



HAL
open science

Buts d'accomplissement et régulations motivationnelles en EPS

Julien Moniotte, Jordan Chantalou, Paul Quignon, Alice Fournier, Clovis Cuadrado

► **To cite this version:**

Julien Moniotte, Jordan Chantalou, Paul Quignon, Alice Fournier, Clovis Cuadrado. Buts d'accomplissement et régulations motivationnelles en EPS. 2025. <hal-05398567>

HAL Id: hal-05398567

<https://hal.science/hal-05398567v1>

Submitted on 4 Dec 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Buts d'accomplissement et régulations motivationnelles en EPS

Julien Moniotte¹, Jordan Chantalou², Paul Quignon³, Alice fournier³ et Clovis Cuadrado³

1. Maître de conférences à l'UFR STAPS d'Amiens, UPJV, membre du CAREF
2. PEPS dans l'académie d'Amiens, au collège Gabriel Havez
3. Ex-étudiant(e)s de l'INSPE d'Amiens, diplômé(e)s du master MEEF EPS

Préambule

Cet article rend compte d'une étude de répliation, en répétant des études déjà menées auparavant avec des méthodes proches et des outils voisins des méthodes et outils utilisés dans ces recherches. Il a été construit à partir de données recueillies par les troisième et quatrième auteur(e)s dans le cadre de leur mémoire de master MEEF EPS. Il a pour public cible les candidat(e)s aux différents concours pour devenir enseignant(e) d'EPS, les étudiant(e)s s'initiant à la recherche en produisant un mémoire, ainsi que les professeur(e)s d'EPS. Par conséquent, nous avons tenté de rendre le texte le plus accessible possible, notamment en utilisant de nombreux schémas et en apportant des précisions méthodologiques à plusieurs endroits du texte, ou encore en basculant en annexes certaines sous-parties de la partie « méthodologie », ce qui est peu habituel dans les articles scientifiques.

Introduction

Deux modèles théoriques sont très utilisés pour étudier la motivation des individus dans divers domaines, dont ceux de l'éducation, du sport ou encore de l'éducation physique scolaire. Ces deux modèles sont la théorie de l'autodétermination (TAD) (*cf.* Ryan et Deci, 2017) et la théorie des buts d'accomplissement (TBA) (Nicholls, 1984 ; Maher, 1984 ; Dweck, 1986 ; Ames, 1992 ; Elliot, 1999).

Quelques travaux se situent à l'interface des deux théories. Par exemple, ceux de Duda et coll. (Duda, 2013 ; Duda et Appleton, 2016 ; Castillo-Jimenez *et al.*, 2022) appréhendent le climat motivationnel en combinant des concepts issus des deux modèles. Le modèle des complexes de buts¹ (*cf.* Senko & Topiano, 2016), représente une autre approche mêlant TBA et TAD. Dans celle-ci, des concepts de la TAD (autonome/autodéterminée vs. contrainte/contrôlée) sont intégrés au modèle de la TBA. Ce modèle considère que, d'une part, les raisons sous-jacentes aux buts d'accomplissement suscitent ces buts d'accomplissement, et que d'autre part, ses raisons impactent les effets de ces buts d'accomplissement (sur les variables identifiées comme étant des résultantes des buts d'accomplissement). Senko & Tapiano (2016) ont observé que lorsqu'ils étaient poursuivis pour des raisons autonomes, les buts normatifs (une forme particulière de buts de performance) prédisent des effets adaptatifs (sentiment de compétence et intérêt académique). Par ailleurs, ils sont plus fortement corrélés aux buts de maîtrise-approche que les buts normatifs poursuivis pour des raisons contraintes. Ces buts normatifs contraints ont d'ailleurs des effets négatifs sur le sentiment de compétence et l'intérêt académique².

Ici, nous allons nous appuyer sur d'autres recherches qui ont en commun de s'intéresser aux liens entre les buts d'accomplissement et les régulations motivationnelles, en nous appuyant sur la TAD et sur un courant particulier de la TBA : la perspective des buts multiples (Harackiewicz *et al.*, 1998).

Régulations motivationnelles

La théorie de l'autodétermination (TAD) est une macro-théorie s'appuyant sur six micro-théories, parmi lesquelles figurent la théorie des besoins fondamentaux (TBF) et la théorie de l'intégration organismique (TIO) (Ryan & Deci, 2017). Selon la TIO, les comportements humains sont régulés par différentes formes de motivation, qui s'organisent le long d'un continuum d'autodétermination et sur lequel un seuil d'autodétermination partage ces formes de motivation en deux catégories (voir figure 1). Ainsi, sur ce continuum, la TIO distingue d'un côté les motivations (ou régulations) autonomes (ou autodéterminées), caractérisées par un engagement libre dans l'activité, et de l'autre les motivations contrôlées (ou contraintes), marquées par un engagement subordonné à des pressions internes ou externes.

¹ Traduction personnelle de *goal complex model*.

² Selon (Deci & Ryan, 1985), l'intérêt académique correspond à l'intérêt et la jouissance (le plaisir, la satisfaction) dans une activité scolaire pour l'activité elle-même.

Les régulations autonomes regroupent la motivation intrinsèque (MI) et certaines formes de motivation extrinsèque (ME) : la régulation intégrée et la régulation identifiée. La MI se manifeste lorsque l'individu s'engage dans une activité par intérêt et pour le plaisir qu'elle procure. La ME à régulation intégrée correspond à un engagement volontaire, en accord avec les valeurs, besoins ou traits de personnalité de l'individu, même si celui-ci n'en retire pas nécessairement de plaisir immédiat. Pour sa part, la ME à régulation identifiée reflète un engagement de l'individu dans une activité perçue comme utile ou importante pour la réalisation de ses projets personnels. À l'opposé, les motivations contrôlées se composent de la ME à régulation introjectée, où l'engagement vise à éviter des émotions négatives (culpabilité, honte), et la ME à régulation externe, où l'individu agit en réponse à des facteurs extérieurs (récompenses, punitions). Enfin, l'amotivation représente l'absence de motivation : l'individu ne perçoit aucun lien entre son action et ses résultats, souvent en raison d'un sentiment d'incompétence, d'un manque de valeur attribuée à l'activité ou de son absence de pertinence à ses yeux (Ryan & Deci, 2017).

Les recherches menées dans le cadre de la TAD montrent que les motivations autonomes sont associées à des effets positifs : persévérance, effort, performance, satisfaction, plaisir, estime de soi et réduction du stress (Ryan & Deci, 2017). Par exemple, Ntoumanis (2001, 2005) observe que les élèves les plus autodéterminés en éducation physique et sportive (EPS) font preuve d'une meilleure attention, concentration et implication pendant les cours.

La TBF, autre micro-théorie de la TAD, postule l'existence de trois besoins psychologiques fondamentaux — de compétence, d'autonomie et de proximité sociale — essentiels à la motivation autodéterminée et au bien-être. La satisfaction de ces besoins favorise les régulations autonomes, tandis que leur frustration oriente plutôt vers des régulations contrôlées ou vers l'amotivation. Les enseignant(e)s jouent un rôle clé dans ce processus, car le climat motivationnel qu'ils instaurent peut soit soutenir, soit entraver la satisfaction de ces besoins (Vasconcellos et al., 2020).

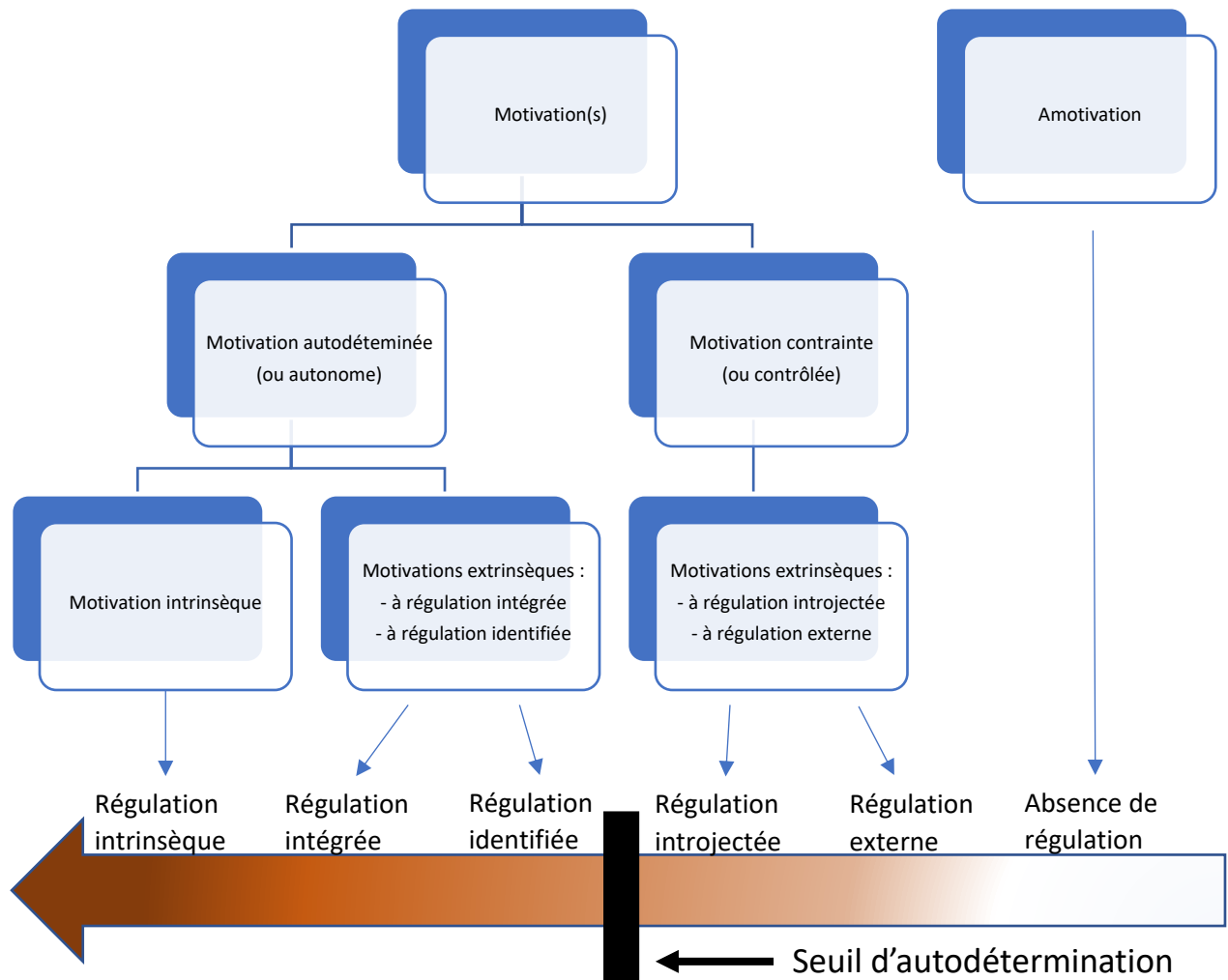


Figure 1 : Les différentes formes de motivations et types de régulations et leur position sur le continuum d'autodétermination d'après la TAD

Buts d'accomplissement

La TBA suppose que dans un contexte d'accomplissement (*e.g.* : entraînement, match, leçon d'EPS ou de mathématiques), les décisions et les comportements de chaque individu sont guidés par des buts d'accomplissement (BA), liés à sa façon de se sentir compétent. Ce modèle théorique distingue deux BA : le but de maîtrise et le but de performance (*cf.* synthèse de Ponnelle et Moniotte, 2017). Les individus orientés par des buts de maîtrise (ou buts d'implication dans la tâche) s'investissent dans une tâche en cherchant à répondre aux exigences de celle-ci, à partir de repères auto-référencés plutôt qu'en référence à autrui. Ils se sentent compétents dans un domaine (par exemple : l'EPS) en progressant dans une tâche associée à celui-ci, en faisant des efforts pour réussir cette tâche ou en maîtrisant celle-ci. Pour les individus orientés par des buts de performance (ou buts d'implication de l'égo), réussir une tâche n'est pas forcément associé à un sentiment de compétence élevé. En effet, ces individus s'investissant dans une tâche en se comparant aux autres, ils ne se sentent compétents que s'ils font partie des quelques individus ayant réussi la tâche, ayant mieux

réussi que les autres ou ayant fait aussi bien que les autres en faisant moins d'efforts qu'eux. Tessier et Mascret (2016) soulignent que les élèves orientés vers ce type de BA en EPS ne considèrent pas cette discipline comme un espace d'apprentissage, mais comme un lieu de compétition.

Il faut noter qu'un individu n'est pas prisonnier de son orientation vers un BA. Son orientation est dynamique et peut varier ou se stabiliser en fonction du contexte d'accomplissement (cf. Roberts et Walker, 2001). Autrement formulé, son orientation est contextualisée ; elle s'inscrit à l'intérieur d'une tâche, d'une activité. Ainsi, un individu orienté vers des buts de performance dans un contexte particulier, peut être orienté vers des buts de maîtrise dans un contexte différent. Par exemple, au sein d'une séquence avec pour activité physique sportive et/ou artistique (APSA) support un sport collectif, un élève peut être orienté par des buts de performance dans des tâches d'opposition (de type situations de match) et, en parallèle, être orienté par des buts de maîtrise dans des tâches renvoyant à des situations de remédiation (de type petite boucle, cf. Coston et Ubaldi, 2013). Par ailleurs, un élève orienté vers des buts de performance dans une APSA (ex : le badminton) peut être orienté vers des buts de maîtrise dans une autre APSA (l'acrosport).

Attention : l'appellation « but de performance » est susceptible de générer des confusions. La recherche de réalisation de « bonnes » performances n'est pas réservée aux individus orientés par des buts de performance. Les individus orientés vers des buts de maîtrise cherchent bien souvent à améliorer leurs performances, en comparant leurs performances actuelles avec leurs performances antérieures. Pour les individus orientés vers des buts de performance, il s'agit de produire une performance supérieure à celles de leurs concurrents ou une performance équivalente en faisant moins d'efforts que ces derniers.

