Les profils motivationnels des élèves en EPS

Indications : ce document est le fruit d'un travail collectif impliquant les deux auteurs et un groupe d'étudiant(e)s ayant fourni un travail remarquable (notamment en termes de coordination et de partage des données récoltées) dans le cadre de leur mémoire de master MEEF : Alice Fournier, Paul Quignon, Alexis Carre, Colleen Lentz, Clément Mille, Jérémy Binet, Caihe Caihe, Théau Roueche, Thomas Sinoquet, Thomas Godet, Baptiste Maison, Gaetan Catoire, Alexis Talon.

La motivation des élèves pour leurs études ou pour les disciplines scolaires est l'objet de nombreuses publications, *via* les articles de presse, les publications institutionnelles, ministérielles ou académiques, ou encore les articles scientifiques. Ici, nous nous intéresserons à la motivation des élèves du secondaire pour une discipline en particulier : l'Education Physique et Sportive (EPS). Discipline dans laquelle les filles réussissent, en moyenne, moins bien que les garçons, l'EPS se caractérise également par sa forte proximité culturelle avec la culture sportive (*cf.* synthèse de Moniotte, Fernandes et Mougenot, 2017). Un modèle théorique, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002), a servi de cadre pour de nombreuses études sur la motivation des individus, aussi bien dans le domaine du sport que dans le domaine scolaire. Nous nous inscrivons dans ce modèle théorique pour appréhender les profils motivationnels des élèves en EPS, en étant particulièrement attentifs à la variable « sexe ».

Le premier objectif de l'étude présentée ici est de « cartographier » les profils motivationnels d'un échantillon de 539 élèves fréquentant l'école secondaire dans l'académie d'Amiens. Le second objectif sera d'observer les différentes caractéristiques socio-démographiques des élèves des différents profils. Chaque objectif sera traité dans un billet séparé. Nous nous centrerons ici sur le premier.

Le modèle de la TAD

Un des points fondamentaux de la TAD est qu'il existe différentes formes de motivation à l'origine des comportements des individus (pour plus de détails, voir les synthèses de Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, de Dupont *et al.*, 2010 ou encore de Ponnelle et Moniotte, 2017). Par ailleurs, ces formes de motivation peuvent être placées sur un continuum d'autodétermination, celle-ci étant comprise ici comme le sentiment de s'engager librement ou de façon contrainte dans une situation ou activité qui lui est proposée. Lorsque les raisons d'engagement dans une activité sont plutôt internes (choix libre de participer), nous avons à faire à des formes de motivation autodéterminées. Lorsque les raisons d'engagement dans l'activité plutôt externes (sentiment d'obligation de participer), nous sommes face à des formes de motivation non-autodéterminées ou « contrôlées ». La TAD considère qu'il existe trois grandes formes de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, l'amotivation. Attention aux confusions : la motivation extrinsèque n'est pas synonyme de motivation non-autodéterminée ou « contrôlée ». Dans le cadre de la TAD, il existe un seuil d'autodétermination distinguant les motivations autodéterminées des motivations non-autodéterminées (cf. Figure 1). Ce seuil se situe entre deux formes de motivation extrinsèque (ME) : la ME à régulation identifiée et la ME à régulation introjectée.

