

Motiver pour éduquer, un éclairage qualitatif

Marc Cloes, Maryse Ledent, & Maurice Piéron

(Université de Liège – Liège - Belgique)

1. Introduction

C'est presque un lieu commun que d'affirmer que la motivation devient un centre d'intérêt croissant dans la vie quotidienne, particulièrement pour ceux dont le rôle est d'inciter d'autres à agir. Un tel intérêt dérive des conséquences attribuées à la motivation ou à son absence. Quels que soient leur âge, leur sexe, leur milieu socio-économique et leurs références culturelles, les membres de notre société ne se caractérisent pas toujours par des comportements et un mode de raisonnement persistant pro-actifs et positifs (Ryan & Deci, 2000), loin s'en faut. Cela n'est certainement pas propre à notre époque. Les valeurs éducatives et les références sociales actuelles semblent toutefois rendre le phénomène plus sensible que par le passé. Si l'on admet que chacun est motivé pour ce qui lui tient à cœur, cette motivation ne concerne habituellement que des activités procurant une satisfaction immédiate, librement consenties et/ou intégrées comme objectif personnel. Dès lors des professionnels tels que les éducateurs, les managers ou bien les responsables de service de santé attendent que les chercheurs leur fournissent des informations pertinentes, susceptibles de résoudre les problèmes de motivation qu'ils rencontrent avec leurs « clients ».

Le manque de motivation est identifié comme un facteur expliquant 12,8% de la variance dans l'anxiété chez des jeunes enseignants (Capel, 1993). Dans leur analyse des articles de la Revue EPS, Bertone et Méard (1999) ont mis en évidence que 14% des textes se centrent sur la motivation des élèves. Ceci souligne l'intérêt porté par les professeurs d'éducation physique à cette variable. Développer la motivation des élèves figure parmi les objectifs généraux de l'école, comme l'indique le programme de la Communauté française de Belgique. Cet objectif vise, d'une part, à lutter contre l'abandon et l'échec scolaire et, d'autre part, à inciter les élèves à acquérir les compétences que le système éducatif a considérées comme indispensables. Il figure dans les directives relatives à l'éducation physique (Ministère de la Communauté française, 2000).

L'importance de la motivation des élèves a été soulignée dans un premier temps par la recherche processus-produit. Bloom (1979) a montré que l'affectivité comptait pour 20 à 25% de la variance de l'apprentissage dans un environnement scolaire. En éducation physique, le rôle des variables affectives a été particulièrement bien mis en évidence dans une unité expérimentale d'enseignement. Plus récemment, les processus cognitifs des élèves et leurs caractéristiques affectives personnelles ont été identifiés comme des variables médiatrices pour l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage (Doyle, 1988). En éducation physique, Lee et Solmon (1992) ont mis en évidence le rôle positif de la volonté des élèves à participer activement à traiter les informations fournies par l'enseignant sur l'efficacité de l'intervention.

Souvent, la motivation est définie en termes trop généraux et les variables qui lui sont associées s'avèrent mal comprises. Depuis deux décennies, les chercheurs du domaine des APS qui se centraient initialement sur les activités sportives extrascolaires se sont progressivement intéressés aux élèves dans les classes d'éducation physique.

L'identification des facteurs liés à la motivation des élèves repose habituellement sur des instruments répondant à une approche quantitative mais, depuis quelques années, plusieurs chercheurs tendent à combiner ces méthodes quantitatives à d'autres plus qualitatives afin d'obtenir un éclairage plus complet (Cloes, Motter, Ledent & Piéron, 2002 ; Morey & Goc Karp, 1998). Ils se sont également centrés davantage sur des classes de l'enseignement secondaire où les processus de maturation liés à l'adolescence des élèves s'accompagnent d'une sensible perte d'intérêt à l'égard de l'école en général et de l'éducation physique en particulier. Rappelons que les enseignants interrogés par Cloes, Ledent, Delfosse & Piéron (2000) associaient le manque motivation des élèves du secondaire à trois éléments principaux : (1) l'hétérogénéité des classes renforçant la nécessité d'utiliser des procédés d'individualisation des tâches, des consignes et des objectifs ; (2) le décalage entre les valeurs des jeunes et les objectifs de l'école ; (3) la perte de motivation des enseignants elle-même liée au soutien que leur apporte l'environnement éducatif (direction, collègues, parents).