Le modèle dichotomique des BA a évolué et s'est enrichi au cours des décennies (voir figure 2), en particulier avec les notions d'approche et d'évitement. Ces dernières traduisent deux tendances motivationnelles : désirer atteindre le succès vs. éviter l'échec. Les dernières évolutions du modèle, en multipliant les BA, auraient provoqué une perte de parcimonie, de validité discriminante et de capacité de prédiction du modèle (voir thèse de Teboul, 2020). Etant donné ces réserves sur le modèle 3 x 2, nous ne le développerons pas ici.

Pour plus de clarté sur l'incorporation de l'approche et de l'évitement au sein de la TBA, nous vous proposons une illustration à partir du modèle 2x2 proposé par Elliot et ses collaborateurs (Elliot et McGregor, 2001 ; Elliot et Thrash, 2001). Ce modèle distingue 4 BA : le but d'approche de la maîtrise, ou but de maîtrise-approche (MAp), le but d'évitement de la maîtrise, ou but de maîtrise évitement (MEv), le but d'approche de la performance, ou but de performance-approche (PAp), le but d'évitement de la performance ou but de performance-évitement (PEv). Le but de MAp correspond au but de maîtrise tel qu'il a été défini initialement dans le cadre de la TBA : il est axé sur le développement de la compétence au regard des performances personnelles de l'individu. Le but de MEv renvoie à éviter de démontrer une chute de ses performances ou capacités. Le but de PAp renvoie à la démonstration de compétence dans un contexte normatif ; il s'agit de montrer aux autres sa capacité à mieux réussir que la plupart d'entre eux. Le but de PEv, ancré lui aussi dans un contexte normatif,

correspond à la volonté d'éviter de montrer son incompetence en faisant moins bien que les autres.

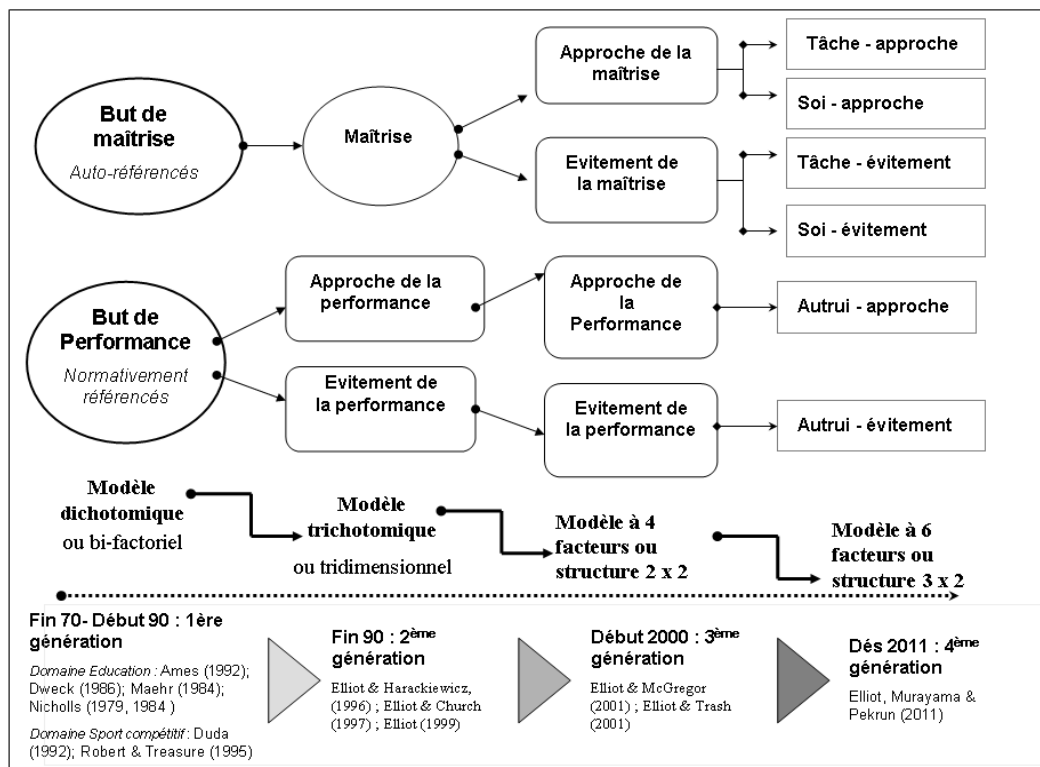


Figure 2 : Evolution des structures des buts d'accomplissement de 1970 à 2011. Reproduit à partir de Ponnelle et Moniotte, 2017, p. 28)

Les recherches ancrées dans la TAD montrent que les buts de MAP sont associés à des conséquences positives sur les apprentissages (e.g., persévérer malgré les difficultés rencontrées, fournir des efforts importants, obtenir de meilleures performances). Au contraire, les buts de PEv sont associés à des effets néfastes sur l'apprentissage. Concernant les deux autres BA (MEv et PAp), les résultats sont plus contrastés. Pour les buts de MEv, l'explication est cohérente du point de vue théorique : ces BA combinent les effets positifs de l'orientation vers la maîtrise et les effets négatifs de l'évitement. Pour les buts de PAp, l'explication est différente, renvoyant plutôt à des aspects méthodologiques. Les buts de PAp seraient à distinguer en plusieurs sous-catégories renvoyant à trois aspects : apparence, normatif, évaluatif (voir la revue de littérature de Jaitner *et al.*, 2019). Senko et Tropiano (2016) ont étudié les conséquences des buts d'apparence (démontrer sa compétence aux autres) et des buts normatifs (faire mieux que les autres). Leur recherche montre que les buts de PAp ont des effets négatifs (auto-handicap, évitement de l'aide), lorsqu'ils correspondent à des buts d'apparence. Au contraire, les buts de PAp ont des conséquences positives (sentiment d'efficacité personnelle) lorsqu'ils correspondent à des buts normatifs. Ces effets positifs sont plus importants (impact plus fort sur le sentiment d'efficacité personnelle, impact sur l'intérêt académique) lorsque ces buts normatifs sont poursuivis pour des raisons autonomes (défi, utilité personnelle).

Notons que les individus ne sont pas animés par un seul BA dans un contexte particulier ; ils peuvent être orientés par plusieurs BA simultanément, ce qui peut avoir des conséquences positives, comme le montrent les travaux présentés dans la prochaine partie.

Buts multiples et régulations motivationnelles

Au sein de la TBA, la perspective des buts multiples (Harackiewicz *et al.*, 1998) considère que les individus sont motivés de façon optimale en s'orientant vers plusieurs BA et non un seul. Dans le cadre de notre étude, nous appréhenderons la motivation optimale à travers la motivation autodéterminée, concept issu de la TAD.

Senko *et al.* (2011) montrent que la combinaison MAp-PAp a des répercussions positives plus fortes dans le domaine scolaire que la poursuite d'un but de MAp uniquement. Par conséquent, nous nous attendons à ce que des élèves orientés par des buts de maîtrise-approche ou orientés simultanément par des buts de maîtrise-approche et des buts de performance-approche manifestent une motivation autodéterminée pour l'EPS plus élevée que celle de leurs camarades (voir hyp. 1 ci-dessous).

Les recherches ancrées dans la perspective des buts multiples ont, à notre connaissance, rarement utilisé une approche centrée sur la personne. Contrairement à l'approche centrée sur la variable qui étudie les liens (corrélations) entre les différentes variables (*e.g.* le degré d'orientation vers les différents buts d'accomplissement et les régulations motivationnelles), l'approche centrée sur la personne permet de construire différents profils d'individus partageant des points communs. Ici, ces points communs seraient leurs scores aux variables mesurant les différents buts d'accomplissement. Les analyses de profils latents, *latent profil analyse* (LPA) permettent de construire ces **profils d'accomplissement**. Notons que dans le domaine des relations sociales, une étude de Lee (2018) a observé (via une LPA) quatre profils d'individus à partir de leurs scores de MAp, PAp et PEv. Malheureusement aucun de ces profils ne correspondait à des individus orientés uniquement par des buts de MAp, ce qui a rendu impossible la comparaison entre ce profil et un profil composé d'individus combinant MAp et PAp. Une autre étude, plus ancienne, a utilisé une approche centrée sur la personne dans le domaine de l'EPS (Carr, 2006). En utilisant une autre méthode que la LPA, en procédant par une *cluster analysis*, cette recherche a observé quatre profils : les élèves avec des niveaux élevés de MAp, de PAp et de PEv (profil « niveaux élevés »), ceux avec des niveaux élevés de MAp et de PAp, mais des niveaux faibles de PEv (profil « approche »), ceux avec des niveaux élevés de MAp et des niveaux faibles de PAp et de PEv (profil « maîtrise »), ceux avec des niveaux faibles de MAp et des niveaux élevés de PAp et de PEv (profil « performance »). Parmi ces quatre profils, le profil « performance » était associé aux conséquences motivationnelles les moins adaptatives. Les trois autres profils ne se distinguaient pas les uns des autres. Dans une autre étude, Carr et Weigand (2008) ont utilisé une troisième méthode de construction de profils (*median split*) ; cette recherche a observé que les élèves orientés simultanément vers des buts de MAp et de PAp se distinguaient des trois autres profils identifiés par leurs régulations intrinsèque et identifiée plus élevées, aussi bien dans un climat de maîtrise (orienté vers des buts de maîtrise) que dans un climat de compétition (orienté vers des buts de performance). Par ailleurs, évoluer dans un climat de maîtrise s'est révélé bénéfique pour les élèves du profil « maîtrise » et pour ceux du profil « performance », leur degré de

régulation identifiée y étant plus élevé que dans un climat de compétition. Le niveau de régulation (ou motivation) intrinsèque des élèves du profil « maîtrise » était également impacté par le climat perçu. Au sein d'un climat de maîtrise, leur niveau de régulation intrinsèque était similaire à celui des élèves orientés simultanément vers les deux buts. Il nous semble nécessaire de signaler deux inconvénients à cette étude. La première est l'absence de prise en compte du but de PEv. La seconde vient des limites de la méthode *median split* pour construire les profils. Celle-ci peut séparer artificiellement deux individus dont les degrés d'adhésion (scores) aux buts de MAp et de PAp sont équivalents, avec pour le premier un score de MAp juste au-dessus de la médiane (des scores de MAp), pour l'autre un score de MAp juste en dessous de cette même médiane.

Comme mentionné ci-dessus, la majorité des études ancrées dans la perspective des buts multiples a utilisé une approche centrée sur la variable. Quelques études dans le domaine de l'éducation physique scolaire nous éclairent sur les liens entre BA et régulations motivationnelles.

Gao *et al.* (2012) ont observé, via des régressions multiples, une absence de liens entre le but de MEv et les types de régulation motivationnelle. De surcroît, Maehr et Zuscho (2009, cités par Duschene et Ratelle., 2020) s'interrogent sur la nécessité de mesurer les buts de MEv, en particulier chez les enfants et les jeunes adolescents, car ce sont des buts difficiles à comprendre et ils sont surtout adaptés aux individus concernés par la peur de voir leurs compétences régresser (plutôt des personnes âgées ou des sportifs faisant partie de la catégorie « vétérans »). **Par conséquent, nous avons choisi de ne pas prendre en compte le but de maîtrise-évitement dans notre étude.**

Nous avons identifié trois études, ancrées dans une approche centrée sur la variable, ayant étudié les liens entre les trois buts d'accomplissement qui nous intéressent ici (MAp, PAp et PEv) et les régulations motivationnelles dans le domaine de l'EPS. Ces trois études montrent de nombreuses corrélations d'ordre zéro (relations entre variables sans tenir compte de l'influence des autres variables) entre les trois buts d'accomplissements et les régulations motivationnelles. L'étude de Estrada *et al.* (2011) montre des corrélations positives entre les buts de PAp ou de MAp et les régulations intrinsèque, identifiée et introjectée ; des corrélations négatives entre but de MAp et amotivation ; des corrélations positives entre but de PEv et régulations identifiée, introjectée et externe, puis entre but de PEv et amotivation. Ces résultats divergent en partie de ceux de l'étude de Su *et al.* (2015). Ces derniers ont observé des corrélations positives systématiques entre chacun des trois buts d'accomplissement et les quatre types de régulations motivationnelles. (Su *et al.* n'ont pas étudié la variable « amotivation ».) Enfin Gao *et al.* (2012) ont observé des corrélations entre le but de MAp et les régulations intrinsèque et identifiée, ainsi qu'une corrélation négative entre ce but et l'amotivation. Ainsi, ces corrélations convergent avec celles observées par Estrada *et al.* (2011), mais celles concernant les buts de PAp et de PEv divergent. Gao *et al.* ont observé des corrélations entre le but de PAp et la régulation intrinsèque. Par ailleurs, l'amotivation était corrélée positivement au but de PEv, mais également au but de PAp. (Notons que l'étude de Gao *et al.* ne prenait pas en compte la régulation introjectée, ce qui

peut expliquer l'absence de corrélations entre les buts et ce type de régulation dans cette étude.)

Ces différentes études ayant observé des corrélations similaires dans certains cas, différentes dans d'autres, un schéma synthétisant ces corrélations nous a semblé nécessaire.