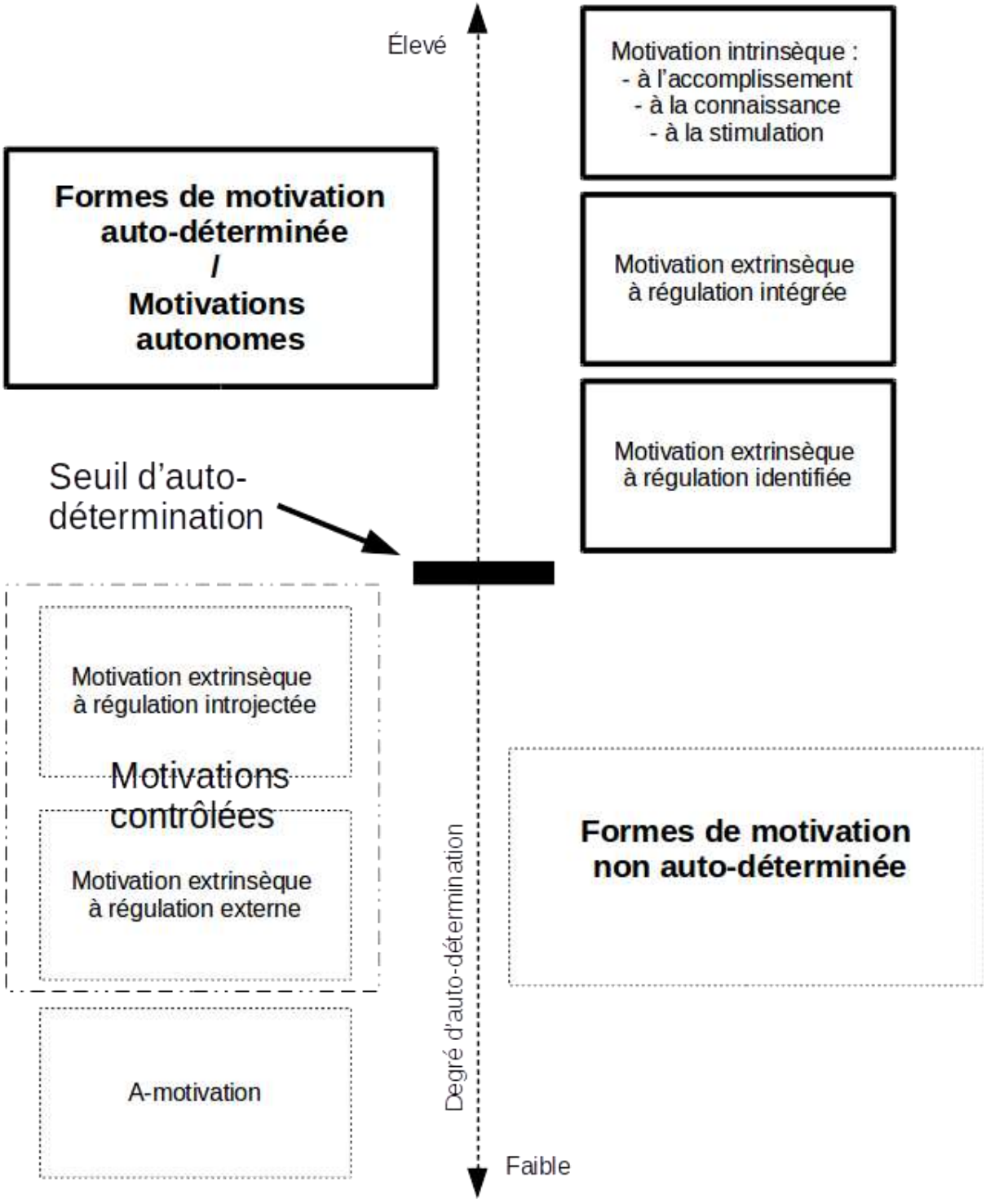


Figure 1 : les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l'autodétermination de Deci & Ryan, reproduit à partir de Ponnelle et Moniotte (2017, p. 51)

Au-dessus du seuil d'auto-détermination se trouve la motivation intrinsèque (MI), ainsi que les ME à régulations intégrée et identifiée. En dessous du seuil se trouvent les ME à régulations introjectée et externe (regroupées sous l'appellation « motivations contrôlées »), ainsi que l'amotivation.