L'étude de la motivation repose sur une multitude de théories tendant à privilégier le rôle de facteurs particuliers. Actuellement, deux d'entre elles semblent toutefois s'imposer : (1) la théorie de l'évaluation cognitive en tant que partie de la théorie de l'autodétermination,

introduite par Deci et Ryan (1985) et (2) la théorie de l’accomplissement des buts développée à partir des travaux de Nicholls (1984).

La théorie de l’évaluation cognitive souligne le rôle de facteurs sociaux dans le développement de la motivation et confirme les intuitions des enseignants proposées précédemment. Vallerand et Losier (1999) ont présenté la séquence motivationnelle suivante : les facteurs sociaux (par exemple, succès/échec, type d’interaction avec les pairs, comportements des intervenants, etc.) influencent les médiateurs psychologiques de la motivation (perceptions associées aux besoins innés de compétence, d’autonomie et d’appartenance sociale). Ceux-ci agissent sur la motivation et exercent un impact sur les comportements et les sensations. Les conséquences les plus favorables sont liées à la motivation intrinsèque et soulignent son rôle central dans l’implication des individus et la persistance de leur engagement.

La théorie de l’accomplissement complète en quelque sorte la précédente. Elle postule qu’un individu peut poursuivre deux types de buts : s’améliorer et chercher du plaisir en réalisant une activité (orientation sur la tâche) ou tenter de s’affirmer par rapport aux autres, être le meilleur (orientation sur l’égo).

Dans le cadre de l’éducation physique scolaire, la présence d’un haut niveau d’orientation sur la tâche représente un excellent indicateur de la motivation des élèves (Ntoumanis, 1998). Rappelons également que les deux théories accordent une place significative à la perception de compétence, renforçant le rôle joué par cette variable dans la motivation. Celle-ci a été très fréquemment associée au concept d’attitude, en référence à l’affection et à l’idée que les croyances d’une personne à propos d’un objet influencent le développement d’une attitude à l’égard de celui-ci

En éducation physique, l’évaluation de la motivation intrinsèque des élèves devrait ainsi reposer sur un minimum de quatre aspects dispositionnels : les composantes cognitives et affectives de l’attitude à l’égard de notre discipline, la perception de compétence et l’orientation vers la tâche (figure 1).

Insérer la figure 1 approximativement ici

L’attitude et la motivation des élèves ont été comparées selon différents aspects internes tels que le genre, l’âge et le niveau d’enseignement, le niveau d’habileté, d’une part, les caractéristiques de l’enseignant et de l’environnement, d’autre part. Actuellement, les variables susceptibles d’influencer la motivation des élèves sont classées en deux grandes catégories : les variables dispositionnelles et situationnelles. Les premières concernent les caractéristiques directement liées aux élèves alors que les secondes relèvent du contexte dans lequel ils vivent. Les variables situationnelles sont réparties en deux sous-catégories, les variables situationnelles individuelles et collectives, se référant respectivement aux traits caractéristiques de chaque élève (par exemple, la pratique sportive pendant les loisirs, les motifs de participation aux activités sportives, l’implication des parents,...) et les critères décrivant le contexte éducationnel (par exemple, le climat motivationnel de la classe, l’expérience de l’enseignant, les caractéristiques de l’école, l’environnement social, ...). Le climat motivationnel se réfère à six dimensions correspondant à l’acronyme « TARGET » : tâche, autorité, reconnaissance, groupement, évaluation et temps (Epstein, 1989).

