de pression ou dans le but d'éviter un sentiment de culpabilité ou d'anxiété (Ryan et Deci, 2000). Les résultats montrent que cette forme de motivation, qui n'est pas autodéterminée, est plus présente chez les élèves de 1<sup>er</sup> cycle ainsi que chez les garçons. À première vue, cela peut nous surprendre, car ces élèves étaient aussi ceux qui étaient le plus motivés intrinsèquement. Toutefois, Ryan et Deci (2000) précisent que le continuum de l'autodétermination (voir la

**figure 4**, p. 35) n'est pas rigide dans un sens comme dans l'autre. Il est donc possible de croire qu'un élève peut s'engager dans ses cours d'éducation physique selon un type de motivation, mais que celui-ci peut se transformer suite à l'activité ou en réaction aux pratiques pédagogiques de l'enseignant. Par exemple, un élève qui s'engage pour des raisons extrinsèques dans son cours d'éducation physique, mais qui se retrouve dans un climat de maîtrise pourrait devenir motivé intrinsèquement. Il a d'ailleurs été montré que dans un climat de maîtrise, l'enseignant favorise l'autodétermination des élèves en leur permettant de satisfaire leurs besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance (Vallerand, 1997; Jaakkola et Liukkonen, 2006). Le fait que ce soit les garçons qui rapportent le plus ce type de motivation peut possiblement s'expliquer par l'aspect de la motivation extrinsèque par introjection qui est axé sur la recherche d'une bonne image de la société. En effet, les cours d'éducation physique permettraient aux garçons de développer une estime personnelle grâce à leur performance physique tout en leur octroyant un meilleur statut dans le groupe (Kino-Québec, 2000) et en favorisant la manifestation de leur masculinité (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1997). Ces résultats ressemblent à ceux obtenus par Jaakkola et Liukkonen (2006) qui disaient que le climat de maîtrise avait un lien positif très fort avec la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque par introjection, mais qu'il n'était pas lié à la motivation extrinsèque par régulation externe. Cette forme non-autodéterminée de motivation se définit par un engagement dans la tâche dans le but d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Celle-ci est plus présente chez les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire ainsi que chez les garçons, ce qui correspond aux résultats obtenus en lien avec la perception de buts de performance-proche. Ces résultats concordent avec ceux de Papaioannou et ses collègues (2007) qui indiquaient que lorsque les élèves percevaient que leur enseignant favorisait des buts de performance, il n'y avait aucun lien avec la motivation autodéterminée, mais qu'il existait un lien positif avec la motivation extrinsèque par régulation externe.

Comme les individus ont plus tendance à s'engager dans une tâche quand celle-ci a de la valeur à leurs yeux (Papaioannou, 1997; Meece, Anderman et Anderman, 2006), il n'est pas étonnant de constater que les garçons accordent une plus grande valeur utilitaire à leurs cours d'éducation physique que les filles et que les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire rapportent accorder une plus grande valeur

utilitaire à leurs cours d'éducation physique, ce qui concorde avec tous les résultats précédents. En effet, dans l'étude de Cury, Biddle, Sarrazin et Famose (1997), il avait été présenté qu'il existait un lien positif entre le sentiment de compétence et la valeur utilitaire accordée à une tâche, donc comme les garçons se sentent plus compétents, il était attendu que ce soit eux qui accordent la plus grande valeur utilitaire à leurs cours d'éducation physique.

## **5.2 Valeur prédictive des attitudes des enseignants et de la perception du climat de classe par les élèves sur la motivation**

Suite à notre revue de littérature, nous nous attendions à ce qu'il existe des relations entre la perception du climat de classe induit par les interventions et les pratiques pédagogiques de l'enseignant d'éducation physique et l'adoption de buts par les élèves (Simons, Dewitte et Lens, 2003; Sproule et collab., 2007) ainsi qu'avec les différentes variables motivationnelles à l'étude. En effet, lorsque nous avons observé les différentes corrélations entre les variables prédictives et les variables prédites, nous avons constaté qu'il existait plusieurs relations significatives. Certaines de ces relations étaient très fortes, et ce, surtout avec les buts de maîtrise. Toutefois, ces relations étaient moins importantes en ce qui concernait les buts de performance-évitement.

### **5.2.1 Buts de maîtrise des élèves**

L'analyse des résultats nous a permis d'observer qu'en général, les attitudes des enseignants sont en mesure d'influencer les buts de maîtrise et les buts de performance-approche, mais pas nécessairement les buts de performance-évitement des élèves. En effet, tel qu'on le retrouve dans la littérature, il existe une relation forte et positive entre la perception de buts de maîtrise et l'adoption de buts de maîtrise chez les élèves ainsi qu'une relation positive modérée entre le climat de maîtrise et l'adoption de buts de maîtrise chez les élèves alors qu'il existe une relation négative très forte entre le climat de performance et l'adoption de buts de maîtrise. Ces résultats correspondent à ceux de plusieurs chercheurs (Escartí et Gutiérrez, 2001; Todorovich et Curtner-Smith, 2003; Papaioannou et collab., 2007).

Toutefois, dans notre étude, nous avons pu observer que cette relation est modérée par le sentiment de compétence des élèves. En effet, si le sentiment de compétence des élèves est élevé, le climat de performance aura une relation positive très faible avec l'adoption de buts de maîtrise. Par contre, si le sentiment de compétence des élèves est faible, dans un haut climat de performance, ils rapporteront moins de buts de maîtrise que dans un faible climat de performance. Cela peut s'expliquer par le fait que si un élève se sent incompetent en éducation physique et qu'il se retrouve dans un environnement visant la compétition et la performance, celui-ci risque de se sentir incapable de faire des progrès personnels puisque les standards de réussite lui semble inaccessibles alors, il risque de moins adopter de buts de maîtrise. Néanmoins, il n'est pas surprenant de constater que la relation entre le climat de maîtrise et l'adoption de buts de maîtrise ne soit pas affectée par le sentiment de compétence, car cet état psychologique explique le succès en fonction de l'effort et des progrès personnels (Cury, Biddle, Sarrazin et Famose, 1997) et non pas selon une évaluation normative de la compétence. Donc, peu importe le sentiment de compétence d'un élève, s'il perçoit que son enseignant prône des buts de maîtrise, il tendra à en adopter lui-même. Le sexe des élèves présente une relation négative très faible avec l'adoption de buts de maîtrise par les élèves, c'est-à-dire que les garçons ont tendance à plus adopter de buts de maîtrise que les filles, ce qui concorde avec les résultats obtenus précédemment.