Les différentes recherches menées dans le cadre de la TAD montrent que les formes de motivation les plus autodéterminées favorisent des comportements, cognitions et affects positifs : persévérance, effort, performance, satisfaction, plaisir, estime de soi… Par exemple, Boiché *et al.* (2008) montrent que les élèves les plus autodéterminés en EPS obtiennent des meilleures notes en EPS et réalisent de meilleures performances que leurs camarades ayant d'autres profils. Par ailleurs, Ntoumanis (2001, 2005) met en avant que les élèves les plus autodéterminés en éducation physique sont plus attentifs, plus concentrés et font plus d'efforts que leurs camarades pendant les leçons.

Un autre élément essentiel de la TAD est que celle-ci met en avant le fonctionnement de la motivation. Le degré d'autodétermination de cette dernière est lié aux besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'autonomie et de proximité sociale. Lorsque ces besoins sont satisfaits, le degré d'autodétermination d'un individu pour une activité donnée a de fortes chances d'augmenter. Inversement, si ces besoins sont entravés, l'autodétermination a tendance à faiblir. Par conséquent, les enseignants sont au cœur de ce processus dans la mesure où le climat motivationnel qu'ils contribuent à instaurer nourrit ou entrave ces besoins fondamentaux.

Les clusters

Plusieurs auteurs ont souligné l'intérêt d'une analyse par clusters (voir la partie « méthodologie ») afin de mettre en lumière les profils motivationnels (par exemple : Ntoumanis, 2002 ; Boiché *et al.*, 2008 ; Vansteenkiste *et al.*, 2009). Boiché *et al.* (2008) ont mis en avant l'existence de 3 profils motivationnels lors des leçons d'EPS (dans le secondaire en France). Un premier profil/cluster, nommé « profil autodéterminé » regroupe environ 35% des élèves. Il est composé d'élèves ayant des scores élevés sur les échelles de motivation autonome et des scores faibles sur les échelles de motivation contrôlée et d'amotivation. Le second cluster, nommé « profil modéré » regroupe environ 35% des élèves. Chez ces derniers toutes les différentes formes de motivation sont présentes à un degré modéré. Le dernier cluster, « profil non autodéterminé », regroupe environ 30% des élèves. Ces derniers se sont démarqués de leurs camarades par une motivation extrinsèque à régulation externe et une amotivation particulièrement élevées, tout en étant éloignés des autres formes de motivation. Les mêmes auteurs ont également montré, après contrôle du niveau de performance initial, que le profil motivationnel « autodéterminé » est associé aux meilleures conséquences comportementales : les élèves ayant ce profil ont déclaré fournir beaucoup d'efforts par rapport à leurs camarades et ont réalisé de meilleures performances finales que ces derniers.

Une autre étude, dans le domaine scolaire cette fois-ci, met en avant l'existence de 4 clusters (Vansteenkiste et al., 2009). Le premier profil correspond aux élèves ayant une motivation (scolaire) « de qualité », c'est-à-dire des scores importants sur les échelles de motivation autonome et faibles sur les autres échelles. Le deuxième profil regroupe les élèves ayant une motivation « de faible qualité » : scores faibles sur échelles de motivation autonome et élevés sur les échelles de motivation contrôlée). Le troisième profil est celui des élèves ayant une « faible quantité » de motivation : des scores faibles sur les échelles de motivation autonome et de motivation contrôlée. Le dernier profil regroupe les élèves ayant une motivation de « quantité élevée », c'est-à-dire des scores élevés à la fois sur les échelles de motivation autonome et sur les échelles de motivation contrainte. Les élèves du profil « motivation de qualité » sont globalement ceux dont le soutien professoral perçu est le plus élevé et dont les rapports aux apprentissages sont les plus favorables aux progrès. En effet, ils se distinguent par un meilleur « traitement cognitif », une anxiété plus faible, plus de compétences métacognitives, moins de procrastination, plus d'efforts à s'auto-réguler, c'est-à-dire être capable de rester concentrés malgré les distractions, moins de tricheries ou de tolérance à la tricherie.