Silverman et Subramaniam (1999) ont passé en revue les résultats de la recherche sur l’attitude dans les classes d’éducation physique, en se centrant sur les comparaisons selon des variables telles que l’éducateur physique et le programme, le genre, l’âge et le niveau d’enseignement, la marginalité de l’éducation physique, le niveau d’aptitude. En Europe, les résultats obtenus à partir d’études au niveau élémentaire ou secondaire (Delfosse , Ledent, Carreiro da Costa, Telama, Almond, Cloes & Piéron, 1997) ont montré que l’attitude des élèves à l’égard de l’éducation physique scolaire était plutôt positive. Les comparaisons selon le niveau d’enseignement tendent à souligner une dégradation de la situation au cours de la scolarité. De nombreuses différences ont été identifiées selon le contexte culturel du pays où les jeunes habitent. Les garçons montrent régulièrement les niveaux d’attitude envers l’éducation physique les plus élevés en comparaison avec les élèves, confirmant la tendance mise en évidence par la recherche. En comparant les caractéristiques motivationnelles chez des élèves de haut et faible niveaux d’aptitude. Piéron, Delfosse, Ledent & Cloes (2001) ont mis en évidence que les aptitudes très favorables provenaient des élèves qui étaient considérés comme de bons élèves.

L’attitude des élèves n’est pas la seule variable motivationnelle comparée selon les variables situationnelles. La dimension de maîtrise du climat perçu (Curry, Biddle, Famosé, Goudas, Sarrazin et Durand, 1996) ou l’environnement d’apprentissage perçu (Mitchell,

1996) ont été identifiés comme des prédicteurs de la motivation intrinsèque mesurée grâce à des versions dérivant de l' « Intrinsic Motivation Inventory » (Mac Auley, Duncan, & Tammen, 1989). Piéron et al. (2001) ont constaté que la compétence perçue différait entre des élèves considérés comme forts ou faibles. Ces derniers se sentaient moins compétents, soulignant le risque de développement d'attitudes négatives à l'égard de l'éducation physique et une diminution de leur motivation intrinsèque.

Question 1

Identifiez les liens existant entre les deux principales théories de la motivation ainsi que les implications que cette conception peut exercer sur l'orientation de l'action des praticiens et des chercheurs.

Ces comparaisons apportent des informations intéressantes mais elles ne fournissent pas de perspective globale sur les relations concernant l'ensemble des variables impliquées dans le développement de la motivation des élèves. Newton et Duda (1999) soulignent qu'une approche qualitative pourrait être une option intéressante pour mieux tenir compte de la grande variabilité interindividuelle que l'on enregistre dans la motivation des élèves d'une même classe.

2. Un éclairage plus qualitatif

Les études réalisées par Morey et Goc Karp (1998), Cloes et al, (2002) ou Ledent, Motter, Piéron et Cloes (2002) constituent des exemples récents de recherches visant à entrer dans la spécificité de la classe et à intégrer la myriade d'influences qui déterminent la motivation à l'égard de l'éducation physique.

Morey et Goc Karp (1998) ont sélectionné des classes dans lesquelles des élèves montraient un faible intérêt à l'égard de l'activité. Les auteurs ont conduit une étude de cas complète centrée sur trois élèves considérés comme physiquement compétents mais éprouvant des sentiments neutres ou négatifs à l'égard de l'éducation physique. Ils les ont suivis durant 19 semaines et les ont observés en éducation physique et dans d'autres activités. Les élèves, les parents, les professeurs d'éducation physique et les membres du personnel pédagogique ont été interviewés afin de compléter l'analyse du site étudié. Le programme d'éducation

physique, la famille, la communauté et l'individu ont été identifiés comme les facteurs principaux qui influençaient l'attitude négative ou neutre à l'égard de l'éducation physique. Les différences entre les attentes des élèves et celles des enseignants représentaient un facteur majeur de perte de motivation. De plus, le manque d'attention de l'enseignant à l'égard des élèves compétents contribuait aussi au développement d'une attitude inappropriée. Les résultats ont également mis en évidence le rôle important de la vie extrascolaire des élèves. En effet, des problèmes familiaux ou les caractéristiques des familles figuraient parmi les facteurs exerçant l'influence la plus forte.