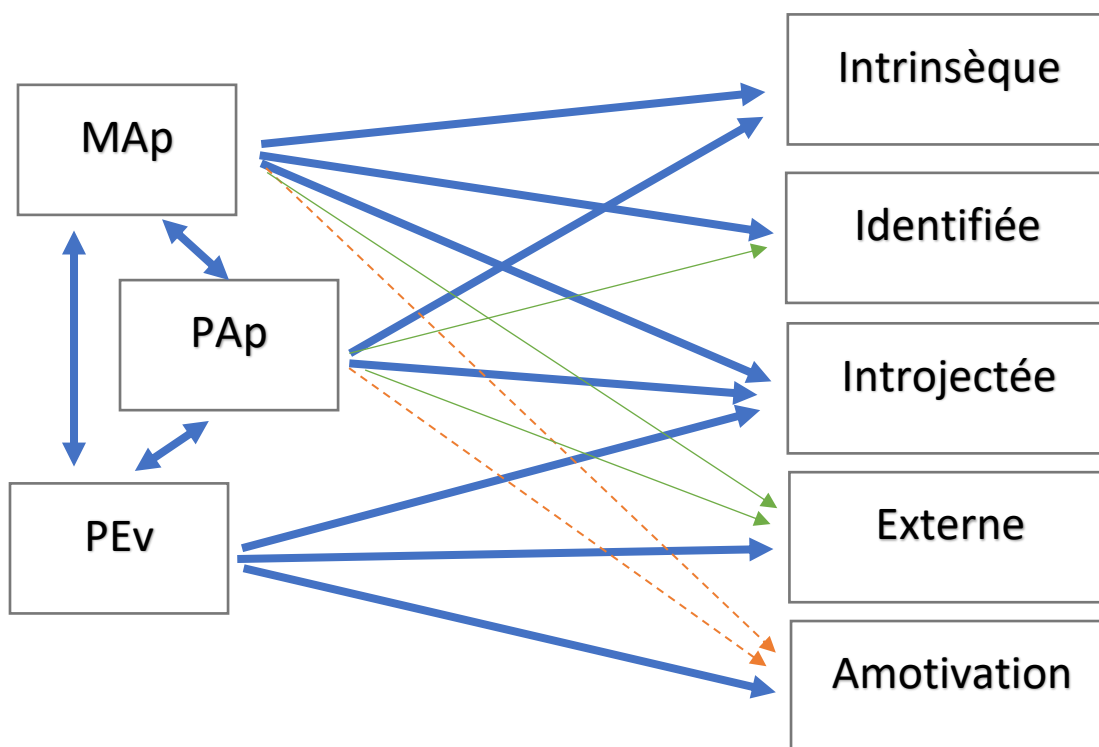


Figure 3 : Corrélations d'ordre zéro (sans tenir compte de l'influence des autres variables) communes aux travaux antérieurs dans le domaine de l'EP.

Lecture : les flèches plus épaisses indiquent que les différentes analyses des travaux antérieurs convergeaient vers l'existence d'un lien entre le BA et la régulation motivationnelle concernée. Les traits moins épais (en vert) indiquent que ce lien a été observé, mais pas dans toutes les analyses. Les flèches rouges en pointillés indiquent une corrélation négative.

Les études susmentionnées ont poursuivi leur analyse des relations entre chacun des trois buts d'accomplissement et les régulations motivationnelles en prenant en compte l'effet des deux autres buts. Estrada *et al.* (2011) montrent, via des régressions linéaires hiérarchiques, que, parmi les BA influençant la MI, le facteur principal est le MAp (beta = .49), le second facteur étant le PAp (.21), le 3^e le PEv (-.13). Pour le ME à régulation identifiée, le but de MAp ressort comme facteur principal (.58) et les buts de PAp et PEv n'ont pas d'effet significatif. Dans le cas de la ME à régulation introjectée, les buts de PAp (.32) et de MAp (.32) ont une influence similaire. Concernant la ME à régulation externe, le but de PEv (.31) ressort comme

le facteur principal, le but de MAp comme facteur secondaire (-.16), ce dernier ayant tendance à réduire le degré de régulation externe (corrélation négative).

Enfin, dans le cas de l'amotivation, le but de MAp correspond au facteur principal (-.40), avec une corrélation négative, et le but de PEv est le facteur secondaire (.23).

Su *et al.* (2015), utilisant une modélisation par équations structurelles (SEM), ont montré que i) le but de MAp prédit (positivement) les régulations intrinsèque et identifiée et négativement la régulation externe, ii) que les buts de PAp et de PEv prédisent positivement les régulations introjectée et externe (avec des coefficients standardisés proches à chaque fois, respectivement .28 et .23 pour la régulation introjectée, puis .38 et .37 pour la régulation externe). Su *et al.* (2015) montrent par ailleurs des corrélations significatives entre MAp et PAp (.39), entre PAp et PEv (.42) ou entre MAp et PEv (.38). Estrada *et al.* (2011) avaient également observé des corrélations significatives entre ces trois variables, bien que plus faibles dans le cas des corrélations MAp-PAp (.22) et MAp-PEv (.19) et plus élevée pour la corrélation PAp-PEv (.62). De surcroît, plusieurs recherches ont observé de fortes corrélations entre PAp et PEv chez les adolescents (Borg, 2000 ; Kaplan *et al.*, 2000, cités par Duschene et Ratelle, 2020).

Point méthodologique : Ces fortes corrélations entre buts de MAp, PAp et PEv orientent notre réflexion vers une exploration des liens de médiation (plutôt que de modération), par un des 3 buts, de la relation entre un des autres buts et une des régulations motivationnelles. Par exemple, le but de MAp pourrait agir comme médiateur de la relation entre but de PAp et régulation intrinsèque. Autrement formulé, la relation entre but de PAp et régulation intrinsèque serait indirecte et serait due à une troisième variable (MAp) ; cette relation s'expliquerait par l'impact du but de MAp sur la régulation intrinsèque. En cas de médiation partielle, une relation PAp – régulation intrinsèque directe co-existerait avec la relation indirecte PAp-Map-régulation intrinsèque, contrairement à ce qu'il se produirait pour un cas de médiation totale.

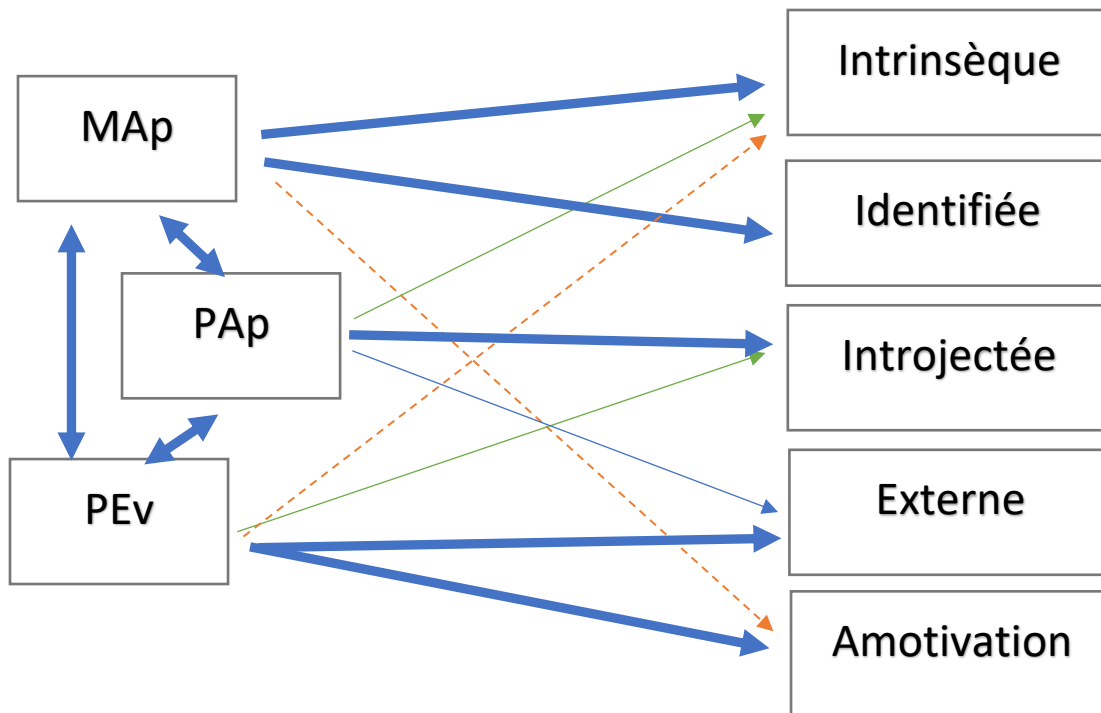


Figure 4 : relations entre chaque but d'accomplissement et les régulations motivationnelles après prise en compte de l'influence des autres variables, d'après les résultats des études antérieures dans le domaine de l'EP

A la vue de ces résultats et ayant à l'esprit les fortes corrélations entre MAp et PAp, entre PAp et PEv et entre MAp et PEv, nous nous attendons à ce que la relation entre but de PAp et régulations autodéterminées (*i.e.* intrinsèque et identifiée) soit médiée par le but de MAp, puis à ce que la relation entre but de PAp et régulations contrôlées (introjectée et externe) soit médiée par le but de PEv (voir hypothèse 2).

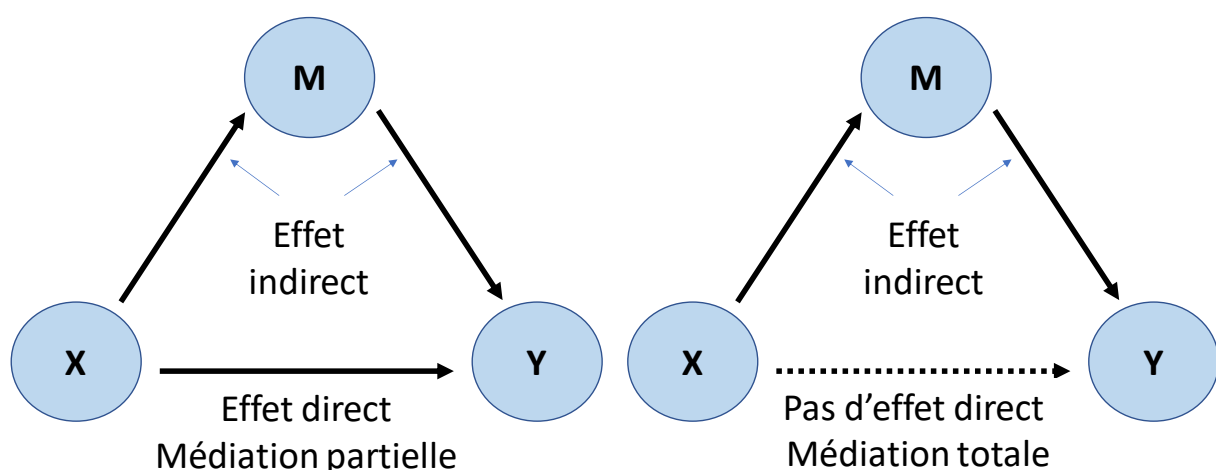


Figure 5 : illustration de médiations partielle et totale par une variable M sur la relation entre les variables X et Y

Etant donné les corrélations entre d'une part PAp et Map, puis entre MAp et PEv et, d'autre part entre MAp et PEv, l'exploration des liens de médiation de la relation PEv-régulations autodéterminées par le PAp et de médiation de la relation MAp-régulations contrôlées par le PAp nous semblent peu appropriées. En effet, si la médiation de la relation PAp-régulations autodéterminées par le MAp est confirmée, le MAp pourrait interférer dans la relation entre PAp/PEv-régulations autodéterminées. Il en va de même pour le PEv dans la relation entre PAp/MAp-régulation introjectée. De surcroît, conformément au modèle des buts multiples, il se pourrait qu'un des buts d'accomplissement modère la relation d'un autre but avec certaines régulations motivationnelles (c'est-à-dire qu'un des buts modifie la relation entre un des autres buts et une des régulations motivationnelles), ou que la relation d'un des BA avec ces dernières disparaisse une fois les effets des autres buts contrôlés (voir hypothèse 3).

Point méthodologique : une variable Z est modératrice si elle influence la direction ou l'intensité de la relation entre deux autres variables (X et Y). Par exemple, dans le premier cas (influence de Z sur la direction), la relation de X et Y passerait d'une corrélation positive lorsque la valeur de Z est faible à une corrélation négative lorsque la valeur de Z est forte. Le second cas (influence de Z sur l'intensité) pourrait être illustré par une diminution la force de la corrélation entre X et Y : celle-ci passerait d'une corrélation forte lorsque la valeur de Z est élevée, à une corrélation faible, voire à une corrélation non significative (lien qui disparaît), lorsque la valeur de Z est faible.

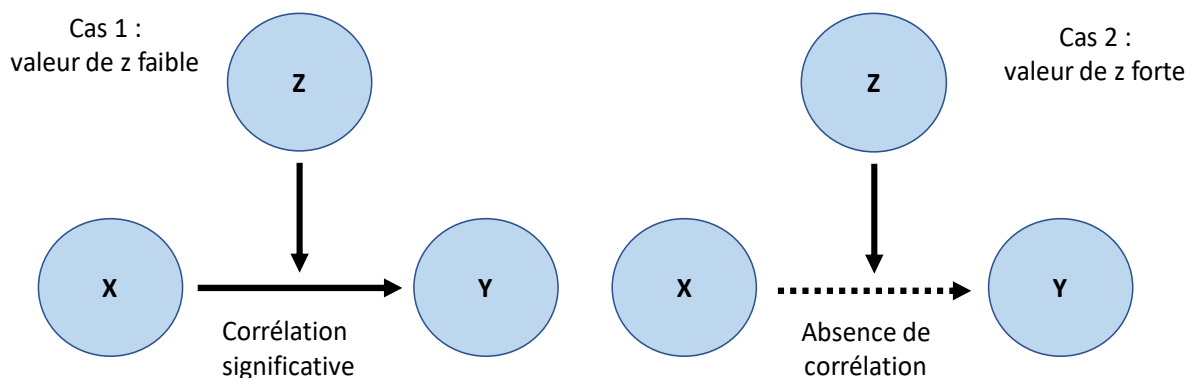


Figure 6 : illustration d'une relation de modération de la relation entre les variables X et Y par la variable Z

Notre étude

L'objectif de notre étude est de produire des analyses susceptibles de nous éclairer sur l'articulation des buts d'accomplissement entre eux et avec les régulations motivationnelles. Quel impact la combinaison MAp-PAp ou PAp-PEv a-t-elle sur les régulations autodéterminées (intrinsèque, identifiée), les régulations contrôlées (introjectée, externe) et sur l'amotivation ? L'un joue-t-il le rôle de médiateur ou de modérateur dans la relation de l'autre avec les régulations autodéterminées/contrôlées et l'amotivation ? Lorsque l'effet de deux des BA est contrôlé, existe-t-il toujours une relation entre le troisième et les régulations motivationnelles ?