Les profils motivationnels observés dans notre étude

Notre échantillon est composé de 539 élèves (dont 290 filles) issus de collèges (n= 329) et de lycées (n = 209). Agés de 12 à 20 ans (M= 14,75, ET = 1,90), les élèves de notre échantillon couvrent tous le cursus secondaire (de la 6e à la terminale). L'analyse par classifications *k-means* met en avant 4 clusters (profils motivationnels) dont deux renvoyant à la « qualité » (moyenne et bonne) de la motivation et deux évoquant la « quantité » (faible ou forte) de motivation (Figure 2).

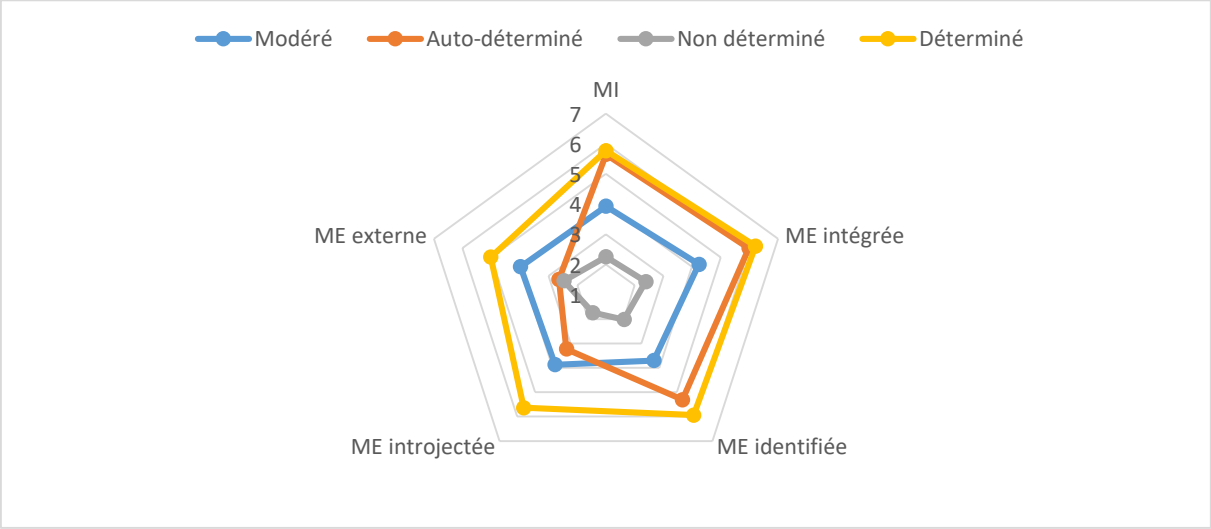


Figure 2 : Scores moyens sur les différentes échelles de motivation des différents profils.

Un premier profil, « modéré », correspond aux élèves qui obtiennent des scores modérés sur toutes les échelles de MI et de ME.

Un second profil, « auto-déterminé », regroupe les élèves ayant des scores élevés sur les échelles de motivation autonomes et des scores faibles sur les échelles de motivation contrainte.

Un troisième profil, « non déterminé », réunit les élèves avec une faible quantité de motivation pour l'EPS, c'est-à-dire des scores faibles sur toutes les échelles.

Enfin, le dernier profil, « déterminé », correspond aux élèves ayant des scores élevés sur toutes les échelles. Ils sont motivés simultanément par des motifs autonomes et par des motifs renvoyant à une motivation contrainte.

Tableau 1 : Caractéristiques des scores sur l'échelle d'amotivation des différents profils motivationnels

Profils	Score moyen (sur 7)	Ecart-type
Modéré	2,53	1,56
Auto-déterminé	1,25	0,65
Non déterminé	3,31	2,01
Déterminé	1,64	1,35

Assez logiquement (conformément au modèle de la TAD), les élèves des profils « auto-déterminé » et « déterminé » obtiennent des scores moyens d'amotivation très faibles (respectivement M = 1,25, ET

= 0,65 et M= 1,64, ET = 1,35), relativement moins élevés que ceux des profils « modéré » (M = 2,53, ET = 1,56) et « non déterminé » (M = 3,31, ET = 2,01) (tableau 1).