Cloes et al. (2002) ont suivi un modèle de recherche basé sur un double axe prenant la motivation intrinsèque comme point de convergence (figure 2). Sur l'axe horizontal, la motivation intrinsèque est liée aux facteurs situationnels collectifs et individuels. L'axe vertical représente la relation entre les facteurs dispositionnels et la motivation intrinsèque, d'une part, entre la motivation intrinsèque et les comportements en classe (par exemple, les efforts réalisés, la satisfaction, le plaisir, les progrès) d'autre part. Les données présentées dans l'étude concernaient une classe de garçons du secondaire. Deux étapes ont été envisagées : (1) l'identification des deux élèves les plus motivés et des deux élèves les moins motivés sur la base de quatre facteurs dispositionnels évoqués précédemment ; (2) l'interview des quatre élèves et de leurs professeurs en relation avec les facteurs situationnels individuels et collectifs ainsi que la satisfaction et les comportements perçus durant les leçons d'éducation physique.

Insérer la figure 2 approximativement ici

Les interviews des élèves confirment que leur motivation dépend de la combinaison d'un large éventail de facteurs. La représentation graphique des réponses analysées met en évidence qu'aucun modèle simple ne peut exister. Le professeur est clairement conscient des caractéristiques de ses élèves. Considérant que la classe était hautement motivée en dépit d'un contexte socio-économique relativement peu favorable, l'habileté de l'enseignant à collecter et à utiliser l'information relative à ses élèves a été considérée comme un facteur déterminant pour le développement d'un climat motivationnel. Retenons que la plupart des élèves motivés soulignaient que leur enseignant programmait un contenu orienté sur le jeu et l'apprentissage. Cette constatation confirme qu'un climat de classe associé à la maîtrise contribue à induire de

la satisfaction et du plaisir. Tous les élèves mentionnaient l'excellente qualité des relations qu'ils établissaient avec leur professeur d'éducation physique.

La recherche de Ledent et al (2002) repose sur le modèle à double axe décrit précédemment. Elle compare deux classes de filles de l'enseignement secondaire, bien différenciées sur le plan de la motivation intrinsèque. Celle-ci fut évaluée sur base des variables dispositionnelles exploitées dans l'étude précédente. Les auteurs ont mené en parallèle une analyse quantitative portant sur des élèves particuliers choisis pour leurs caractéristiques de motivation intrinsèque. Les analyses portaient sur les comportements perçus par les élèves et les enseignantes concernées ainsi que sur des variables situationnelles individuelles et collectives.

Le tableau 1 synthétise les principaux résultats obtenus dans cette étude. Tant les données quantitatives que qualitatives indiquent que le contexte dans lequel se déroule l'enseignement dans les deux classes diffère de manière caractéristique. Dans la classe la plus motivée, les conditions de pratique sont perçues comme plus favorables, les élèves appartiennent à un milieu qui valorise l'activité physique et les comportements en classe correspondent davantage aux descriptions des élèves motivés (Cloes et al., 2001 ; Gonçalves, Carreiro da Costa & Piéron, 2000).

Inérer le tableau 1 approximativement ici

Les études passées en revue mettent clairement en évidence la variabilité interindividuelle des facteurs qui influencent le développement de la motivation intrinsèque chez les élèves. L'approche combinant le recueil des données quantitatives et qualitatives semble constituer une solution prometteuse pour mieux comprendre les interactions entre toutes les variables concernées. Collecter les informations venant de l'ensemble des individus impliqués dans le processus d'enseignement (les élèves, le professeur d'EP, l'équipe pédagogique, les parents,...) paraît tout aussi indispensable.