Le fait que les buts de maîtrise adoptés par les élèves soient en relation positive avec la perception de buts de performance-évitement nous surprend quelque peu. Bien que cette relation soit plus faible, elle est significative. Nous pensons peut-être pouvoir l'expliquer par le fait que les élèves n'ont pas bien décelé la signification des items reliés à la perception des buts de performance-évitement (voir **annexe B**). Il est possible que ces items aient plutôt été interprétés comme si l'enseignant se souciait du sentiment d'appartenance des élèves et de leur reconnaissance sociale dans le groupe et nous savons que la réponse à ce besoin de connectivité a un effet positif sur la motivation des élèves ainsi que sur l'adoption de buts de maîtrise (Sarrazin, Guillet et Cury, 2001). Le modèle explique ici 43% de la variance, ce qui est très élevé. Cela nous permet de croire que notre modèle explique en grande partie les différences interindividuelles en ce qui a trait aux buts de maîtrise.

### 5.2.2 Buts de performance-approche des élèves

À première vue, il semble étonnant que l'adoption de buts de performance-approche par les élèves soit prédite positivement par la perception de buts de performance-évitement de la part de l'enseignant. Nous aurions plutôt cru que ceux-ci auraient été prédits par la perception de buts de performance-approche de la part de l'enseignant puisqu'en général, les élèves ont tendance à adopter un but conforme à ce qui leur a été inculqué (Roberts, 1992; Sarrazin, 2000). Encore une fois, comme les buts de performance-évitement entrent en compte dans cette relation, nous pouvons poser l'hypothèse que ceux-ci aient mal été interprétés par les élèves. Toutefois, il est aussi possible de croire que lorsqu'un enseignant prône des buts de performance-évitement, il essaie de préserver les élèves de démontrer leur incompetence devant leurs camarades de classe. Ce faisant, pour éviter d'avoir l'air incompetent, les élèves tenteraient de donner leur maximum afin de performer, donc ils adopteraient des buts de performance-approche. Il est aussi possible que le sentiment de compétence entre en compte comme antécédent des buts dans cette relation avec les buts de performance (Goudas et Biddle, 1994b; Elliot et McGregor, 2001; Cury, 2004), c'est-à-dire que les élèves auraient un sentiment de compétence suffisamment élevé pour adopter des buts d'approche et non pas d'évitement dans un contexte de performance. Justement, le sentiment de compétence entretient une très forte relation positive avec l'adoption de buts de performance-approche, ce qui concorde tout-à-fait avec ce qui est attendu, car les adolescents qui ont un fort sentiment de compétence sont orientés vers le succès (Cury, Da Fonseca, Rufo et Sarrazin, 2002; Hein et Hagger, 2007) et ont alors tendance à adopter des buts d'approche. Toutefois, le sexe des élèves vient influencer cette relation, de sorte que celle-ci est beaucoup plus importante chez les garçons, ceux-ci étant plus compétitifs et ayant une meilleure compétence que les filles (Goudas et Biddle, 1994a). Selon cette relation, les filles ayant un sentiment de compétence élevé auraient plus facilement tendance à adopter des buts de performance-approche que les filles qui ont un plus faible sentiment de compétence. En ce qui concerne les garçons, ceux qui ont un sentiment de compétence élevé adopteraient moins de buts de performance-approche que ceux qui ont un faible sentiment de compétence. Cela s'explique peut-être par le fait que, normalement, un élève qui adopte des buts de performance sera motivé s'il croit pouvoir surpasser les autres (haut sentiment de compétence), mais aussi selon la difficulté normative de la

tâche (Ames, 1992a; Cury, Biddle, Sarrazin et Famose, 1997). Alors, peut-être que dans cette situation, ceux qui manifestent un plus fort sentiment de compétence ne sentent pas la nécessité de faire d'efforts pour prouver cette compétence aux autres ne croyant pas que la réussite de l'activité proposée prouvera leur réelle habileté, alors que ceux qui ont un plus faible sentiment de compétence voient l'opportunité d'amplifier leur sentiment de compétence lors d'une situation de compétition avec les plus performants qui ne donnent pas leur maximum. En ce qui concerne les garçons rapportant un faible sentiment de compétence, le fait qu'ils adoptent de hauts buts de performance-approche pourrait s'expliquer par leur volonté de répondre aux rôles sociaux (ou stéréotypes sexuels) qui dictent que l'intérêt pour l'éducation physique démontrerait leur masculinité (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1997).

Une fois de plus, le fait que le climat de maîtrise entretienne une relation positive avec l'adoption de buts de performance-approche peut nous surprendre, car nous nous attendions à ce que dans un climat de maîtrise, les élèves adoptent des buts de maîtrise et à ce que dans un climat de performance, ils adoptent des buts de performance. Toutefois, si nous nous référons aux résultats obtenus dans l'étude de Todorovich et Curtner-Smith (2003), ces chercheurs ont réalisé que bien que le climat instauré favorise un type de but, celui-ci ne lèsera pas le type de but contraire. En effet, selon eux, il est beaucoup plus difficile d'appliquer les dimensions du climat de maîtrise dans un cours d'éducation physique. Papaioannou et ses collaborateurs (2007) ont d'ailleurs ajouté que l'adoption d'un but de maîtrise prend du temps, alors que l'effet du but de performance est immédiat dans la démonstration de l'habileté. Ce modèle explique 36% de la variance, nous pouvons donc croire qu'il explique modérément les différences interindividuelles en ce qui a trait aux buts de performance-approche.

### **5.2.3 Buts de performance-évitement des élèves**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, très peu de variables prédisent les buts de performance-évitement des élèves. Cependant, l'interaction entre le sexe, le sentiment de compétence des élèves et le climat de maîtrise présente une relation négative significative avec l'adoption d'un tel type de buts. En effet, si un garçon a un faible sentiment de compétence en éducation physique et qu'il se