Su *et al.* (2015) soulignent qu'une des limites de leur analyse par SEM est l'absence d'examen de la combinaison des effets du MAp et du PAp, ce qui, d'après eux, pourrait expliquer l'absence de liens entre buts de PAp et régulations intrinsèque et identifiée dans leur étude. Sachant ceci, nous pensons qu'une analyse par LPA, complétée par des analyses de médiations, puis des régressions linéaires hiérarchiques permettra de surmonter cette limite et d'approfondir la compréhension des liens entre buts d'accomplissements et régulations motivationnelles. En effet, la construction de profils grâce à une LPA pourrait aboutir à l'absence de profil correspondant à des élèves adoptant des buts de MAp uniquement. Ceci empêcherait toute comparaison avec un profil d'élèves adoptant simultanément des buts de MAp et des buts de PAp, comme cela s'est produit dans l'étude de Lee (2018). Ainsi, les analyses de médiation pourront nous donner une idée de la façon dont s'articulent but de MAp et but de PAp, puis but de PAp et but de PEv. Au cas où certaines analyses de médiation seraient inadéquates (voir méthodologie), des analyses complémentaires seront menées à partir de régressions linéaires hiérarchiques³. Celles-ci pourront nous permettre d'explorer les effets de modération d'un des BA sur la relation entre un autre BA et certaines régulations motivationnelles. Rappelons qu'un effet de modération d'une variable Z sur la relation entre deux variables X et Y signifie que Z modifie la relation entre X et Y, en atténuant (ou en augmentant) la force de cette relation ou en modifiant la direction de celle-ci.

Une des originalités de notre étude de réplication est d'appréhender les liens entre les différents buts d'accomplissement et les régulations motivationnelles en analysant les potentielles relations de médiation ou de modération de ces buts d'accomplissement. Ainsi, notre recherche contribue à la compréhension de l'articulation des buts d'accomplissement avec les régulations motivationnelles, ainsi qu'à la réflexion sur l'articulation entre TAD et TBA.

Ignorant par avance quels profils ressortiraient de la LPA et sachant que les résultats antérieurs sur les liens entre certains BA et les régulations contrôlées ne sont pas consistants (voir plus haut), nous avons procédé à des analyses préliminaires avant de formuler nos hypothèses. Cela nous a permis d'éviter de formuler une hypothèse sur un profil que la LPA n'a pas généré : les élèves ayant des scores de PAp et de PEv élevés, tout en ayant des scores faibles de MAp. (Nous aurions nommé ce profil : « orienté vers des buts de performance ».) Ceci nous a également permis de ne pas formuler une hypothèse sur une médiation de la relation PAp – amotivation par le but de PEv, les buts de PAp et de PEv n'étant pas corrélés au degré d'amotivation dans notre étude.

Hypothèse 1 : Il existe un lien entre les profils d'accomplissement et les régulations motivationnelles.

1.a Le profil d'élèves ayant des scores de PAp, PEv et MAp élevés (« niveaux élevés ») ne se différencie pas du profil « maîtrise » (élèves ayant des scores de PAp et PEv faibles tout en ayant un score de MAp élevé) et ces deux profils obtiennent des scores de régulations autodéterminées (intrinsèque et identifiée) plus élevés que le troisième profil (« niveaux faibles ») (scores de PAp, PEv et MAp faibles).

³ Notons que les analyses de médiation sont une forme particulière de régressions hiérarchiques.

1.b Le profil « niveaux élevés » se différencie du profil « maîtrise » par des scores de régulations contrôlées (introjectée et externe) plus élevés.

1.c Le 3^e profil, « niveaux faibles », se distingue des deux autres par un degré d'amotivation significativement plus élevé.

Hypothèse 2 : Les relations d'un BA particulier avec certaines régulations motivationnelles sont médiées par un autre BA.

2.a Le but de MAp joue un rôle médiateur de la relation entre le but de PAp et les régulations autodéterminées (intrinsèque et identifiée).

2.b Le but de PAp joue un rôle médiateur de la relation entre le but de PEv et la régulation introjectée.

Hypothèse 3 : La relation d'un BA avec certaines régulations motivationnelles disparaît une fois les effets des deux autres BA et l'effet des interactions des BA entre eux pris en compte.

3.a La relation entre but de PAp et amotivation n'est pas significative une fois les effets des buts de PEv et de MAp et les effets d'interaction entre les buts d'accomplissement pris en compte.

3.b La relation entre but de MAp et régulations contrôlées n'est pas significative une fois les effets des buts de PEv et de PAp et les effets d'interaction entre les buts d'accomplissement pris en compte.

3.c La relation entre but de PEv et régulations autodéterminées n'est pas significative une fois les effets des buts de MAp et de PAp et les effets d'interaction entre les buts d'accomplissement pris en compte.

Méthodologie

a. Population

Après suppression des questionnaires incomplets ou comportant des réponses incohérentes (degré de réponse le plus haut coché partout), notre échantillon est composé de 167 élèves (dont 71 filles) issus des classes de 5^e, 4^e et 3^e d'un collège REP+ de l'académie d'Amiens.

b. Passation

Les questionnaires (grâce à l'aide d'un professeur de mathématiques) ont été remplis par les élèves dans une salle du collège équipée de PC.

c. Outils de mesure (voir annexes)

d. Traitement statistique (voir annexes)

e. Analyses préliminaires

Statistiques descriptives

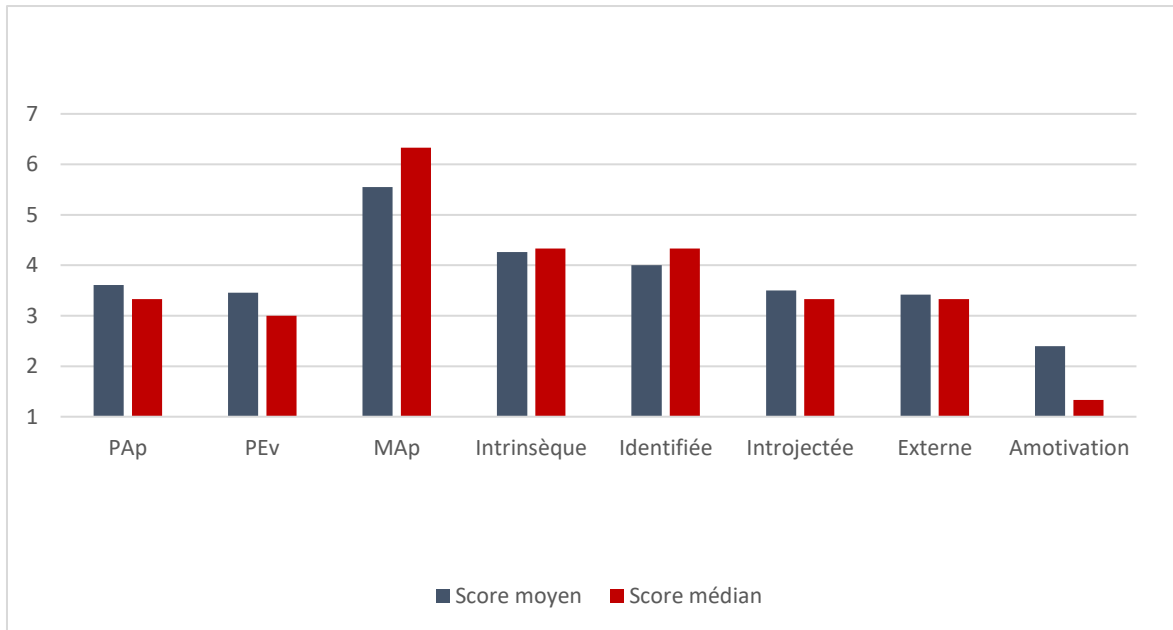


Figure 7 : statistiques descriptives des variables mesurées

Indications : MAp = but de maîtrise-approche ; PAp = but de performance-approche ; PEV = but de performance-évitement

Corrélations d'ordre zéro

Point méthodologique : Notre analyse des corrélations d'ordre zéro s'appuie sur les valeurs proposées par Gignac and Szodorai (2016, cités par Slep et *al.*, 2024) pour caractériser la taille d'effet des corrélations. Ces valeurs sont .15 pour les **corrélations faibles**, .25 pour les **corrélations moyennes** et .35 pour les **corrélations fortes**. Les coefficients de corrélation varient de -1 à 1. Une corrélation négative (d'une valeur inférieure à -0,15) entre deux variables A et B, signifie que lorsque la valeur de A augmente, celle de B a tendance à diminuer. Une corrélation positive (d'une valeur supérieure à 0,15 ou .15) entre deux variables C et D, signifie que lorsque la valeur de C augmente, celle de D a des chances d'augmenter également.

Tableau 1 : corrélations d'ordre zéro entre les buts d'accomplissement et les régulations motivationnelles

	PAp	PEv	MAp
PAp	—		
PEv	0.519***	—	
MAp	0.400***	0.328***	—
Intrinsèque	0.315***	0.221**	0.601***
Identifiée	0.307***	0.170*	0.548***

	PAp	PEv	MAp
Introjectée	0.415***	0.283***	0.330***
Externe	0.206**	0.150	0.096
Amotivation	-0.029	0.011	-0.471***

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Le but de PAp est corrélé positivement aux deux autres buts ($r_s = .52$ avec le PEv, $r_s = .40$ avec le MAp), ainsi qu'aux types de régulations motivationnelles, la corrélation la plus élevée correspondant à une **corrélation forte** avec la régulation introjectée ($r_s = .415$), la plus faible à une **corrélation faible** avec la régulation externe ($r_s = .21$). Avec les régulations intrinsèque ($r_s = .315$) et identifiée ($r_s = .31$), les corrélations sont **moyennes**.

Le but de PEv est corrélé positivement au but de MAp ($r_s = .33$), ainsi qu'aux régulations intrinsèque et identifiée (corrélations **faibles**, $r_s = .22$ et $.17$) et à la régulation introjectée (corrélation **moyenne** ; $r_s = .28$).

Enfin, le but de MAp est corrélé positivement aux régulations intrinsèque et identifiée (corrélations **fortes**, $r_s = .60$ et $.55$), à la régulation introjectée (corrélation **moyenne** ; $r_s = .33$) et négativement à l'amotivation (corrélation **forte** ; $r_s = .47$).

Point méthodologique : il n'apparaît pas de corrélation d'ordre zéro entre le but de PEv et l'amotivation ou la régulation externe. Par ailleurs, ni corrélation entre but de MAp/PAp et régulation externe, ni corrélation entre but de PAp et amotivation n'apparaissent. Or, pour étudier une relation de médiation avec trois variables X, Y et M, il faut au préalable qu'il existe des corrélations (d'ordre zéro) entre X et Y, entre Y et M et enfin entre X et M. Si une de ces conditions n'est pas vérifiée, une analyse de médiation est infondée (et une analyse de modération est plus adaptée). Par conséquent, nous n'avons pas émis d'hypothèse sur le potentiel rôle de médiation du but de MAp sur les relations de l'amotivation avec les buts de PAp et de PEv. De même, nous n'avons pas émis d'hypothèse sur le potentiel rôle de médiation du but de PEv sur les relations entre régulation externe et buts de PAp et de MAp.

Analyse des profils latents

Des études récentes recommandent l'utilisation d'une analyse de profils latents pour générer des regroupements d'individus à partir d'un ensemble de variables ordinales (voir Meyer & Morin, 2016, cités par Gillet, Morin et Reeve, 2017). Les variables que nous étudions étant ordinales, nous avons utilisé une analyse de profils latents pour générer des profils à partir de l'orientation des sujets de notre échantillon vers les trois buts d'accomplissements étudiés.

L'analyse des profils latents à partir des scores renvoyant aux trois BA (MAp, PAp, PEv) indique que le modèle à trois profils est préférable aux autres modèles d'après les indicateurs d'ajustements. En effet, le modèle à quatre profils contient un profil avec un effectif trop faible

(seulement 5% de la population), ainsi qu'un ICL et un BIC supérieurs à ceux obtenus avec le modèle à trois profils.

Les trois profils qui se dégagent se répartissent de façon inégale. Le profil 1 regroupe 56 élèves. Le 2^e profil regroupe 35 élèves. Le dernier profil regroupe 76 élèves (voir tableau 2 en annexes).

Par ailleurs, le profil 1, « niveaux élevés », correspond aux élèves avec des scores élevés pour les trois variables renvoyant aux BA (voir tableau 3), ce qui signifie que les élèves de ce profil sont orientés fortement vers les trois types de BA. Le profil 2, « niveaux faibles », correspond aux élèves avec des scores relativement faibles pour les trois BA (voir tableau 3), ce qui indique qu'ils sont peu orientés par ces BA. Enfin, le troisième profil, « maîtrise », correspond aux élèves ayant obtenu un score de MAp élevé et des scores de PAp et de PEv relativement faibles (voir figure 8), ce qui signifie que ces élèves sont orientés vers des buts de maîtrise-approche.