Par la création d'un climat motivationnel et le choix d'activités stimulant l'intérêt de ses élèves, l'enseignant paraît être en mesure d'activer un levier qui permet d'améliorer la motivation des élèves. Toutefois, sur base des données que nous avons présentées, il faut admettre qu'il ne maîtrise pas toutes les clés conditionnant l'efficacité du mécanisme. Son

intervention peut subir la contrainte de paramètres extérieurs au contexte scolaire contre lesquels il restera impuissant s'il ne s'allie à d'autres membres de la communauté éducative. Dans bien des cas, l'appui des parents est nécessaire. Toutefois, l'évolution actuelle de la société tend à rendre cette collaboration de plus en plus ardue. De plus en plus, les stratégies que l'enseignant pourra mettre en place pour motiver ses élèves dépendront ainsi du public auquel il s'adresse. Les caractéristiques traditionnelles de niveau d'habileté, qui représentent encore le principal point de départ des actions d'individualisation, seront vraisemblablement remplacées par une distinction basée sur le niveau de risque de décrochage scolaire ou d'abandon des activités physiques et sportives.

Il est évident que la collaboration entre chercheurs et praticiens sera indispensable dans toute recherche de solutions à ce nouveau défi.

Question 2

En vous inspirant des études qui ont déjà été réalisées, décrivez un projet d'analyse qualitative qui portera sur la motivation des élèves d'une des classes avec lesquelles vous travaillez actuellement.

En exploitant la technique du groupe Nominal (Brunelle, Drouin, Godbout & Tousignant, 1988), nous avons mis en place des activités de formation continuée au cours desquelles les participants élaborent collectivement des scénarios susceptibles de répondre à des situations d'enseignement concrètes considérées comme problématiques. ce partage d'expérience et le processus réflexif sollicitant la créativité de chacun sont perçus de manière très positive par la majorité des professeurs. Selon les principaux bénéficiaires, cette démarche contribue à enrichir leur cadre de référence et à faciliter les prises de décisions interactives ultérieures.

Dans la même optique, nous avons exploité la méthodologie du scénario afin d'étudier le mode de réflexion d'enseignants débutants et expérimentés (Cloes, Vandersmissen & Piéron, 2000) ainsi que les décisions prises par les enseignants en vue d'individualiser leur pratique pédagogique (Cloes, Demblon, Pirottin, Ledent, & Piéron, 1999). Elle consiste à préparer minutieusement plusieurs scénarios et à les présenter sous forme vidéo ou écrite à des enseignants avant de leur proposer d'en analyser les caractéristiques et d'imaginer des

solutions potentielles. Cette approche s'apparente à la pratique réflexive dont elle utilise les principes d'analyse et de recherche de solutions.

Les résultats d'études descriptives et corrélationnelles sont assez probants pour indiquer que le temps est venu d'entrer dans une phase expérimentale au sein de laquelle la collaboration des enseignants s'avère indispensable. Des recherches/actions planifiées dans les gymnases devraient contribuer à développer des informations pratiques qui dépassent le niveau purement théorique des méthodologies présentées précédemment et permettraient de vérifier concrètement l'efficacité des stratégies élaborées sur base de la réflexion.

3. Conclusion

Notre propos consistait à présenter plusieurs orientations prises par la recherche portant sur la motivation des élèves dans les classes d'éducation physique. Nous avons tenté de mettre en évidence l'intérêt des études combinant des approches quantitative et qualitative, destinées à mieux appréhender la globalité du phénomène de la motivation.

Le besoin d'études dégageant des solutions concrètes et vérifiant leur efficacité sur le terrain s'est nettement dégagé. Plusieurs démarches ont été proposées. Leur principale caractéristique consiste à accorder une place de choix aux praticiens. En effet, ceux-ci paraissent les plus proches des élèves et particulièrement bien conscients du type d'action susceptibles de rencontrer les besoins psychologiques de ces derniers.

Des projets sont en cours de réalisation. Il sera utile d'en dégager les enseignements et d'encourager la multiplication d'initiatives semblables.

4. Bibliographie

Bertone, S., & Méard, J.A. (1999). Le professeur d'EPS en France et l'attitude de l'élève dans les discours professionnels entre 1984 et 1996. In, G. Carlier, C. Delans, & J.P. Renard (Eds.), *Actes du colloque AFRAPS-EDPM « Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine »*. CD-Rom. Louvain-la-Neuve : AFRAPS-EDPM.

Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Ed. Labor.

Brunelle, J., Drouin, P. Godbout, & M. Tousignant (1988). La supervision de l'intervention en activité physique. Montréal, Québec: Gaëtan Morin Ed.