retrouve dans un fort climat de maîtrise, donc dans un environnement où il doit s'améliorer par rapport à lui-même, il risquera d'adopter des buts de performance-évitement afin de ne pas avoir l'air incompetent et afin d'éviter l'échec (Cury, Da Fonseca, Rufo et Sarrazin, 2002). Au premier abord, nous pourrions croire que dans un climat de maîtrise, peu importe le sentiment de compétence, l'élève adoptera des buts de maîtrise puisque dans la littérature, il a été montré qu'il était possible de modifier les buts poursuivis par les élèves. Toutefois, il est aussi possible que l'élève reste indifférent et conserve sa tendance personnelle (Roberts, 1992; Sarrazin, 2000). En effet, plusieurs autres facteurs entrent en jeu. Il est à considérer que les élèves réagiront différemment au climat motivationnel instauré par l'enseignant selon leurs propres perceptions (Ames, 1992b). Alors, si un garçon manifeste un faible sentiment de compétence au départ, cela aura un effet direct sur son engagement à faire l'activité proposée (Papaioannou et collab., 2006). Il risque de se désinvestir jusqu'à se désengager de la tâche (Cury, 2004), et ce, même s'il se retrouve au sein d'un climat de maîtrise. Comme il existe une relation positive entre ce type de climat et le sentiment de compétence (Sarrazin, Guillet et Cury, 2004), il est possible d'espérer qu'à long terme, cette relation puisse être modifiée. Au contraire, pour une fille ayant un faible sentiment de compétence, c'est lorsque que celle-ci évolue au sein d'un faible climat de maîtrise, qu'elle adoptera des buts de performance-évitement, ce qui correspond aux résultats obtenus par d'autres chercheurs. En effet, dans un faible climat de maîtrise, les élèves qui ont un faible sentiment de compétence ont tendance à adopter des buts d'évitement (Cury, Da Fonseca, Rufo et Sarrazin, 2002; Cury, 2004). Il est à noter que ce modèle n'explique que 9% de la variance, ce qui nous indique qu'il reste encore beaucoup à explorer en ce qui concerne l'adoption de buts de performance-évitement par les élèves.

#### **5.2.4 Motivation intrinsèque des élèves**

Les résultats concernant la relation négative entre la motivation intrinsèque et le niveau scolaire des élèves concordent avec ce que nous nous attendions suite à notre revue de littérature, car c'est au début de l'adolescence que s'amorce le désengagement à être physiquement actifs (Kino-Québec, 1998; Nolin et Hamel, 2005). Il était aussi attendu que la motivation intrinsèque entretienne une

relation positive avec la perception de buts de maîtrise, car plusieurs chercheurs avaient déjà obtenus des résultats semblables (Ames, 1992b; Goudas et Biddle, 1994ab; Papaioannou, 1995, 1997; Zahariadis et Biddle, 2000; Escartí et Gutiérrez, 2001; Sinclair, 2001; Simons, Dewitte et Lens, 2003; Todorovich et Curtner-Smith, 2003; Papaioannou, Marsh et Theodorakis, 2004; Jaakkola et Liukkonen, 2006) et que ce type de motivation entretienne une relation négative avec le climat de performance (Escartí et Gutiérrez, 2001; Cury, 2004).

Dans notre étude, nous avons aussi constaté que lorsque les élèves ont un faible sentiment de compétence et qu'ils perçoivent que leur enseignant prône fortement des buts de performance-évitement, ils seront plus motivés intrinsèquement que s'ils perçoivent que leur enseignant prône peu de buts de performance-évitement. Cela n'est pas surprenant, car un élève qui se sent incompetent aura tendance à vouloir éviter les tâches qu'il ne se sent pas capable de réussir. Donc, il sera motivé intrinsèquement par les interventions de l'enseignant qui l'encourage à éviter la tâche alors que si l'enseignant ne l'encourage pas dans ce sens, l'élève sera moins motivé intrinsèquement. La même relation se produit si l'enseignant rapporte lui-même adopter des buts de performance-évitement, ce qui montre que la perception des élèves des buts que leur enseignant induit est sûrement juste. Ici, toutefois, si les élèves ont un sentiment de compétence élevé, la relation sera inversée alors que dans la relation précédente (avec la perception des buts de performance-évitement), la relation n'était tout simplement pas significative. Donc, un élève qui a un fort sentiment de compétence et qui a un enseignant qui rapporte adopter de hauts buts de performance-évitement sera moins motivé intrinsèquement que si son enseignant rapporte adopter de faibles buts de performance-évitement. Cela s'explique sûrement par le fait qu'un élève qui se croit capable d'accomplir une tâche, mais qui sent que son enseignant l'encourage à l'éviter, ne sera pas motivé par cette tâche. Par contre, s'il se sent capable et qu'il ne sent pas que son enseignant tienne à ce qu'il évite la tâche, il sera plus motivé à s'y engager. Il n'est pas étonnant que le sentiment de compétence joue un rôle de modérateur dans ces deux relations, car celui-ci représente l'indice le plus influent sur la motivation intrinsèque (Standage, Duda et Ntoumanis, 2003). Ce modèle expliquerait 45% de la variance, ce qui est très élevé. Nous pouvons donc croire que

les différences interindividuelles en ce qui a trait à la motivation intrinsèque des élèves sont grandement expliquées par les variables indépendantes à l'étude.

### **5.2.5 Motivation extrinsèque par introjection et par régulation externe**

Les deux formes de motivation extrinsèque entretiennent une relation négative avec le niveau scolaire des élèves. Une fois de plus, nous constatons que, peu importe la forme de motivation, celle-ci continue de diminuer avec l'âge des élèves. Les deux formes de motivation sont aussi en relation positive avec la perception de buts de performance-évitement induits par l'enseignant d'éducation physique. Cela s'explique d'abord par le fait qu'un but de performance, qu'il soit d'approche ou d'évitement, favorise l'adoption d'une motivation extrinsèque plutôt qu'intrinsèque, car dans un climat de performance, le sentiment d'autodétermination des élèves diminue (Cury, 2004). Dans l'étude de Papaioannou et de ses collègues (2007), il avait d'ailleurs été montré qu'il existait un lien positif entre les buts de performance des élèves et la perception que les enseignants les favorisaient et la motivation extrinsèque par régulation externe. Les chercheurs Jaakkola et Liukkonen (2006), ont aussi obtenu des résultats qui indiquaient un lien positif faible entre le climat de performance et la motivation extrinsèque par introjection ainsi qu'un lien positif fort entre le climat de performance et la motivation extrinsèque par régulation externe.

En ce qui concerne la motivation extrinsèque par régulation externe, nos résultats montrent que celle-ci entretient une relation positive avec le sentiment de compétence des élèves, c'est-à-dire que si un élève se sent compétent en éducation physique, il aura tendance à être plus motivé par régulation externe, alors que s'il a un faible sentiment de compétence, il sera moins motivé par ce type de motivation extrinsèque. Selon Papaioannou (1997), un sentiment de compétence élevé devrait correspondre à une forte motivation intrinsèque, alors que nos résultats indiquent plutôt un lien positif avec une des plus hautes formes de motivation extrinsèque sur le continuum de l'autodétermination (voir **figure 4**, p. 35). Comme ce type de motivation était aussi fortement lié à la perception de buts de performance-évitement, il est possible d'imaginer que les élèves adoptaient une motivation extrinsèque parce qu'ils évoluaient dans un climat de performance, d'autant plus que

ce type de climat est souvent lié avec la motivation par régulation externe (Jaakkola et Liukkonen, 2006). Le modèle de la motivation extrinsèque par introjection explique 19% de la variable, ce qui reste assez faible. Il nous manque donc encore certains éléments pour expliquer les différences interindividuelles en ce qui a trait à la motivation extrinsèque par introjection, alors que le modèle de la motivation extrinsèque par régulation externe explique 36% de la variance, ce qui est plus élevé. Cela demeure tout de même une explication modérée des différences interindividuelles en ce qui a trait à la motivation extrinsèque par régulation externe.