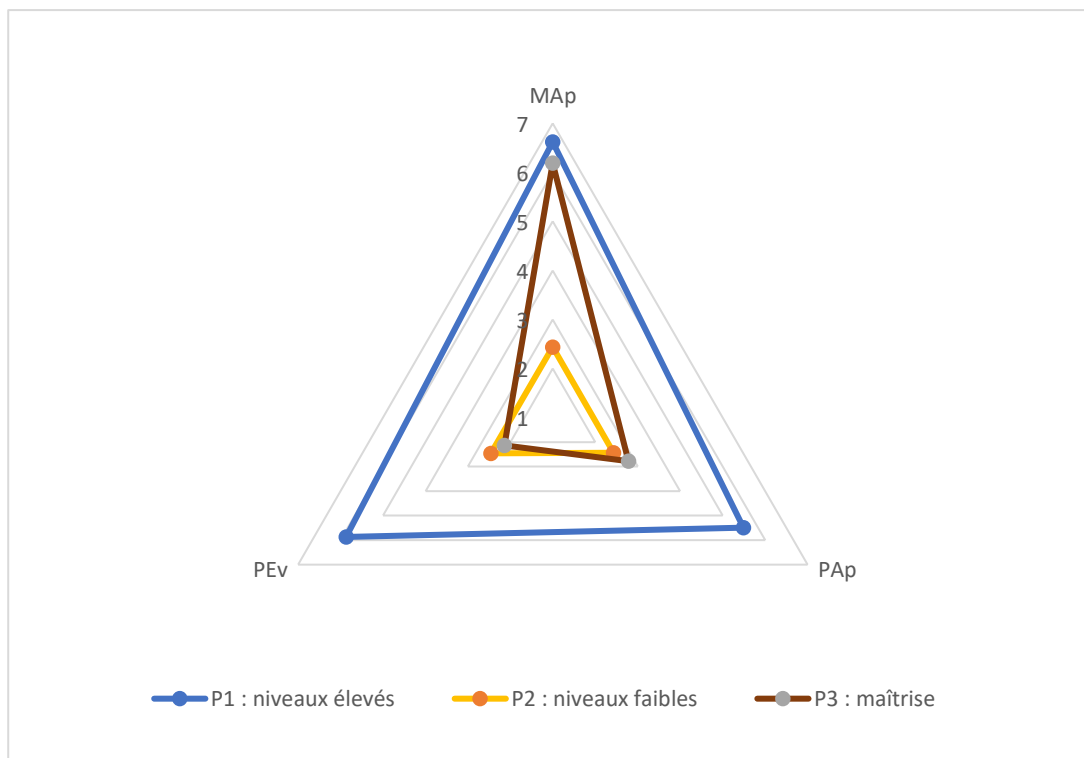


Figure 8 : Caractéristiques des différents profils d'accomplissement à partir de leurs scores de MAp, PAp et PEv

Résultats

A. Croisements entre profil d'accomplissement et régulations motivationnelles

Les analyses via le test de Kruskal-Wallis montrent des liens significatifs entre les « profils BA » et les régulations autodéterminées (intrinsèque, identifiée), la régulation introjectée ou l'amotivation ($p < .001$) avec une taille d'effet supérieure pour la régulation intrinsèque (0.365), suivie par la régulation identifiée (0,3), l'amotivation (0,267), puis la régulation introjectée

(0,122). Aucun lien entre les profils d'accomplissement et la régulation externe n'a été observé. Des analyses post-hoc (comparaisons pair-à-pair) aboutissent aux résultats suivants.

Les élèves du profil 1 (« niveaux élevés ») obtiennent des scores de régulations intrinsèque et identifiée qui ne se différencient pas de ceux du profil 3 (« maîtrise »). Le degré de régulations intrinsèque et identifiée moyens dans ces deux profils est significativement plus élevé que dans le profil 2, « niveaux faibles » (voir figure 9).

Les élèves du profil 1 obtiennent des scores de régulation introjectée (4,09) qui ne se différencient pas de ceux du 3^e profil, « maîtrise » (3,55). Le degré de régulation introjectée moyen dans ces deux profils est significativement plus élevé que dans le profil « niveaux faibles » (2,43). Le profil 2 (« niveaux faibles ») se distingue également des deux autres profils par un degré d'amotivation plus élevé (voir figure 9).

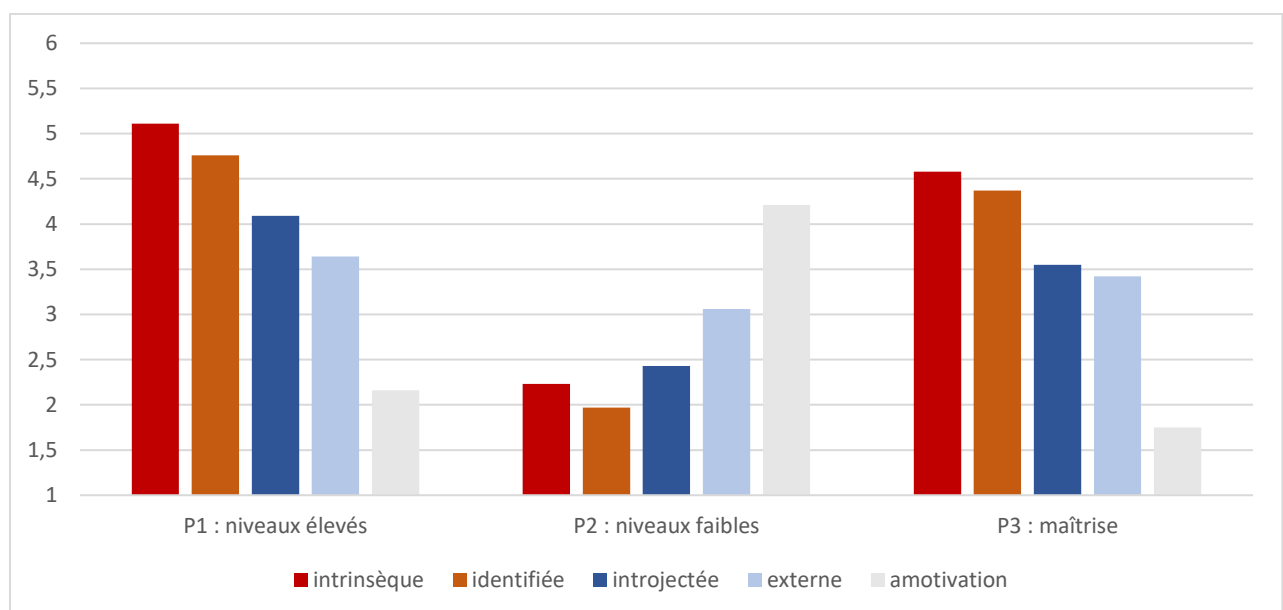


Figure 9 : niveaux de régulations motivationnelles selon les différents profils d'accomplissement

B. Analyses de médiation

Une analyse de médiation (utilisant la méthode bootstrap, avec 1000 répliquions) montre l'existence d'une médiation partielle du but de MAp sur la relation entre le but de PAp et la régulation intrinsèque. L'effet direct du but de PAp sur la régulation intrinsèque expliquerait environ 40% de la relation PAp-MAD, les 60% restants étant expliqués par l'effet indirect produit via le but de MAp (voir figure 10).

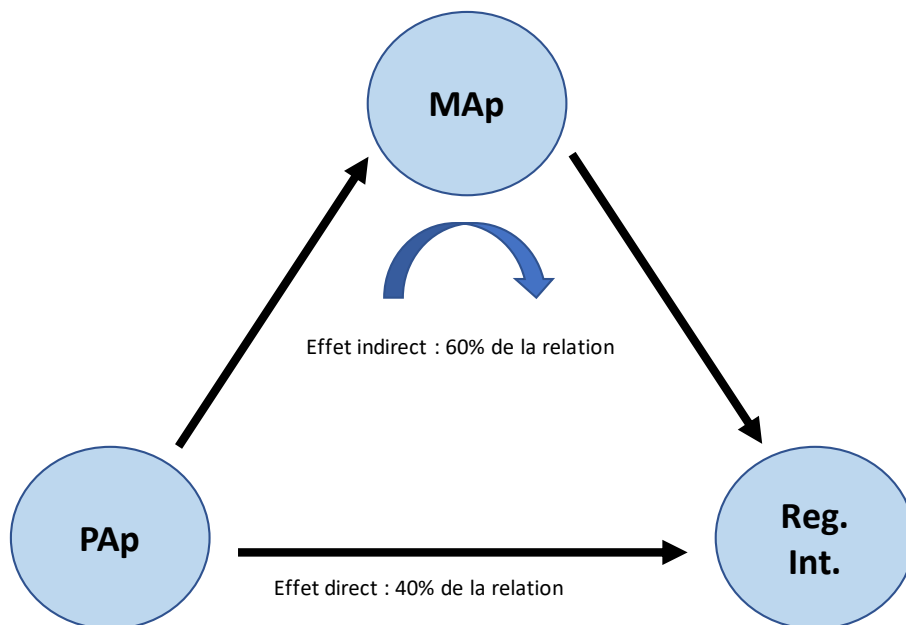


Figure 10 : Schéma de la médiation par le but de maîtrise-approche de la relation entre le but de performance-approche et la régulation intrinsèque

Une autre analyse de médiation montre un phénomène similaire pour la régulation identifiée, avec également environ 60% de la relation entre but de PAP et régulation identifiée expliquée par l'effet indirect lié au but de MAp (voir figure 11). Une différence notable réside dans le fait que l'effet direct du but de PAP sur la régulation identifiée est associé à une valeur de p de 0,099. Cela signifierait que l'effet direct du but de PAP sur la régulation identifiée n'est pas significatif, donc que la médiation de la relation but de PAP – régulation identifiée par le but de MAp serait plus forte que la médiation de la relation but de PAP -régulation intrinsèque par ce même but de MAp.

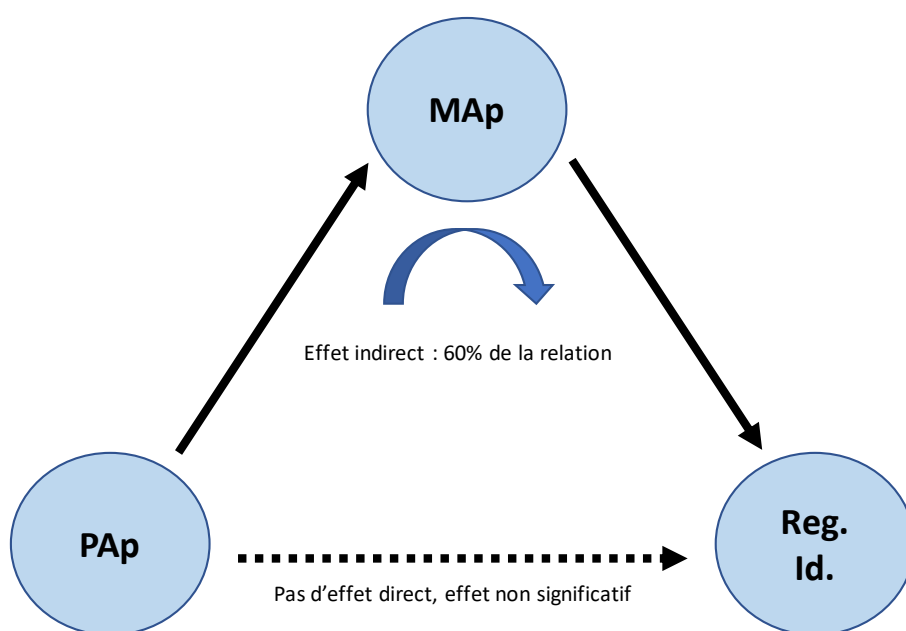


Figure 11 : Schéma de la médiation par le but de maîtrise-approche de la relation entre le but de performance-approche et la régulation identifiée

Une troisième analyse de médiation montre une médiation totale du lien entre but de PEv et régulation introjectée par le PAp. L'effet direct du PEv sur la régulation introjectée est non significatif. L'effet indirect via le PAp explique 68% de la relation entre PEv et régulation introjectée (voir figure 12).

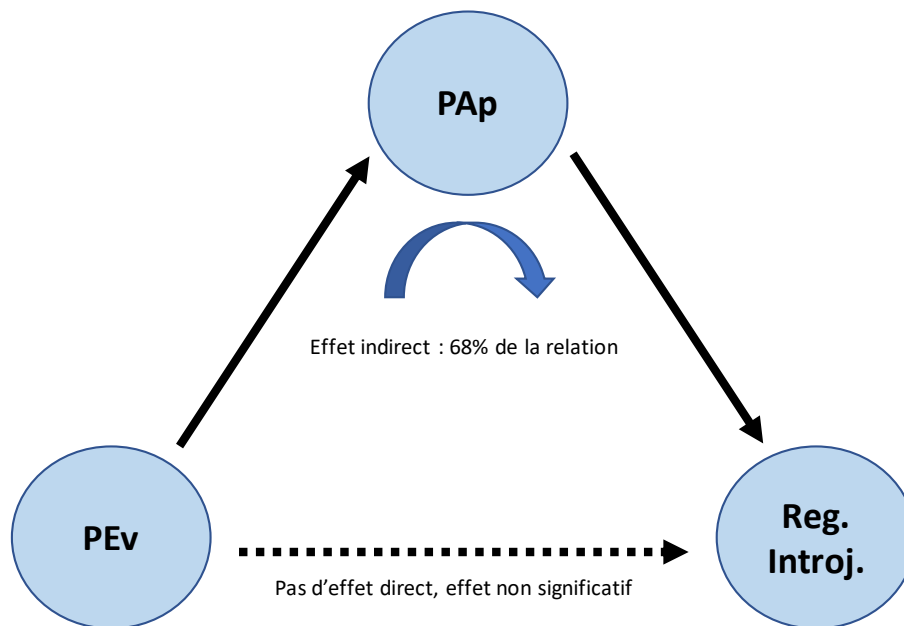


Figure 12 : Schéma de la médiation par le but de performance-approche de la relation entre le but de performance-évitement et la régulation introjectée

C. Régressions hiérarchiques et effets de modération

Point méthodologique : ici, les analyses de régression hiérarchique permettent d'identifier l'impact de chaque BA sur les régulations motivationnelles, tout en prenant en compte l'impact des autres BA. Par ailleurs, elles testent le potentiel effet d'interaction de deux BA entre eux sur chacune des régulations motivationnelles. Lorsqu'un effet d'interaction significatif de deux BA sur une régulation motivationnelle est détecté, c'est le signe qu'un des deux BA joue le rôle de variable modératrice de la relation entre l'autre BA et la régulation motivationnelle étudiée.