Capel , S. (1993). Anxieties of beginning physical education teachers. *Educational Research*, 35(3), 281-289.

Cloes, M., Demblon, S., Pirottin, V., Ledent, M., & Piéron, M. (1999). Traitement différencié des élèves en éducation physique. Solutions proposées par des enseignants en réponse à diverses situations. In, G. Carlier, C. Delens & J.P. Renard (Eds.), *Actes du colloque AFRAPS-EDPM «Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine»*, CD-Rom. Louvain-la-Neuve: AFRAPS-EDPM.

Cloes, M., Ledent, M., Delfosse, C., & Piéron, M. (2001). Physical education teachers' perception of pupils' motivation. In: M.K. Chin, L.D. Hensley, & Y.K. Liu (Eds.), *Innovation and Application of physical education and sports science in the new millennium – An Asia-Pacific Perspective*, 319-328. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.

Cloes, M., Motter, P., Ledent, P., & Piéron, M. (2002). Analysis of variables related to intrinsic motivation in a boys' physical education class. *Avante*, 8, 1, 1-14.

Cloes, M., Vandersmissen, A., & Piéron, M. (2000). Comparison of physical education teaching events' perception by beginning and experienced teachers. In, F., Carreiro da Costa, J. Diniz, L. Carvalho, & M., Onoffre (Eds.), *Proceedings of the AIESEP International Seminar "Research on Teaching. Research on Teacher Education"*. Lisbon: Universidade Technica de Lisboa, 60-66.

Cury, F., Biddle, S., Famos, J.P., Goudas, M., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Delfosse, C., Ledent, M., Carreiro da Costa, F. Telama, R., Almond L., Cloes, M., & Piéron, M. (1997). Les attitudes de jeunes Européens à l'égard de l'école et du cours d'éducation physique. *Sport, 159/160*, 96-105.

Doyle, W. (1988). Paradigms for research on teacher effectiveness. In, L.S. Schulman (Ed.), *Review of research in education*, 69-74. Itasca, IL: Peacock.

Eptein, J. (1989). Family structures and student motivation : A developmental perspective. In, C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, vol. 3 (pp. 259-295). New York: Academic Press.

Gonçalves, C., Carreiro da Costa, F., & Piéron, M. (2000). Relationships between pupils' thoughts and behaviours in physical education classes. In, F. Carreiro da Costa, J. Diniz, L. Carvalho & M. Onofre (Eds.), *Proceedings of the AIESEP International Seminar “Research on Teaching. Research on Teacher Education”*, 67-73. Lisbon: Universidade Técnica de Lisboa.

Ledent, M., Motter, P., Piéron, M., & Cloes, M. (2002). Comparaison de variables associées à la motivation intrinsèque en éducation physique dans deux classes de filles. Livre des résumés du Colloque « L'Intervention dans les activités physiques et sportives : rétro/perspectives ». Liège : Département des APS de l'Université de Liège, 59.

Lee, A., & Solmon, M. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest, 44*, 57-71.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometrics properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60*, 48-58.

Ministère de la Communauté française (2000). Compétences terminales et savoirs requis en éducation physique. Humanités générales et technologiques. Humanités professionnelles et techniques. Bruxelles : Direction de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux.

Mitchell, S. (1996). Relationship between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle sport physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 369-383.

Morey, R., & Goc Karp, G. (1998). Why do some students who are good at physical education dislike it so much? *The Physical Educator, Spring*, 89-100.

Newton, M., & Duda, J.L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Ntoumanis, N. (1998). Emotions and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 16, 395-396.

Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M., & Cloes, M. (2001). Motivation of schoolchildren for physical education. Comparison of high and low achievers. In, K.N. Chin & H. Jwo (Eds.), *AIESEP Taiwan 2001 International Conference Proceedings: The exchange and development of sport culture in East and West*, 441-445. Taiwan: National Taiwan Normal University.

Ryan, M.R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 67-78.

Silverman, S., & Subramamiam, P.R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity. A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 97-125.