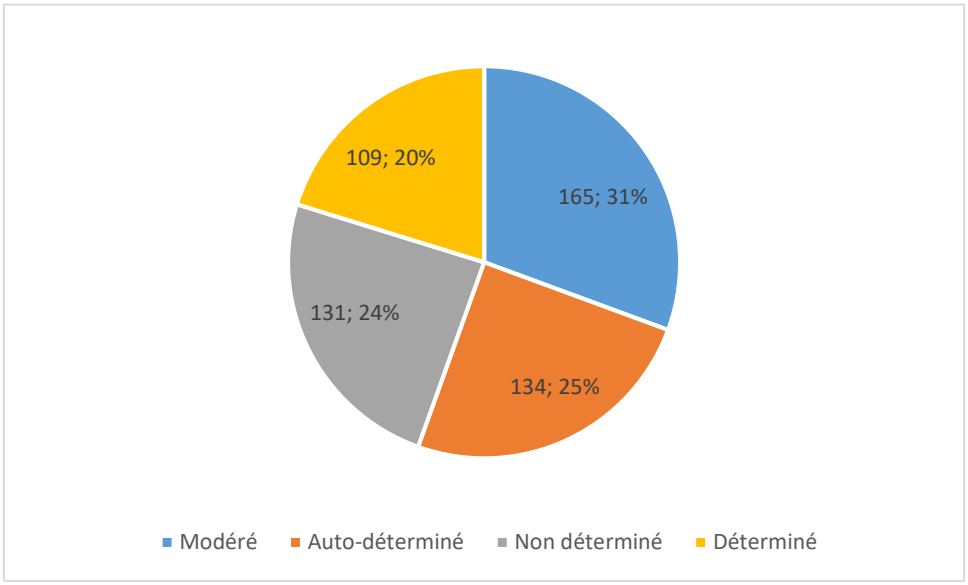


Figure 3 : répartition des élèves au sein des quatre profils motivationnels repérés

Les résultats de notre étude sont plutôt encourageants pour les enseignants d'EPS. Nous pouvons en effet constater (figure 3) que moins d'un quart de notre échantillon (131 élèves sur 539) serait faiblement motivé pour l'EPS. Au contraire, 45% de l'échantillon (243 élèves sur 539) fait preuve d'une motivation auto-déterminée (n=134) ou déterminée en même temps par des sources de motivation autonome et des sources de motivation contrainte (n=109). Par ailleurs, 31% de l'échantillon (n = 165) possède une motivation modérée. Plusieurs expérimentations (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010 ; Cheon, Reeve & Moon, 2012, Perlman, 2013) ont montré que le degré d'auto-détermination des élèves est susceptible d'augmenter après que leurs enseignants d'EPS aient suivi une formation centrée sur la TAD et modifié leur style motivationnel (Reeve *et al.*, 2004) en évoluant vers un style soutenant plus les besoins. Nous sommes donc confiants sur la possibilité de voir s'améliorer la qualité de la motivation des élèves pour l'EPS.

Julien Moniotte (CAREF) & Sandrine Ponnelle (CRP-CPO)

Bibliographie sommaire

Boiché, J., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of educational psychology*, *100*(3), 688.

Ponnelle, S., & Moniotte, J. (2017). « La motivation des élèves en EPS : éclairage théoriques et pratiques ». Dans J. Moniotte (Dir.) Réussir l'écrit 2 CAPEPS. Neuilly : Atlande.

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 147-177.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective : The quality of motivation matters. *Journal of educational psychology*, *101*(3), 671.