Une première régression hiérarchique explique 34% de la variance de l'amotivation et montre que le facteur principal de cette dernière est le but de MAp (lien négatif, $\beta = -0.69$), que le but de PEv est un facteur secondaire (lien positif, $\beta = 0,18$) et que le but de PAp n'a pas d'effet sur le degré d'amotivation.

Par ailleurs, cette analyse montre également l'existence d'un effet significatif d'une (seule) interaction entre deux buts, l'interaction PEv-MAp. Cette interaction correspond à une relation négative avec l'amotivation (beta = -0,18), moins forte que la relation négative entre but de MAp et amotivation. Ceci indiquerait que le but de MAp a un effet modérateur sur la relation entre but de PEv et amotivation (cf. figure 13). Pour les individus dont l'adhésion au but de MAp est faible, le but de PEv et l'amotivation entretiennent une relation positive (avec une corrélation forte entre les deux variables). Pour les individus dont l'adhésion au but de MAp est forte, il n'a pas été observé de lien significatif entre but de PEv et amotivation (la corrélation entre les deux variables n'est pas significative).

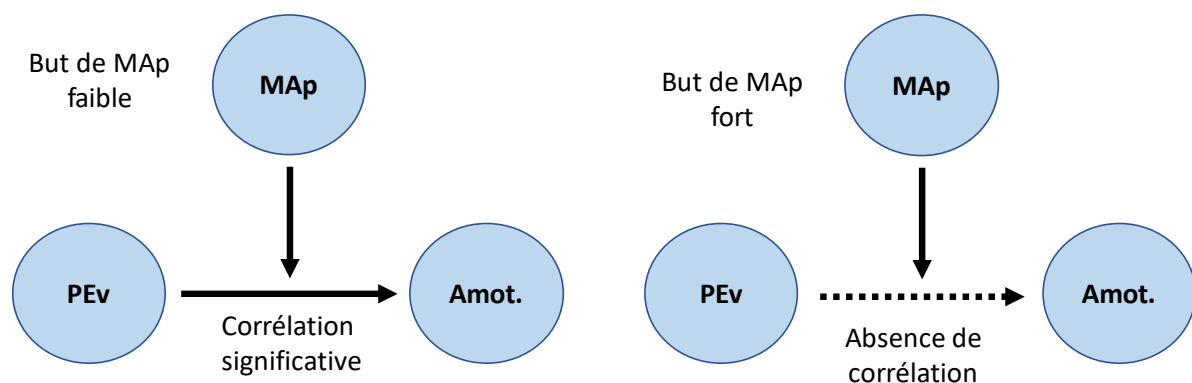


Figure 13 : schéma illustrant la modulation de la relation but de PEv-amotivation par le but de MAp

Une autre régression hiérarchique explique (seulement) 6% de la variance de la régulation externe et montre que le facteur principal de celle-ci est le but de PAp (beta = 0,22), que le but de PEv est un facteur secondaire (beta = 0,075) et que le but de MAp n'a pas d'effet significatif sur la régulation externe. Par ailleurs, cette analyse montre également l'existence d'un effet significatif d'une (seule) interaction entre deux buts, l'interaction PEv-MAp. Cette interaction correspond à une relation négative avec la régulation externe (beta = -0,18). Cela signifie que le but de MAp modifie la relation entre but de PEv et régulation externe. Le but de PEv et la régulation externe ne sont pas corrélés pour les individus dont l'adhésion au but de MAp est forte. Pour les autres, le but de PEv et la régulation externe sont corrélés positivement.

Une 3^e régression hiérarchique explique 23,5% de la variance de la régulation introjectée et montre que le facteur principal de celle-ci est le but de PAp (beta = 0,33), que le but de MAp est un facteur secondaire (beta = 0,19) et que le but de PEv n'a pas d'effet significatif sur la régulation introjectée. Par ailleurs, cette analyse montre également l'existence d'un effet significatif d'une (seule) interaction entre deux buts, l'interaction PAp-MAp. Cette interaction correspond à une relation négative avec la régulation introjectée (beta = -0,14), ce qui semble indiquer qu'une orientation forte vers un but de MAp modifie la relation entre but de PAp et régulation introjectée (cf. figure 14). Pour les individus orientés fortement par des buts de MAp, la corrélation entre leurs buts de PAp et la régulation introjectée est moins forte

(corrélation faible) que celle observée pour leurs camarades, tout particulièrement ceux dont l'orientation vers des buts de MAp est faible (corrélation PAp - rég. introjectée forte).

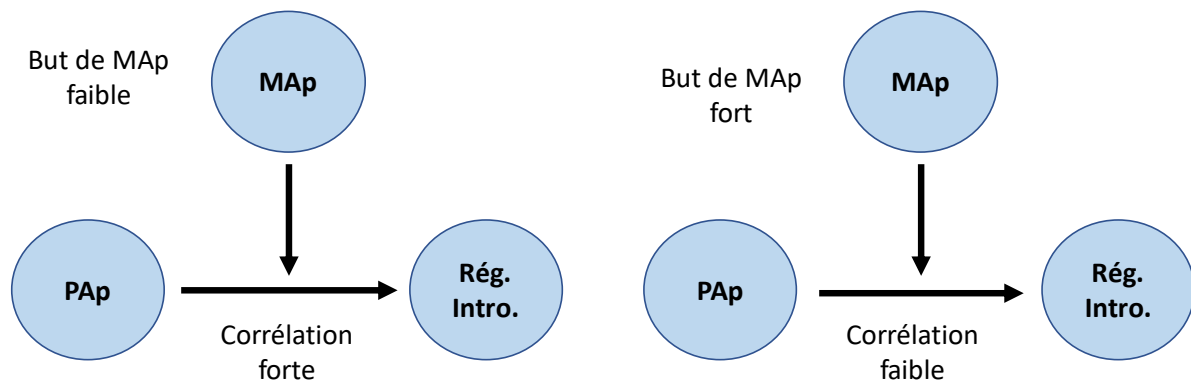


Figure 14 : schéma illustrant la modulation de la relation but de PAp-régulation introjectée par le but de MAp

Une 4^e et une 5^e régressions hiérarchiques montrent que le facteur principal de la régulation identifiée et de la régulation intrinsèque est le but de MAp (respectivement $\beta = 0,58$ et $\beta = 0,61$), que le but de PAp est un facteur secondaire ($\beta = 0,17$ et $\beta = 0,15$) et que le but de PEv n'a pas d'effet significatif sur les régulations identifiée et intrinsèque une fois les deux autres buts contrôlés. Par ailleurs, cette analyse montre également qu'il n'existe pas d'effet d'interaction entre deux buts sur les régulations identifiée et intrinsèque. Ce résultat confirme notre analyse de médiation de la relation PAp-régulations identifiée/intrinsèque par le MAp et la complète en semblant indiquer que les corrélations observées entre but de PEv et régulations identifiée/intrinsèque sont complètement médiées par les buts de MAp (principalement) et de PAp. Précisons pour finir que ces modèles expliquent 38% de la variance dans le cas de la régulation identifiée et 43% de la variance dans le cas de la régulation intrinsèque.

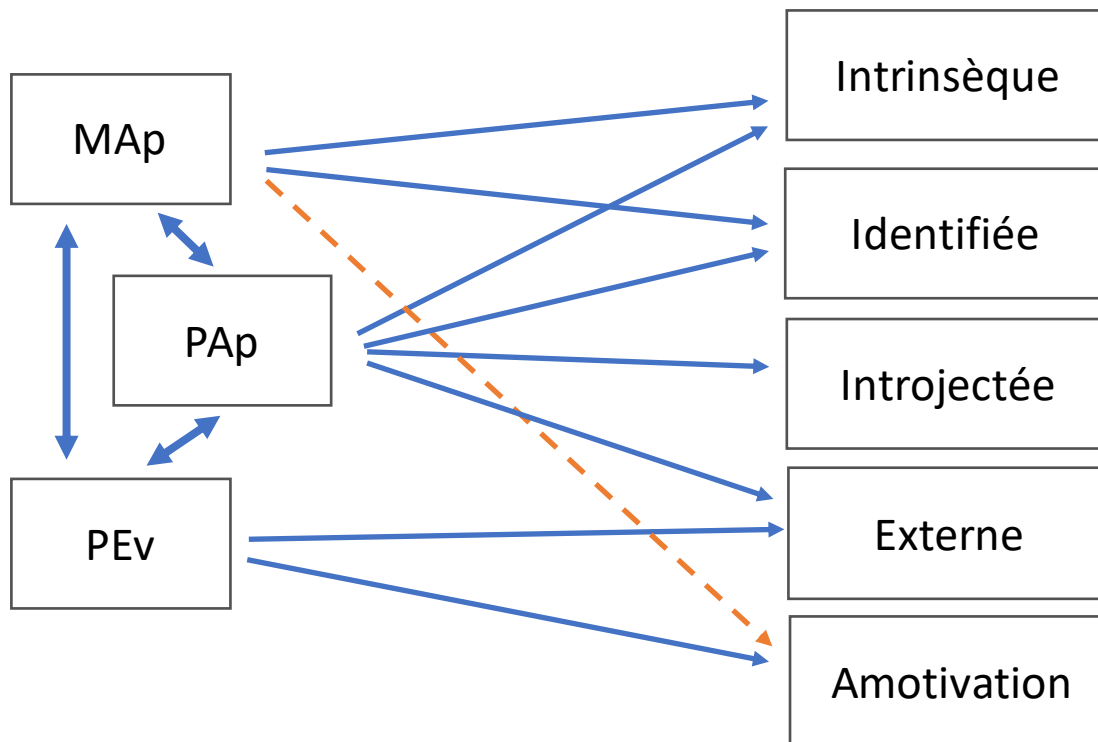


Figure 15 : relations entre chaque but d'accomplissement et les régulations motivationnelles d'après les résultats de nos analyses à partir de régressions hiérarchiques

Lecture : Les doubles flèches bleues indiquent des corrélations (significatives) positives entre les 3 BA. Les flèches simples bleues indiquent des liens (significatifs) positifs entre les BA et les régulations motivationnelles une fois les effets des deux autres BA pris en compte. La flèche rouge en pointillés indique un lien (significatif) négatif entre le but de MAp et l'amotivation une fois les effets des deux autres BA pris en compte.

Discussion

Notre première série de résultats a mis en lumière des liens entre les différents profils d'accomplissement et les régulations motivationnelles.

Conformément à ce que nous attendions (hyp 1.a), les élèves du profil « maîtrise » et leurs camarades ayant simultanément des scores de MAp, PAp et PEv élevés ont obtenu des scores de régulations autodéterminées (intrinsèque, identifiée) significativement plus élevés que ceux de leurs camarades du dernier profil, « niveaux faibles » (scores de MAp, PAp et PEv relativement faibles). Ces résultats sont conformes à la perspective des buts multiples et ne divergent pas des résultats des travaux antérieurs ancrés dans cette perspective (e.g. Carr, 2006 ; Senko et al., 2011). Néanmoins, nos résultats relatifs aux liens entre profil d'accomplissement et régulations contrôlées (introjectée, externe) semblent entrer en contradiction avec le modèle théorique. Contrairement à ce que nous attendions (hyp 1.b), les élèves du profil « maîtrise » ont obtenu des scores de régulations contrôlées ne se différenciant pas de ceux de leurs camarades « niveaux élevés ». Enfin, conformément à ce que nous avons anticipé (hyp 1.c), les élèves du 3^e profil (« niveaux faibles ») se sont

distingués des deux autres profils. Poursuivre des buts de performance (d'approche et d'évitement) semble donc préférable à l'absence de buts d'accomplissement, ce qui est conforme avec la TBA, tout particulièrement l'approche des buts multiples. Ces résultats, associés à l'absence d'un profil d'élèves orientés uniquement vers un but de performance, renforcent la nécessité de compléter ces analyses par une exploration des relations, dont celles de médiation et de modération, entre buts d'accomplissement et régulations motivationnelles.

Conformément à nos attentes (hyp 2.a), nous avons observé une médiation du but de MAP sur la relation entre but de PAp et régulations intrinsèque et identifiée. Ce résultat semble indiquer que les effets positifs du but de PAp sur les régulations autodéterminées sont liés, en partie, à la poursuite d'un but de MAP. Ce résultat converge avec les travaux d'Estrada *et al.* (2011) et ceux de Su *et al.* (2015). Les premiers ont montré le but de PAp était un facteur explicatif secondaire de la régulation intrinsèque par rapport au but de MAP, puis que ce dernier était également le facteur principal de la régulation identifiée, alors que le but de PAp n'était pas lié à ce type de régulation. Pour leur part, Su *et al.* (2015) ont observé des liens positifs entre le but de MAP et les régulations intrinsèque et identifiée, ainsi qu'un lien négatif entre ce même but et la régulation externe, tout en montrant des liens positifs entre buts de PAp ou de PEv et régulations introjectée et externe. Conformément à la perspective des buts multiples, la combinaison de buts de MAP et de PAp a des effets positifs. Nos résultats semblent néanmoins indiquer que, vis-à-vis des régulations autodéterminées, les effets positifs de cette combinaison sont surtout dus au but de MAP. Nous reviendrons plus tard sur ce point.