Vallerand, R.J., & Losier, G. (1999). An interactive analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 11*, 142-169.

Encadré de synthèse

La motivation des élèves est devenue un des principaux sujets de préoccupation au sein de la communauté éducative. L'identification des facteurs qui l'influencent repose habituellement sur des instruments faisant appel à une approche quantitative. Quatre aspects dispositionnels s'avèrent particulièrement représentatifs de la motivation intrinsèque : les composantes cognitive et affective de l'attitude à l'égard de l'éducation physique, la perception de compétence et l'orientation vers la tâche. Plusieurs études qualitatives ont permis d'entrer dans la spécificité du groupe classe et de tenir compte de la diversité des variables en présence. Elles ont souligné le rôle majeur de l'enseignant et de l'ensemble de l'équipe éducative ainsi que la place des parents et de l'entourage. L'intérêt de l'analyse d'actions élaborées par des praticiens a été mis en évidence.

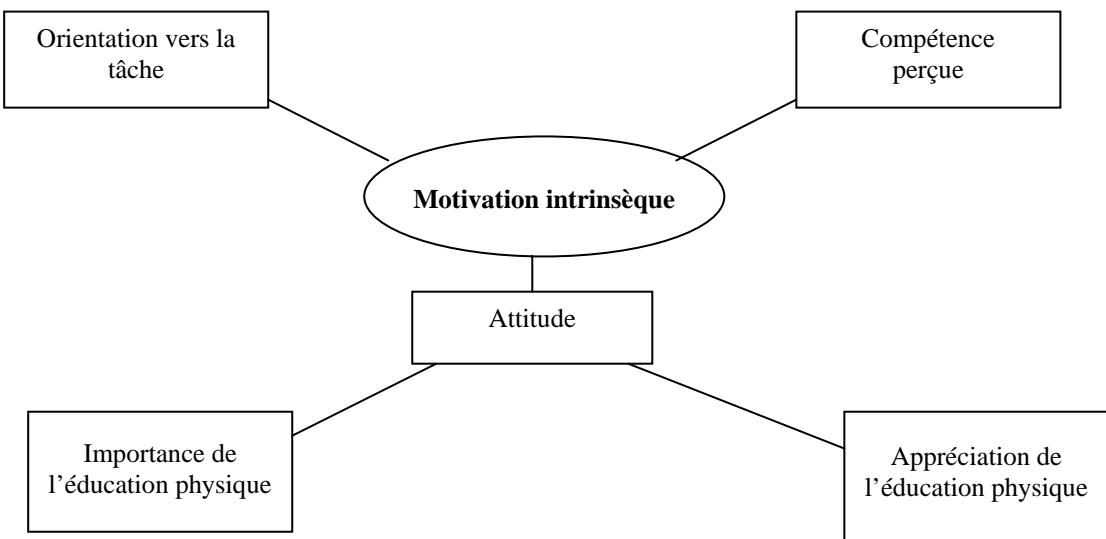


Figure 1 – Aspects fondamentaux de la motivation intrinsèque devant absolument être mesurés