### 5.2.6 Amotivation

Selon Cury (2004), dans un climat de performance, le sentiment d'autodétermination diminue, car l'élève effectue la tâche pour des raisons externes à lui-même donc, nous nous attendions à ce que ce climat entretienne une relation positive avec l'amotivation, car celle-ci se trouve à l'extrême gauche du continuum de la motivation autodéterminée (voir **figure 4**, p. 35). C'est ce que nous avons obtenu, mais en plus, nous avons constaté que le sentiment de compétence de l'élève présentait un effet modérateur dans cette relation. En effet, pour les élèves ayant un fort sentiment de compétence, un haut climat de performance prédit moins l'amotivation que dans un faible climat de performance, car ceux-ci seront plus encouragés à performer puisqu'ils s'en sentent capables. Pour les élèves ayant un faible sentiment de compétence, ils seront beaucoup plus amotivés dans un haut climat de performance, car ils ne se sentent pas en mesure de réussir l'activité proposée, donc ils se désengagent tout simplement de la tâche. Dans un faible climat de performance, ils sentent moins qu'ils doivent performer, alors ils sont plus enclins à s'engager. Ils sont donc moins amotivés.

Un élève est motivé intrinsèquement lorsqu'il s'engage pour l'activité elle-même et non pas pour une cause externe (Hidi et Harackiewicz, 2000; Ryan et Deci, 2000). Alors, si un enseignant adopte des buts de performance-proche et qu'il les transmet à ces élèves, il leur donne des raisons externes d'être motivés, donc il diminue leur motivation intrinsèque. Dans notre étude, nous avons d'ailleurs constaté que le fait qu'un enseignant rapporte adopter des buts de performance-proche présentait une relation positive avec l'amotivation des élèves. Toutefois,

cette relation est modérée selon le sexe et le sentiment de compétence des élèves. En effet, si le sentiment de compétence des élèves est élevé, peu importe leur sexe, les buts de performance-approche de l'enseignant n'entretiennent pas de relation significative avec l'amotivation des élèves. Par contre, si le sentiment de compétence des élèves est faible, la relation est inversée selon le sexe des élèves. Nous savons qu'en général, les garçons adoptent plus de buts de performance que les filles et qu'ils se sentent aussi plus compétents (Goudas et Biddle, 1994a; Kavunassu, 2007), nous croyons donc que c'est ce qui explique cette différence. En fait, les garçons qui rapportent un faible sentiment de compétence seront plus amotivés moins leur enseignant rapportera adopter des buts de performance-approche. Au contraire, les filles qui présente un faible sentiment de compétence seront plus amotivées plus leur enseignant rapportera adopter des buts de performance-approche. Ce modèle explique 32% de la variance, ce qui est modéré en ce qui concerne l'explication des différences interindividuelles en ce qui a trait à l'amotivation des élèves.

### **5.2.7 Valeur utilitaire**

Nos résultats montrent une relation négative entre le niveau scolaire et la valeur utilitaire accordée aux cours d'éducation physique. Cela n'est pas surprenant compte tenu que l'engagement dans le sport et l'activité physique diminue avec l'âge (Papaioannou et collab., 2006). De plus, nous avons constaté que la perception de buts de maîtrise par les élèves entretenait une relation positive avec la valeur accordée aux cours d'éducation physique. Cela était attendu, car un but de maîtrise fait appel à l'amélioration personnelle et aux progrès (Ames, 1992a; Cury, 2004; Wigfield et collab. 2006) et celui-ci suscite des conséquences positives pour l'élève telles que l'effort, la persévérance, la recherche d'aide et la valorisation de la tâche (Cury, 2004). Le sentiment de compétence de l'élève influence aussi positivement la valeur utilitaire qu'il accorde à ses cours d'éducation physique. En effet, plus un élève se sent compétent en éducation physique, plus il lui accordera une grande valeur. Ces résultats concordent avec ceux de l'étude de Cury, Biddle, Sarrazin et Famose (1997) qui avait été effectuée auprès de garçons.

Il est étonnant de constater que la perception de buts de performance-évitement et que le fait que les enseignants rapportent adopter des buts de performance-évitement puissent présenter une relation positive avec la valeur utilitaire que les élèves accordent à leurs cours d'éducation physique. En effet, selon Cury (2004), la poursuite de buts de performance-évitement par les élèves auraient des conséquences négatives telles que la dévalorisation de la tâche, une faible persévérance et une faible performance. Selon nos résultats, le sentiment de compétence modérerait la relation avec la perception de buts de performance-évitement : si les élèves rapportent un sentiment de compétence élevé, la perception de buts de performance-évitement ne présenterait pas de relation significative avec la valeur utilitaire qu'ils accordent à la tâche. Par contre, si leur sentiment de compétence est faible et qu'ils perçoivent de hauts buts de performance-évitement de la part de leur enseignant, ils accordent une plus grande valeur utilitaire à leurs cours d'éducation physique. Donc, les élèves qui ne se sentent pas capables de réussir une tâche, lui accorderont une plus grande valeur, s'ils sentent que leur enseignant prône des buts d'évitement.

Finalement, nos résultats montrent une relation négative entre le climat de performance et la valeur utilitaire que les élèves accordent à leurs cours d'éducation physique, c'est-à-dire que dans un haut climat de performance, les élèves accordent une moins grande valeur utilitaire à leurs cours d'éducation physique. En effet, dans un climat axé sur la performance, les élèves veulent démontrer leur habileté (Papaioannou et collab., 2007) sans nécessairement avoir l'intention d'être physiquement actifs à long terme, puisqu'ils ont moins de plaisir et d'intérêt face à la tâche et puisqu'ils ressentent moins de satisfaction dans la pratique d'activité physique (Escartí et Gutiérrez, 2001). Toutefois, nous aurions pu nous attendre à voir cette relation modérée par le sentiment de compétence, car avec l'adoption de buts de performance-approche, il est possible d'observer des répercussions positives sur la motivation des élèves telles que l'effort, la persévérance ainsi que la valorisation de la tâche (Cury, 2004). Malheureusement, cette interaction n'est pas ressortie significative dans notre étude. Toutefois, ce modèle est celui qui est le plus élevé dans l'explication de la variance avec un *R-deux ajusté* de 46%.