Le deuxième résultat obtenu à partir de l'exploration de médiations a validé notre hypothèse 2.b. La relation entre but de PEv et régulation introjectée était médiée totalement par le but de PAp. Ce résultat converge avec les résultats d'Estrada *et al.* (2011) qui avaient mis en avant l'absence de relation but de PEv-régulation introjectée une fois l'effet des buts de MAP et de PAp contrôlés.

Notre troisième série de résultats a validé notre hypothèse 3.c : le facteur principal des régulations autodéterminées correspond au but de MAP, le facteur secondaire au but de PAp ; le but de PEv ne représente pas un facteur impliqué dans le degré de régulation autodéterminée (intrinsèque et identifiée). Ceci confirme le poids du but de MAP par rapport au but de PAp sur les régulations autodéterminées. Cela souligne également que les buts de PAp peuvent apporter un effet positif supplémentaire (et indépendant) à celui des buts de MAP sur les régulations autodéterminées. Par conséquent, ces résultats sont conformes à la perspective des buts multiples qui met en avant que s'orienter simultanément vers des buts de MAP et de PAp favorise une motivation optimale (*cf.* Lee, 2018), en considérant ici que la motivation optimale correspond à une forte motivation autodéterminée (régulations intrinsèque et identifiée).

Contrairement à nos anticipations (hyp 3.b), la relation entre le but de MAP et la régulation introjectée n'a pas disparu une fois les effets des buts de PEv et de PAp pris en compte. C'est le but de PEv qui a vu ses liens avec la régulation introjectée disparaître, alors que le but de MAP s'est révélé être le facteur secondaire pour expliquer ce type de régulation, le but de PAp

représentant le facteur principal. Un autre facteur a fait son apparition : l'interaction entre but de MAp et but de PAp. Ces résultats semblent indiquer que le but de MAp modère la relation entre but de PAp et motivation introjectée. Dans le domaine de l'EPS, s'orienter vers un but de MAp pourrait faire diminuer le degré de régulation introjectée des élèves orientés vers un but de PAp. Cela représente un effet plutôt positif du but de MAp étant donné que la régulation introjectée n'a, empiriquement comme théoriquement, pas été associée aux conséquences positives pour les élèves (cf. Ryan et Deci, 2017).

Malgré ce résultat non conforme à nos anticipations, notre hyp 3.b est en partie validée. Dans le cas de la régulation externe, l'effet du but de MAp a disparu une fois les effets des buts de PAp et de PEv pris en compte. Par ailleurs, le but de MAp s'est révélé être un modérateur de la relation entre but de PEv et régulation externe, en modifiant celle-ci. Le but de maîtrise-approche semble protéger des effets néfastes du but de performance-évitement, la régulation externe étant associée à des conséquences plutôt négatives (cf. Ryan et Deci, 2017). Rappelons néanmoins que seul 6% de la variance de la régulation externe était expliquée par le modèle ; bien que des effets significatifs aient été observés, ils étaient modestes.

Cet effet bénéfique du but de MAp a également été observé au sein de nos analyses centrées sur l'amotivation. Le but de MAp est apparu comme le facteur principal pour expliquer le degré d'amotivation, suivi par le but de PEv. Au final, conformément à notre hypothèse 3.a, la relation entre but de PAp et amotivation s'est révélée non significative une fois les effets des autres buts pris en compte. Nous avons également retrouvé un effet d'interaction MAp-PEv, qui indiquait cette fois-ci que le but de PEv atténuait les effets positifs du but de MAp sur le degré d'amotivation ; celui-ci diminue lorsque l'adhésion au but de MAp augmente, mais cette relation est bien moins forte pour les élèves adhérant fortement au but de PEv que pour leurs camarades.

Ces résultats convergent en partie avec ceux d'Estrada *et al.* (2011) et complètent les analyses antérieures mentionnées en revue de littérature en mettant en avant trois potentiels effets de modulation dans les relations entre les buts d'accomplissement et les régulations contrôlées ou l'amotivation : une modulation (atténuation) de la relation but de performance-évitement/amotivation par le but de maîtrise-approche, une modulation (atténuation) de la relation but de performance-évitement/régulation externe par le but de maîtrise-approche⁴, une modulation (atténuation) de la relation but de performance-approche/régulation introjectée par le but de maîtrise-approche.

Observés dans leur ensemble, nos résultats semblent dresser un profil « idéal-type » en EPS. Il correspondrait aux élèves étant orientés à la fois par des buts de maîtrise-approche et de performance-approche, sans être orientés vers des buts de performance-évitement, conformément à la perspective des buts multiples. Malheureusement, nous n'avons pas observé ce profil dans notre échantillon, les élèves orientés simultanément par les deux buts d'approche étant également orientés vers le but de performance-évitement. Les deux buts de

⁴ Gardons en tête que bien que les analyses aient détectées des effets significatifs, la part de variance expliquée de la régulation externe n'a été que de 6% dans notre étude. D'autres études sont donc nécessaires pour y voir plus clair sur ce point.

performance (approche et évitement) ayant des liens forts, il se pourrait que ce profil soit difficile à observer.

Limites et perspectives (voir annexes)

Conclusion, pistes pédagogiques

Notre étude de réplication nourrit le dialogue entre TBA et TAD. Elle permet d'enrichir les connaissances sur les relations entre buts d'accomplissement et régulations motivationnelles en EPS, tout particulièrement les relations de modération et de médiation dans lesquelles sont impliqués les buts de maîtrise-approche, performance-approche et performance-évitement. Le but de maîtrise-approche est apparu comme un médiateur de la relation entre le but de performance-approche et les régulations autodéterminées. Il est également ressorti comme modérateur de la relation, d'une part, entre but de performance-évitement et amotivation (voire régulation externe), d'autre part, entre but de performance-approche et régulation introjectée. Pour sa part, le but de performance-évitement est ressorti comme étant médiateur de la relation entre but de performance-évitement et régulation introjectée.

De surcroît, notre étude alimente la réflexion sur les buts d'accomplissements en EPS et leur mobilisation par les enseignant(e)s, ces derniers ayant un impact sur les buts d'accomplissement poursuivis par les élèves durant leurs leçons. En effet, Ames (1992) montre que lorsqu'un climat de maîtrise est mis en place, les individus ont plus tendance à s'orienter vers un but de maîtrise, alors qu'un climat de compétition/performance favorise plutôt une orientation vers des buts de performance. En outre, une recherche de Girard (2016) souligne que si un(e) enseignant(e) instaure un climat de maîtrise dans ses cours d'éducation physique, **il ne diminuera pas nécessairement l'adoption de buts de performance** (approche et évitement) par ses élèves, mais il soutiendra l'adoption de buts de maîtrise par ces derniers. Elle ajoute que la perception d'un climat de performance favorise autant l'adoption de buts de performance-approche que l'adoption de buts de performance-évitement ; elle en conclue qu'il faut chercher à ce que les apprenants ressentent un climat de maîtrise en EPS, étant donné que les buts de performance-évitement sont associés à des conséquences négatives. Ces conclusions semblent validées par les résultats de Carr et Weigand (2008). Comme nous l'avons vu en revue de littérature, évoluer dans un climat de maîtrise est bénéfique pour les élèves orientés vers un but de maîtrise et pour ceux orientés vers un but de performance, leur degré de régulation identifiée y étant plus élevé que dans un climat de compétition. Par ailleurs, les mêmes auteurs montrent qu'au sein de ce climat de maîtrise, le niveau de régulation intrinsèque des élèves orientés vers un but de maîtrise était aussi élevé que celui des élèves orientés simultanément par des buts de maîtrise et de performance.

Au regard de nos résultats et des éléments ci-dessus, nous proposons quelques pistes pédagogiques qui nous semblent pertinentes. Premièrement, quels que soient les buts poursuivis initialement par leurs élèves, il nous paraît judicieux que les enseignant(e)s, en EPS ou dans les autres disciplines, cherchent à mettre en place un climat de maîtrise, voire un climat composite. Notons néanmoins que ce dernier, proposant des tâches structurées à la fois par des buts de maîtrise et des buts de performance, est à manier avec précaution, pour que les buts de performance n'écrasent pas les buts de maîtrise, sous peine de ne pas générer

les effets positifs attendus par ce type de climat (voir Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006). Cependant, il pourrait permettre d'augmenter la probabilité d'engager tous les élèves en activant un levier motivationnel adapté à chacun et chacune. Ainsi, en multipliant ses chances d'engager tous ses élèves, un(e) enseignant(e), en plus d'enseigner (au sens de transmettre un savoir), favorise l'apprentissage de ces derniers, leur engagement étant une condition nécessaire aux apprentissages. Ajoutons que l'attention portée aux buts de maîtrise a un autre intérêt que nous invitons à exploiter. En effet, nous avons montré que les buts de maîtrise-approche ont un rôle de médiation dans la relation entre but de performance-approche et motivation autodéterminée. Autrement dit, en favorisant les buts de maîtrise-approche, un(e) enseignant(e) accentue la motivation autodéterminée d'un élève orienté par les buts de performance-approche. Nous supposons que ces élèves voient les buts de maîtrise-approche comme des moyens, des outils leur permettant d'être meilleurs que les autres, donc d'atteindre leur but de performance.

Notons pour finir que plusieurs études mettent en avant que la croyance selon laquelle la compétition entre élèves est un levier motivationnel efficace est bien ancrée parmi les enseignant(e)s d'éducation physique (Thorkildsen & Nicholls, 1998, cités par Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006 ; Bernstein, Herman et Lysniack , 2013), comme parmi les étudiants se destinant à ce métier (De Guise et al., 2024).

Cependant, les travaux ancrés dans la TBA montrent qu'un accent trop prononcé sur la compétition pouvait produire un sentiment de crainte chez les élèves, susceptible d'activer un but de performance-évitement. Or, comme nous l'avons évoqué, ce but a des conséquences négatives sur la qualité de la motivation des élèves.

Par conséquent, nous invitons les PEPS à utiliser la compétition de manière raisonnée. Il nous semble nécessaire de la coupler à un climat de maîtrise et de ne pas lui accorder une place trop importante. De plus, la connaissance du public peut se révéler utile pour doser l'équilibre entre les buts d'accomplissement valorisés par les situations mises en place. S'appuyer sur les caractéristiques des élèves permettra à l'enseignant(e) de mieux jauger la part qu'il peut allouer à la compétition pour favoriser l'engagement, et donc les apprentissages, du plus grand nombre.

Enfin, il convient de rappeler qu'un élève, au même titre que n'importe quel individu n'est pas prisonnier de son orientation vers des buts d'accomplissement. Son orientation peut varier selon différents paramètres, par exemple en passant d'une situation complexe à une situation de remédiation ou encore d'une APSA à une autre. Il revient alors aux PEPS de s'adapter continuellement.

Bibliographie

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271.

Bernstein, E., Herman, A. M., & Lysniak, U. (2013). Beliefs of Pre-Service Teachers toward Competitive Activities and the Effect on Implementation and Planning for Physical Education Classes. *Teacher Education Quarterly, 40*(4), 63-79.

Boiché, J., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M., Pelletier, L. G., et Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of educational psychology, 100*(3), 688-701.

Carr, S. (2006). An examination of multiple goals in children's physical education: Motivational effects of goal profiles and the role of perceived climate in multiple goal development. *Journal of Sports Sciences, 24*(3), 281-297.

Carr, S., & Weigand, D. A. (2008). Children's goal profiles and perceptions of the motivational climate: Interactive association with self-determined motivation and affective patterns in physical education. *Journal of Social, Behavioral, and Health Sciences, 2*(1), 8-32.

Castillo-Jiménez, N., López-Walle, J. M., Tomás, I., Tristán, J., Duda, J. L., & Balaguer, I. (2022). Empowering and disempowering motivational climates, mediating psychological processes, and future intentions of sport participation. *International journal of environmental research and public health, 19*(2), 896.

Coston, A., & Ubaldi, J.-L. (2013). Un système complexe entre incertitude et anticipations structurantes. *Les dossiers « Enseigner l'EPS », 1*, 13-27.

De Guise, A. A., Girard, S., Lemoyne, J., & Desbiens, J. F. (2024). Stratégies motivationnelles: Analyses des croyances des étudiants en éducation physique et à la santé. *Revue phénEPS/PHEnex Journal, 14*(2).

Duchesne, S., & Ratelle, C. F. (2020). Achievement goals, motivations, and social and emotional adjustment in high school: A longitudinal mediation test. *Educational Psychology, 40*(8), 1033-1051.

Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *11*(4), 311-318.

Duda, J. L., Appleton, P. R., Stebbings, J., & Balaguer, I. (2017). Towards more empowering and less disempowering environments in youth sport: Theory to evidenced-based practice. In *Sport psychology for young athletes* (pp. 81-93). Routledge. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803634-1.00017-0>.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040–1048.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, *34*(3), 169-189.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, *80*(3), 501.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational psychology review*, *13*(2), 139-156.

Estrada, J. A. C., González-Mesa, C. G., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, *23*(1), 51-57.

Gao, Z., Podlog, L. W., & Harrison, L. (2012). College students' goal orientations, situational motivation and effort/persistence in physical activity classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, *31*(3), 246-260.

Girard, S. (2016). *Climat motivationnel en éducation physique et besoins psychologiques : impact sur les buts d'accomplissement, les attitudes et les habitudes des élèves*. (Thèse de Doctorat, Université de Montréal).

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). *Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?* *Educational Psychologist*, *33*(1), 1–21.

Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological bulletin*, *136*(3), 422.

Jaitner, D., Rinas, R., Becker, C., Niermann, C., Breithecker, J., & Mess, F. (2019). Supporting subject justification by educational psychology: A systematic review of achievement goal motivation in school physical education. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 70). Frontiers Media SA.

The jamovi project (2025). *jamovi* (Version 2.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>

Lee, E. J. (2018). Social achievement goals and social adjustment in adolescence : A multiple-goal perspective. *Japanese Psychological Research*, *60*(3), 121-133.