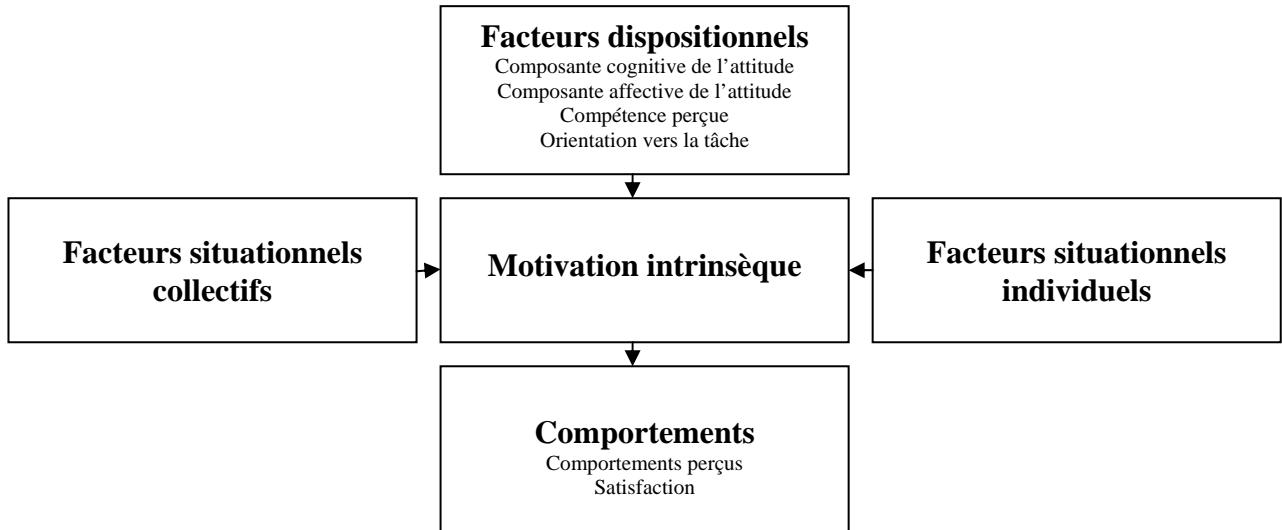


Figure 2 – Modèle de recherche en deux axes sur la motivation intrinsèque des élèves en éducation physique (d'après Cloes et al., 2002)

Tableau 1 – Synthèse des résultats de l'analyse de la motivation dans deux classes de filles du secondaire (d'après Ledent et al., 2002)

	Classes «+»	Classes «-»	p
Variables situationnelles collectives			
Entretien des locaux	2,1 ± 0,6	1,8 ± 0,9	
Salles disponibles	2,4 ± 0,6	2,0 ± 0,9	
APS supplémentaire	2,8 ± 0,9	1,7 ± 0,7	< 0,001
Feedback reçus	2,5 ± 0,9	1,6 ± 0,5	< 0,001
Encouragement reçus	2,0 ± 1,0	2,4 ± 0,7	
Climat de travail			
Elèves «+»	« La prof. est sympa. Que l'on soit forte ou pas, elle nous encourage »	« On est proche de la prof., elle connaît nos caractères et elle essaie de nous améliorer »	
Elèves «-»	« J'ai peu de contact avec la prof. »	« La prof. est sympa, elle comprend quand on a un problème »	
Les pairs			
Elèves «+»	« L'ambiance est géniale »	« Je veux apprendre à mieux jouer mais cela n'arrange pas les autres »	
Elèves «-»	« Je n'ai pas peur de me faire ridiculiser car personne ne va commencer à rigoler ou ricaner. »	« Les autres rigolent quand un élève rate un exercice mais ce n'est pas méchamment »	
Variables situationnelles individuelles			
Pas de mots d'excuse (parents)	3,7 ± 0,5	2,8 ± 0,8	< 0,001
Parler de l'EP (parents)	2,1 ± 0,9	1,7 ± 0,7	
Sport en compétition	9 élèves/19	4 élèves/20	
Implication des parents			
Elèves «+»	« Mes parents sont toujours là et surtout quand j'en ai besoin »		
Elèves «-»	« Pour mon père, il faudrait aller au fitness même quand on est malade »	« Mes parents ne font pas de sport. Ils me conduisent mais ne regardent pas ce que je fais »	
Perception des séances et des comportements			
Amusement	3,2 ± 0,9	2,7 ± 0,9	< 0,05
Implication	2,8 ± 0,7	2,7 ± 0,7	
Progrès	3,0 ± 0,0	2,8 ± 0,5	
Concentration	3,0 ± 0,6	2,5 ± 0,6	< 0,05
Avis de l'enseignante	« Les élèves y vont, ont vraiment envie de participer ... Elles arrivent quand même à faire quelque chose du bon travail mais la plupart alors qu'elles n'ont pas de technique »	« C'est une classe bruyante. Certaines sont motivées et font du bon travail mais la plupart sont dissipées et n'ont pas d'intérêt pour le cours »	