### **5.3 Contributions et limites de la présente étude**

Nos résultats nous ont permis de confirmer la valeur prédictive des buts d'accomplissement induits par l'enseignant sur la motivation des élèves en éducation physique. Comme ce type de recherche a rarement été effectué en sol québécois, il a été intéressant de constater que plusieurs résultats concordent avec la littérature étrangère concernant l'effet des buts de maîtrise et de performance. Grâce à nos résultats, il a aussi été intéressant de constater la variation de la valeur prédictive entre les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement. Parfois, les résultats liés aux buts de performance-évitement étaient surprenants, mais ils nous ont permis de nous questionner davantage sur le rôle de ce type de buts quant à la motivation des élèves. Nous croyons qu'il serait pertinent d'investiguer davantage sur ce type de but en vérifiant si les buts de performance ont vraiment un effet différent sur la motivation des élèves quand ce sont les enseignants qui les adoptent selon un aspect d'approche ou d'évitement. En effet, dans la majorité des études que nous avons consultées, en ce qui concernait les buts des enseignants, les chercheurs ne distinguaient pas ceux-ci selon le modèle tridimensionnel alors que, dans notre étude, nous avons tenté l'expérience. Il serait donc intéressant de pousser plus loin afin de vérifier si cela crée vraiment une différence dans la motivation des élèves. De plus, nous avons constaté que le sentiment de compétence avait un très grand rôle à jouer dans la relation avec les buts induits des enseignants, et ce, souvent plus que le sexe des élèves. Aussi, nous avons constaté à quel point l'âge était un indicateur fort dans la démotivation des élèves à faire du sport.

Bien que nous ayons obtenu plusieurs résultats concordant avec la littérature, notre étude comptait certaines limites. Premièrement, lors de la cueillette de données, nous nous sommes seulement concentrés sur des élèves du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et sur des élèves de secondaire 3 et nous avons utilisé ces données pour la variable âge, car nous n'avons pas recueilli l'âge de chacun des élèves. Il est donc difficile de vraiment voir l'effet de ce dernier sur notre échantillon puisque les sujets de secondaire 3 se trouvent au début du 2<sup>e</sup> cycle, alors il n'y a pas une aussi grande différence d'âge que si nous avions questionné des élèves de tous les niveaux du secondaire. Deuxièmement, tous les sujets de l'étude faisaient partie d'une population d'élèves ordinaires, il nous est donc impossible d'inférer nos

résultats à un groupe d'athlètes de haut niveau, par exemple. Troisièmement, lors de l'analyse de nos résultats, nous avons fusionné les deux fichiers de données (élèves et enseignants) afin d'attribuer à chaque élève les données de son enseignant. En statistiques, cela peut provoquer certaines erreurs compte tenu du fait que nous nous retrouvons avec des variables indépendantes appartenant à deux groupes de sujets différents dans une même base de données. Finalement, les items déterminant les buts de performance-évitement rapportés par les enseignants et la perception des élèves des buts de performance-évitement ne semblent pas avoir été entièrement compris par les élèves, ni par les enseignants. Il est possible que la traduction doive être revue afin de nous assurer de la validité de ces items.

Compte tenu des limites de la présente étude, certains points seraient à suggérer si nous voulions reconduire le projet de recherche. Premièrement, les échantillons des élèves et des enseignants devraient être constitués de personnes de tous les niveaux du secondaire afin de pouvoir réellement vérifier l'évolution de la motivation selon l'âge des élèves. Cela pourrait d'ailleurs constituer un objectif spécifique d'une future recherche. Deuxièmement, l'échantillon des élèves devrait comprendre des adolescents de tous les types de milieux tels que le sports-études, les groupes enrichis, l'adaptation scolaire, le régulier, la concentration sport, les autres concentrations, etc. dans le but de pouvoir inférer les résultats à toute la population d'adolescents québécois. Troisièmement, la traduction des questionnaires pourrait être révisée en demandant à un traducteur anglophone qui traduit du français à l'anglais de refaire la traduction inverse dans le but de vérifier l'exactitude des items traduits de l'anglais au français. Quatrièmement, comme la création d'un climat de maîtrise ainsi que l'adoption d'un tel type de but nécessitent une longue période de temps, contrairement à l'effet des buts de performance qui est immédiat (Papaioannou et collab., 2007), il serait intéressant d'effectuer une étude longitudinale sur une année complète avec trois temps de mesure afin de réellement vérifier l'impact des buts induits par l'enseignant sur la motivation des élèves en éducation physique. Finalement, dans un prochain projet de recherche, il serait intéressant de vérifier l'impact de la combinaison des deux types de buts sur la motivation des élèves.



La présente étude possède des implications pratiques que ce soit pour les enseignants d'éducation physique, pour les administrateurs scolaires ou pour les conseillers en éducation. En effet, suite aux résultats obtenus, nous pouvons croire que les enseignants d'éducation physique gagneraient à prendre le temps de connaître leurs élèves à savoir s'ils se sentent compétents ou non face aux cours d'éducation physique, car cela pourrait orienter leur approche pédagogique. Le fait de connaître leurs élèves leur permettrait ensuite de déterminer le type de but qu'il conviendrait de prôner pour eux. Si un élève a un faible sentiment de compétence, il risque d'être moins motivé. L'enseignant doit donc mettre en place des éléments qui favoriseront le sentiment de compétence de l'élève tels que la valorisation de l'effort et des progrès personnels, la diminution de la comparaison sociale, l'augmentation du soutien lors de la tâche, l'adaptation de la difficulté de l'activité selon la capacité des élèves et le développement de la responsabilisation et de l'autonomie des élèves. Il ne faudrait surtout pas omettre cette notion dans le but de favoriser la motivation autodéterminée des élèves. S'il est possible pour un enseignant de créer un environnement démocratique et de donner des choix aux élèves en considérant leurs intérêts et en ne nuisant pas à ceux qui veulent absolument performer, il risque d'être en mesure de favoriser la motivation des élèves pour leurs cours d'éducation physique (Hein et Hagger, 2007). Par exemple, la perception d'un climat de performance est positivement liée à l'idée que les enseignants favorisent les élèves les plus performants (Papaioannou, 1995). Alors, en promouvant un climat de maîtrise et en diminuant la comparaison sociale, les enseignants peuvent diminuer les différences de perceptions et les modes de motivation en classe. Il importe donc qu'ils insistent sur les progrès personnels des élèves. Ainsi, ils seront en mesure d'augmenter l'engagement et l'intérêt des élèves en éducation physique.

Aussi, il importe pour l'enseignant d'éducation physique de bien connaître ses propres dispositions personnelles afin de pouvoir les mettre de côté ou bien les mettre de l'avant selon le type d'élèves présents devant lui. Si l'enseignant d'éducation physique décide d'instaurer un climat de maîtrise, il devra être patient, car cela prend du temps et de l'énergie de sa part. De ce fait, l'enseignant doit être persévérant quand il essaie de promouvoir ce type de but. Pour y parvenir, il devra s'assurer que les élèves trouvent réellement la tâche signifiante en expliquant en quoi elle peut leur être utile dans la vie de tous les jours ou, à tout le moins, dans

leurs cours d'éducation physique. Si cette nouvelle habileté a un impact au niveau personnel ou une application dans le futur, l'enseignant gagnera à en faire part à l'élève puisque le fait d'expliquer que l'habileté sera réutilisée dans un avenir rapproché favorise les buts de maîtrise (Simons, Dewitte et Lens, 2003).

Face à un groupe d'élèves hétérogènes, il serait possible pour un enseignant de combiner les deux types de but en commençant le cours avec une session d'éducatifs permettant de maîtriser une technique, puis d'enchaîner avec des jeux plus compétitifs afin de renforcer le plaisir des élèves. L'élément de compétition peut être dirigé entre les élèves qui ont un fort sentiment de compétence et qui adoptent des buts de performance, mais aussi par rapport à chacun des élèves, selon ses propres progrès personnels. C'est ce qu'avaient proposé Papaioannou, Marsh et Theodorakis (2004) suite à leur recherche effectuée en Grèce. La notion de défi est très attrayante pour les élèves, et ce, qu'ils adoptent des buts de maîtrise ou de performance.

En ce qui concerne les administrateurs scolaires et les conseillers en éducation, leur rôle serait de mettre en place des conditions qui permettraient aux enseignants d'instaurer des climats motivationnels correspondant aux besoins réels de leurs élèves. Par exemple, nous avons constaté certaines différences dans la motivation des garçons et des filles. Il serait donc aidant pour les enseignants d'éducation physique d'aménager l'horaire afin de pouvoir séparer les groupes selon le sexe des élèves lors des cours d'éducation physique. Certaines des écoles expérimentales profitaient déjà de cet aménagement et les enseignants qui en bénéficiaient en étaient très satisfaits. D'ailleurs, ce type d'aménagement pourrait aussi répondre à la différence du sentiment de compétence des élèves. En effet, certaines écoles avaient séparé leurs groupes d'élèves selon le sexe, mais avait aussi fait des échanges selon le sentiment de compétence des élèves, c'est-à-dire que certaines filles très compétentes et compétitives avaient été invitées à rejoindre le groupe des garçons. Bref, peu importe les aménagements choisis, il est nécessaire de ne pas perdre de vue l'importance du rôle des éducateurs physiques dans la motivation de leurs élèves à participer à leurs cours d'éducation physique.

## Bibliographie

- Agence de la santé publique du Canada-ASPC (2000). Guide d'activité physique canadien pour les jeunes [en ligne]. Disponible sur : [http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/enfants\\_jeunes/jeunes/activite\\_stat.html](http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/enfants_jeunes/jeunes/activite_stat.html) (consulté le 19 janvier 2009).
- Agence de la santé publique du Canada-ASPC (2004). Les jeunes au Canada : leur santé et leur bien-être [en ligne]. Disponible sur : <http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/hbsc-2004/index-fra.php> (consulté le 15 février 2009).
- Agence de la santé publique du Canada-ASPC (2008). Des cadres sains pour les jeunes du Canada [en ligne]. Disponible sur : <http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/yjc/pdf/youth-jeunes-fra.pdf> (consulté le 24 janvier 2009).
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (Dir.) : *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 327-348). NJ : Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Motivation in sport and exercise: achievement goals, motivational climate, and motivational processes. Dans G. C. Roberts (Dir.) : *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Ames, C. (1992c). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> édition). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur (1<sup>re</sup> éd. 1996).
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.-P. et Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R. et Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Échelle de motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C. et Tondreau, J. (1997). Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 279-302.
- Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of personality and social psychology*, 65(1), 18-31.

- Coudeville, G. et Famose, J-P. (2005). Le climat motivationnel comme déterminant principal des déclarations et des comportements d'auto-handicap en basketball [en ligne]. Disponible sur : <http://web.univ-pau.fr/~jfamose/pdf/climat-motivationnel2005.pdf> (consulté le 26 septembre 2010).
- Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P. et Famose, J.-P. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 293-309.
- Cury, F., Sarrazin, P. et Famose, J.-P. (1997). Achievement goals, perceived ability and active search for information. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 166-183.
- Cury, F., Da Fonséca, D. Rufo, M. et Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivational in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95(1), 233-244.
- Cury, F. (2004). Évolution conceptuelle de la théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport. *Année Psychologique*, 104(2), 295-330.
- Darnon, C. et Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année psychologique*, 105, 105-131.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. Dans G. C. Roberts (Dir.) : *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Duda, J. L. et Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Development*, 39(4-5), 415-436.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Mac Iver, D., et Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93(5), 553-574.
- Elliot, A. J. et Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A.J. et McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Escartí, A. et Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.

- Famose, J-P. (1997). Motivation et performance sportive. Rencontres de chercheurs-praticiens. *Dossiers EPS*, 35, Éditions revue EPS.
- Famose, J-P. (2004). La motivation en EPS. Dans Ghislain Carrier « Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ». Éditions AFRAPS. Montpellier.
- Famose, J-P., Boleda, S. et Peres, C. (2005). Influence du climat motivationnel perçu sur trois sous-domaines du concept de soi physique. Congrès de l'ACAPS. Paris.
- Feltz, D. L. (1992). Understanding motivation in sport: A self-efficacy perspective. Dans G. C. Roberts (Dir.) : *Motivation in sport and exercise* (pp. 93-105). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London : Sage Publications.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 40(4), 230-237.
- Goudas, M. et Biddle, S. (1994a). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9(3), 241-250.
- Goudas, M. et Biddle, S. (1994b). Intrinsic motivation in physical education: Theoretical foundations and contemporary research. *Educational and Child Psychology*, 11(2), 68-76.
- Goyette, R., Bouthillette, J., Lachance, Y., Porlier, P. et Robillard, C. (2006). Le rôle de l'éducateur physique. *Vie Pédagogique*, 138, 38-41.
- Harter, S. (1996). Teachers and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Dans J. Juvonen et K. Wentzel (Dir.), *Social motivation : Understanding children's school adjustment*. New-York: Cambridge University Press.
- Hein, V. et Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sport Science*, 25(2), 149-159.
- Hidi, S. et Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21<sup>st</sup> century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.

- Institut national de santé publique du Québec-INSPQ (2008). Les facteurs influençant la dissémination et l'adoption de l'approche *École en santé* : Rapport de recherche [en ligne]. Disponible sur : [http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/872\\_Rapport\\_EcoleSante.pdf](http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/872_Rapport_EcoleSante.pdf) (consulté le 24 janvier 2009).
- Jaakkola, T. et Liukkonen, J. (2006). Changes in students' self-determined motivation and goal orientations as a result of motivational climate intervention within high school physical education classes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 302-324.
- Kavunassu, M. (2007). The effects of goal orientations on global self-esteem and physical self-worth in physical education students. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(2), 111-132.
- Kino-Québec (1998). Les jeunes et l'activité physique : situation préoccupante ou alarmante? [en ligne]. Disponible sur : <http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/JeunesActivitePhysique.pdf> (consulté le 24 janvier 2009).
- Kino-Québec (2000). *L'activité physique, déterminant de la santé des jeunes, avis du comité scientifique de Kino-Québec. Secrétariat au loisir et au sport, ministère de la Santé et des Services sociaux*. Québec : Gouvernement du Québec, 24 pages.
- Koka, A. et Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333-346.
- McAuley, E., Duncan, T. et Tamen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48-58.
- McGregor, H. A. et Elliot, A.J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381-395.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. et Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS (2007). *Pour un virage santé à l'école : politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nolin, B., et Hamel, D. (2005). *Les Québécois bougent plus mais pas encore assez. L'annuaire du Québec 2006* (p. 296-311). Montréal : Fides.

- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 18-34.
- Papaioannou, A. (1997). Perception of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85(2), 419-430.
- Papaioannou, A., Marsh, H. W. et Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(1), 90-118.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T. et Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 367-382.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E. et Tsigilis, N. (2007). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 38-66.
- Pétry, F. (2003). *Guide pratique d'introduction à la régression en sciences sociales*. Collection méthodes des sciences humaines. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner, (Dir.), *Handbook of self-regulation : Theory, research and applications* (pp. 451-502). San Diego, CA : Academic Press.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. Dans G. C. Roberts (Dir.) : *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Hall, H. K., Jackson S. A., Kimiecik, J. C. et Tonymon, P. (1995). Implicit theories of achievement and the sport experience: effect of goal orientations on achievement strategies and perspectives. *Perceptual and motor skills*, 81, 219-224.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Santé Canada (1999). *La santé des jeunes : tendances au Canada* [en ligne]. Disponible sur : [http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/pdf/youthtrends\\_f.pdf](http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/pdf/youthtrends_f.pdf) (consulté le 19 janvier 2009).

- Sarrazin, P. (2000). *Approches socio-cognitives de la motivation appliqués au champ du sport et de l'Éducation Physique et Sportive*. Exposé des travaux (habilitation à diriger des recherches), Université Joseph Fourier, Grenoble, France.
- Sarrazin, P., Guillet, E. et Cury, F. (2001). The effect of coach's task- and ego-involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-9.
- Sarrazin, P., Roberts, G., Cury, F., Biddle, S. et Famose, J-P. (2002). Exerted effort and performance in climbing among boys: The influence of achievement goals, perceived ability and task difficulty. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 23(4), 425-436.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Shields, M. (2006). L'embonpoint et l'obésité chez les enfants et les adolescents au Canada. *Rapports sur la santé (Statistique Canada)*, 17(3), 27-44.
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2003). "Don't do it for me. Do it for yourself!" Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport Psychology*, 25(2), 145-160.
- Sinclair, C. D. (2001). Dispositional goal orientations, perceptions of the motivational climate and intrinsic motivation in secondary physical education: An integrationist approach. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences*, 62(2-A), 509.
- Sproule, J., Wang, C. K. J., Morgan, K., McNeill, M. et McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1037-1049.
- Standage, M., Duda, J. L. et Ntoumanis, N. (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*, 95(1), 97-110.
- Todorovich, J. R. et Curtner-Smith, M. D. (2003). Influence of the motivational climate in physical education on third grade students' task and ego orientations. *Journal of Classroom Interaction*, 38(1), 36-46.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Dans M.P. Zanna (Dir.) : *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York : Academic Press.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.



- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. et Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans W. Damon and R. M. Lerner (Series Eds.) et N. Eisenberg (Vol. Ed.) : *Handbook of child psychology : Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6<sup>e</sup> édition, pp. 933–1002). New York : Wiley.
- Zahariadis, P. N. et Biddle, S. J. H. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight : Online Journal of Sport Psychology*, 2(1), 1-12.



<p><b>Performance-Approach</b></p> <p>... was pleased with students showing that they were more capable than others.</p> <p>... praised the students who showed more capable than others.</p> <p>... was absolutely satisfied with students that performed better than others.</p> <p>... had as a motto that students should prove that they are more capable than others in skills and games.</p> <p>... paid attention to students only when they were performing better than others.</p> <p>... was enthusiastic over students who appeared more capable than others.</p>	<p><b>Performance – approche</b> (<math>\alpha = 0,70</math>)</p> <p>9. ... je suis content des élèves qui montrent qu'ils peuvent être plus habiles que les autres.</p> <p>18. ... je félicite les élèves qui se montrent plus habiles que les autres.</p> <p>6. ... je suis totalement satisfait des élèves qui réussissent mieux que les autres.</p> <p>14. ... ma devise est que les élèves doivent prouver qu'ils sont plus habiles que les autres lors des exercices et des jeux.</p> <p>12. ... je m'occupe des élèves seulement lorsqu'ils réussissent mieux que les autres.</p> <p>4. ... je me montre enthousiaste à l'égard des élèves qui semblent plus habiles que les autres.</p>
<p><b>Performance-Avoidance</b></p> <p>... made the students worry if they say they are not capable.</p> <p>... often made students think for how the others see their abilities.</p> <p>... made students avoid questions for which others would possibly make fun of them.</p> <p>... often made students worry to be called incapable in the lesson.</p> <p>... often made students think how to protect themselves from negative evaluation of their abilities.</p> <p>... made students avoid skills and games in which their abilities could be negatively criticized.</p>	<p><b>Performance – évitement</b> (<math>\alpha = 0,61</math>)</p> <p>1. ... je dis à mes élèves de s'inquiéter si les autres disent qu'ils ne sont pas habiles.</p> <p>8. ... je fais souvent réfléchir les élèves à la façon dont les autres perçoivent leurs habiletés.</p> <p>15. ... je fais éviter aux élèves les questions qui pourraient susciter les moqueries à leur égard.</p> <p>17. ... je dis souvent à mes élèves de s'inquiéter d'être traités d'incompétents durant le cours.</p> <p>5. ... je fais souvent réfléchir les élèves à la façon dont ils peuvent se protéger de l'évaluation négative de leurs habiletés.</p> <p>11. ... je fais éviter aux élèves les techniques et les jeux au cours desquels leurs habiletés pourraient faire l'objet de critiques négatives.</p>

### Pratiques pédagogiques des enseignants

**Inspiré de** Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (Dir.) : *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 327-348). NJ : Erlbaum, Ames, C. (1992). Motivation in sport and exercise: achievement goals, motivational climate, and motivational processes. Dans G. C. Roberts (Dir.) : *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL : Human Kinetics, Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of personality and social psychology*, 65(1), 18-31, Papaioannou, A., Marsh, H. W. et Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(1), 90-118.

Depuis le début de l'année, indiquez combien de fois vous avez appliqué les pratiques pédagogiques suivantes.

1	2	3	4	5
Jamais				À tous les cours

#### **Climat de maîtrise** ( $\alpha = 0,76$ )

21. Lorsque j'explique l'activité, j'insiste sur l'utilité et la nécessité de celle-ci.
22. Pour un même cours, je planifie plusieurs éducatifs en fonction de l'habileté de chacun des élèves.
23. Je modifie ma planification de cours selon les intérêts des élèves.
25. J'implique mes élèves dans le choix des activités du cours.
26. Pendant l'activité, j'insiste sur l'effort que chacun des élèves applique à la réussir.
29. J'évalue les élèves selon leur amélioration personnelle.
30. Je planifie des activités qui visent à permettre aux élèves de maîtriser une technique ou une habileté.
31. Lors de ma rétroaction, j'insiste sur des éléments techniques.
33. Lors de ma rétroaction, j'indique à l'élève à quel point sa performance reflète ce qui est attendu dans la tâche.
36. Je demande aux élèves de s'autoévaluer.
37. Je modifie la planification de mon cours afin que les élèves qui ont de la difficulté puissent s'améliorer.
38. Je propose une activité différente à des élèves moins habiles.
42. Je récompense les élèves qui font le plus d'effort bien qu'ils ne soient pas les meilleurs.
43. Je donne du temps de pratique supplémentaire.

#### **Climat de performance** ( $\alpha = 0,71$ )

19. J'encourage mes élèves en leur remettant des récompenses matérielles.
20. Dans ma planification de cours, tous les groupes d'élèves du même niveau font les mêmes éducatifs.
24. Dans mon cours, tous les élèves travaillent les mêmes éducatifs.
27. Lorsque j'explique une activité, j'insiste sur la technique à appliquer pour la réussir sans nécessairement insister sur sa raison d'être.
28. Pendant l'activité, j'insiste pour que le meilleur élève gagne.
32. J'évalue les élèves selon un rendement normatif par rapport à tout le groupe.
34. Je planifie des jeux de compétition entre les élèves.
35. Lors de ma rétroaction, j'indique à l'élève où il se situe par rapport au groupe.
39. J'arrête une activité quand les meilleurs élèves la maîtrisent.
40. J'utilise le même objectif pour tous les élèves.
41. Je récompense les meilleurs élèves (ceux qui excellent dans l'activité).





<p><b>Performance-Avoidance</b></p> <p>... made me worry if they say that I am not capable.</p> <p>... often made me think for how the others see my abilities.</p> <p>... made me avoid questions for which they would possibly make fun of me.</p> <p>... often made me worry if they call me incapable in the lesson.</p> <p>... made me avoid skills and games in which my abilities could be negatively criticized.</p>	<p><b>Performance – évitement</b> (<math>\alpha = 0,69</math>)</p> <p>18. ... me dit de m'inquiéter si les autres disent que je ne suis pas habile.</p> <p>21. ... me fait souvent réfléchir à la façon dont les autres perçoivent mes habiletés.</p> <p>23. ... me fait éviter les questions qui pourraient susciter les moqueries à mon égard.</p> <p>25. ... me dit souvent de m'inquiéter si les autres me traitent d'incompétent(e) durant le cours.</p> <p>30. ... me fait éviter les techniques et les jeux au cours desquels mes habiletés pourraient faire l'objet de critiques négatives.</p>
--	---

<p><b>Intrinsic Motivation Inventory (IMI)</b>          McAuley, E., Duncan, T. et Tamen, V.V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: a confirmatory analysis. <i>Research Quarterly for Exercise and Sport</i>, 60, 48-58.</p>	<p><b>Inventaire de la motivation intrinsèque</b>          McAuley, E., Duncan, T. et Tamen, V.V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: a confirmatory analysis. <i>Research Quarterly for Exercise and Sport</i>, 60, 48-58.</p>
<p><i>For each of the following statements, please indicate how true it is for you.</i></p> <p style="text-align: center;">1    2    3    4    5    6    7          not at all true                      somewhat true                      very true</p> <p><b>Perceived Competence</b>          I think I am pretty good at this activity.          I think I did pretty well at this activity, compared to other students.          After working at this activity for a while, I felt pretty competent.          I am satisfied with my performance at this task.          (R) This was an activity that I couldn't do very well.</p>	<p><u>Traduction</u> : <i>Pour chacune des affirmations suivantes, SVP indiquez à quel point elle s'applique à vous.</i></p> <p><u>Dans cette étude</u> : <i>Est-ce que les affirmations suivantes sont vraies pour toi en ce qui concerne tes cours d'éducation physique cette année?</i></p> <p style="text-align: center;">1    2    3    4    5          Pas vrai du tout                      Très vrai</p> <p><b>Sentiment de compétence</b> (<math>\alpha = 0,83</math>)          32. Je crois que je suis plutôt bon(ne) dans les activités de mon cours d'éducation physique.          36. Je crois que je me débrouille bien lors des activités de mon cours d'éducation physique par rapport aux autres élèves.          37. Après avoir consacré un certain temps aux activités de mon cours d'éducation physique, je me sens assez compétent(e).          41. Je suis satisfait(e) de ma performance lors des activités de mon cours d'éducation physique.          45. (I) Je ne suis pas très bon(ne) dans les activités de mon cours d'éducation physique.</p>
<p><b>Value/Usefulness</b>          I believe this activity could be of some value to me.</p> <p>I think that doing this activity is useful for _____.</p> <p>I would be willing to do this again because it has some value to me.</p> <p>I think doing this activity could help me to _____.</p> <p>I believe doing this activity could be beneficial to me.          I think this is an important activity.</p>	<p><b>Valeur utilitaire</b> (<math>\alpha = 0,83</math>)          31. Je crois que les activités de mon cours d'éducation physique peuvent avoir une certaine valeur pour moi.          34. Je pense que le fait de participer aux activités de mon cours d'éducation physique est utile pour _____.</p> <p>39. Je serais disposé(e) à participer à nouveau aux activités de mon cours d'éducation physique parce que ça revêt une certaine valeur pour moi.          42. Je pense que les activités de mon cours d'éducation physique peuvent m'aider à _____.</p> <p>46. Je crois que les activités de mon cours d'éducation physique peuvent m'être bénéfiques.          47. Je pense que les activités de mon cours d'éducation physique sont importantes.</p>