Maher M. L. (1984) Meaning and motivation. In Ames R., Ames C. (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. Vol. 1. Orlando, FL : Academic Press. Pp. 115–144.

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

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, *71*(2), 225-242.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, *97*(3), 444.

Paulhus, D. L. (1991). *Measurement and control of response bias*. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17–59). Academic Press.

Pintrich, P. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary educational psychology*, *25* 1, 92-104. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1999.1017>.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). *Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies*. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.

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.

Roberts, G. C., & Walker, B. W. (2001). « Chapitre 3 : La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques. » Dans F. Cury & P. Sarrazin (Dir.) (2018), *Théories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 97-120). Presses Universitaires de France.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.

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.

Schiano-Lomoriello, S., Cury, F., & Da Fonséca, D. (2005). L'approche tridimensionnelle envisagée comme modèle d'analyse de l'accomplissement du sportif : avancées conceptuelles. *Bulletin de psychologie*, 475(1), 57-61.

Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational psychologist*, 46(1), 26-47.

Senko, C., & Tropiano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1178.

Slemp, G. R., Field, J. G., Ryan, R. M., Forner, V. W., Van den Broeck, A., & Lewis, K. J. (2024). Interpersonal supports for basic psychological needs and their relations with motivation, well-being, and performance: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1012-1037. <https://doi.org/10.1037/pspi0000459>

Su, X., McBride, R. E., & Xiang, P. (2015). College students' achievement goal orientation and motivational regulations in physical activity classes: A test of gender invariance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 2-17.

Teboul, A. (2020). *La dynamique des motivations d'approche et d'évitement en contexte d'accomplissement*. (Thèse de doctorat, Université de Montpellier).

Tessier, D., & Mascret, N. (2016). « Buts d'accomplissement et Émotions d'accomplissement en Education physique et Sportive ». Dans M. Campo & B. Louvet (Eds), *Les Émotions en Sport et en EPS* (pp. 109-129). De Boeck.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ... & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of educational psychology*, *112*(7), 1444.

Annexes

Annexe 1 : Méthodologie

c. Outils de mesure

Mesure des buts d'accomplissement en EPS

Les BA poursuivis par les élèves en EPS ont été mesurés à l'aide du questionnaire d'approche et d'évitement en EPS (QAE-EPS) de Schiano-Lomoriello, Cury et Da Fonseca (2005) après retrait des items relatifs au but d'évitement de la maîtrise. Ce choix, déjà expliqué plus haut, résulte du peu de sens, pour les individus de notre échantillon (jeunes adolescents), qu'ont les items relatifs à la peur de voir leurs compétences régresser (Maehr et Zuscho, 2009, cités par Duschene et Ratelle, 2020). Ainsi, l'échelle utilisée était composée de neuf items, trois renvoyant au but de MAp, trois au but de PAp, trois au but de PEv.

Les sujets devaient indiquer leur degré d'adhésion à chaque item à partir d'une échelle de Likert en 7 points, allant de « Pas du tout d'accord » (1) à « Tout à fait d'accord » (7).

Notons que deux des trois items de PAp renvoyaient clairement à un but normatif (« j'essaie d'être meilleur que les autres », « je veux faire mieux que les autres élèves ») et que les items de PEv renvoyaient plutôt à un but d'apparence (« je veux éviter de montrer que je suis moins bon que les autres élèves », « je veux éviter de montrer que je suis mauvais par rapport aux autres élèves », « je veux éviter de montrer que je suis moins fort que les autres élèves »). La formulation du 3^e item de PAp pourrait être considérée comme un mélange entre but normatif et but d'apparence (« je veux prouver que je suis plus fort que les autres élèves »).

Les omégas de Mc Donald (obtenus à partir de notre échantillon) des trois sous-échelles du QAE-EPS indiquent des valeurs satisfaisantes de consistance interne de chaque sous-échelle (MAp : 0,94 ; PAp : 0,95 et PEv : 0,89).

Mesure des régulations motivationnelles en EPS

Les régulations motivationnelles en EPS ont été mesurées via l'échelle de motivation pour l'EPS de Boiché *et al.* (2008). Cette échelle de 18 items était composée de six sous-échelles (trois items par sous-échelle) renvoyant aux six formes de motivation identifiées par la TAD : MI, ME à régulation intégrée, ME à régulation identifiée, ME à régulation introjectée, ME à régulation externe, amotivation. Les sujets devaient indiquer leur degré d'adhésion à chaque item à partir d'une échelle de Likert en 7 points, allant de « Ne correspond pas du tout » (1) à « Correspond très fortement » (7).

Les omégas de McDonald (obtenus à partir de notre échantillon) pour les sous-échelles de l'échelle mesurant les régulations motivationnelles montrent également une consistance interne suffisante pour toutes les sous-échelles, à l'exception de celle de régulation externe, les omégas se situant entre 0,70 pour la sous-échelle de régulation introjectée et 0,96 pour celle d'amotivation. Avec un oméga de 0,54, la consistance interne de la sous-échelle de régulation externe est insuffisante. Néanmoins, étant donné la place de ce type de régulation

dans le modèle de la TAD et dans les recherches croisant buts d'accomplissement et régulations motivationnelles, nous avons choisi de maintenir notre variable « régulation externe » dans notre étude.

d. Traitement statistique

Les variables étudiées ne présentant pas des distributions normales, des tests non paramétriques ont été utilisés pour nos analyses.

Le rho de Spearman a été utilisé pour les corrélations d'ordre zéro.

Le test de Kruskal-Wallis a été utilisé pour les croisements entre le « profil BA » et les régulations motivationnelles. Il a été complété par des comparaisons post hoc de Dwass, Steel, Chritchlow et Fligner.

Toutes les analyses (corrélations, analyses des profils latents, test de Kruskal-Wallis, comparaisons post hoc, analyses de médiations, régressions hiérarchiques) ont été menées à l'aide du logiciel Jamovi (The jamovi project, 2025).

Annexe 2 : Statistiques descriptives

Tableau 1 : Statistiques descriptives des variables renvoyant aux buts d'accomplissement et aux régulations motivationnelles

	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Ecart interquartile	Minimum	Maximum
PAp	3.61	3.33	2.28	4.67	1.00	7.00
PEv	3.46	3.00	2.14	3.67	1.00	7.00
MAp	5.55	6.33	1.83	2.17	1.00	7.00
Intrinsèque	4.26	4.33	1.71	2.67	1.00	7.00
Identifiée	4.00	4.33	1.89	2.67	1.00	7.00
Introjectée	3.50	3.33	1.72	3.00	1.00	7.00
Externe	3.42	3.33	1.59	2.50	1.00	7.00
Amotivation	2.40	1.33	1.88	2.67	1.00	7.00

Tableau 2 : Statistiques descriptives des trois profils obtenus à partir des BA

	Profils BA	MAp	PAp	PEv
N	P1 : niveaux élevés	56	56	56
	P2 : niveaux faibles	35	35	35
	P3 : maîtrise	76	76	76
Moyenne	P1	6.62	5.49	5.87
	P2	2.44	2.43	2.46
	P3	6.19	2.78	2.14
Médiane	P1	7.00	5.83	6.00
	P2	2.67	1.67	1.67
	P3	6.33	2.17	1.83
Minimum-Maximum	P1	4.67-7.00	1.00-7.00	3.00-7.00
	P2	1.00-4.00	1.00-7.00	1.00-7.00
	P3	4.33-7.00	1.00-7.00	1.00-5.00

Annexe 3 : Limites et perspectives

Cette recherche apporte une contribution à la compréhension des relations entre les types de buts d'accomplissement et les types de régulation motivationnelle, dans le domaine de l'EPS. Cependant, certaines limites doivent être considérées.

Premièrement, le devis corrélationnel de cette étude, bien que pertinent pour explorer les associations entre variables, limite la capacité à établir des relations causales. Les résultats obtenus ne permettent pas d'affirmer si certains buts d'accomplissement influencent certaines régulations motivationnelles ou si c'est l'inverse. Par exemple, la forte corrélation observée entre les buts de maîtrise d'approche et les régulations intrinsèque et identifiée pourrait résulter d'une influence mutuelle ou d'un facteur tiers non mesuré. Une approche expérimentale ou longitudinale serait nécessaire pour tester les relations causales sous-jacentes à ces associations.

Deuxièmement, elle présente plusieurs limites méthodologiques inhérentes à l'utilisation de mesures auto-rapportées. Tout d'abord, les données auto-rapportées sont sujettes à des biais de désirabilité sociale (Paulhus, 1991), les participants pouvant involontairement ou consciemment adapter leurs réponses pour se conformer à des normes perçues comme souhaitables. Par ailleurs, les questionnaires, bien que validés, reposent sur la perception subjective des participants, ce qui peut introduire des variations individuelles dans l'interprétation des items (Podsakoff *et al.*, 2003). Enfin, l'absence de mesures comportementales ou observationnelles objectives (ex : comportements réels en classe ou en situation) restreint la généralisation des résultats à des contextes écologiques plus larges.

Troisièmement, l'homogénéité de l'échantillon, en termes d'âge et de contexte socioculturel, restreint la portée des résultats. Une méta-analyse de Hulleman *et al.* (2010) montre que l'âge est un modérateur des relations entre les buts d'accomplissements entre eux (la corrélation entre but de performance-approche et but de performance-évitement augmente entre la fin de l'école primaire et la fin du lycée), ou des relations entre les buts et leurs conséquences (la relation entre buts de performance-approche et intérêt pour l'activité diminue avec l'âge), il est probable que les relations observés ici diffèrent de celles que nous pourrions observer avec un public plus âgé. Par ailleurs, la méta-analyse de Hulleman *et al.* (2010) met en lumière que le sexe des sujets agit également comme modérateur : pour les filles, la corrélation entre but de performance-approche et but de maîtrise-approche est non significative, alors qu'elle est significative pour les garçons. Nous n'avons pas étudié le potentiel effet modérateur du sexe dans notre étude.

Enfin, notre étude ne prend pas en compte l'entière des interactions complexes entre les buts d'accomplissement et les régulations motivationnelles.

Ces limites conceptuelles et méthodologiques invitent à une prudence dans la généralisation des conclusions à d'autres contextes d'enseignement de l'EPS. En réponse à ces limites, les travaux futurs pourraient adopter plusieurs pistes prometteuses. Tout d'abord, des études longitudinales ou expérimentales seraient essentielles pour clarifier les mécanismes causaux entre les buts d'accomplissement et les régulations motivationnelles. Ensuite, l'élargissement de l'étude à un échantillon plus large et diversifié, ainsi que l'utilisation d'outils statistiques

plus robustes, prenant en compte les variables âge et sexe, pourrait offrir une compréhension plus nuancée des interactions entre buts d'accomplissement. Cela permettrait d'identifier les dynamiques motivationnelles de sous-groupes construits à partir de l'âge, du sexe et/ou des types de buts d'accomplissement poursuivis.

Annexe 4 : Schémas des liens entre les buts d'accomplissement et les régulations motivationnelles selon les résultats des analyses de régression hiérarchique

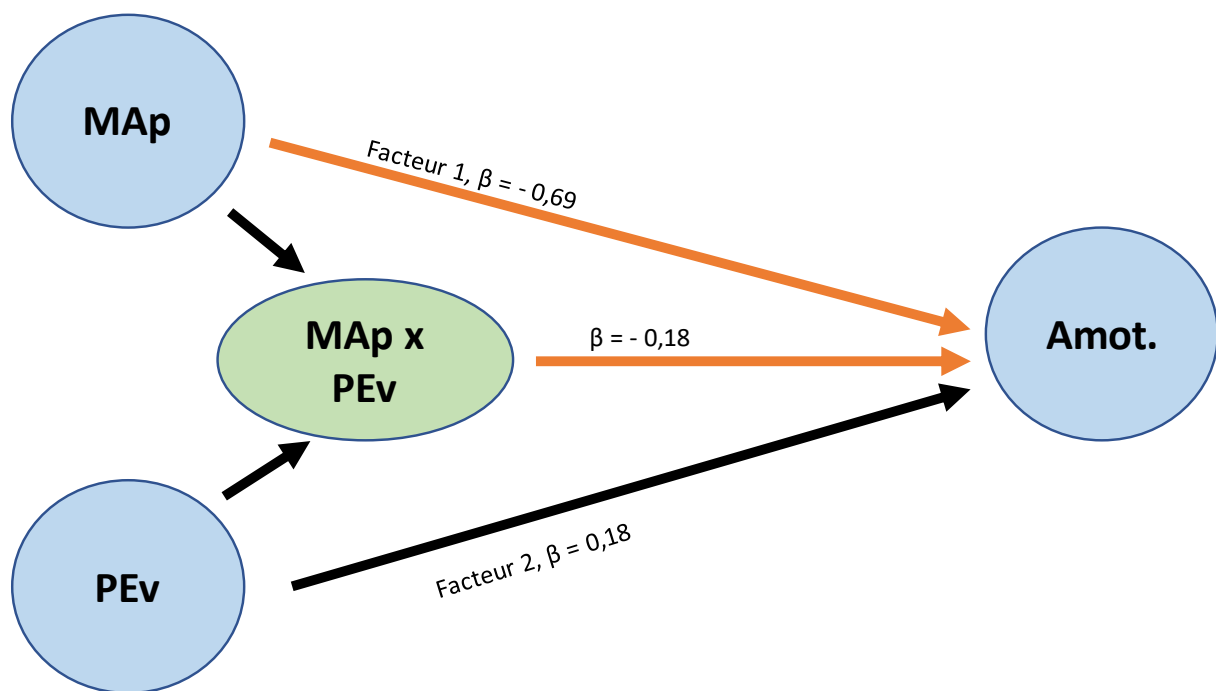


Figure 1 : Schéma des liens entre les buts d'accomplissement et l'amotivation selon l'analyse de régression hiérarchique

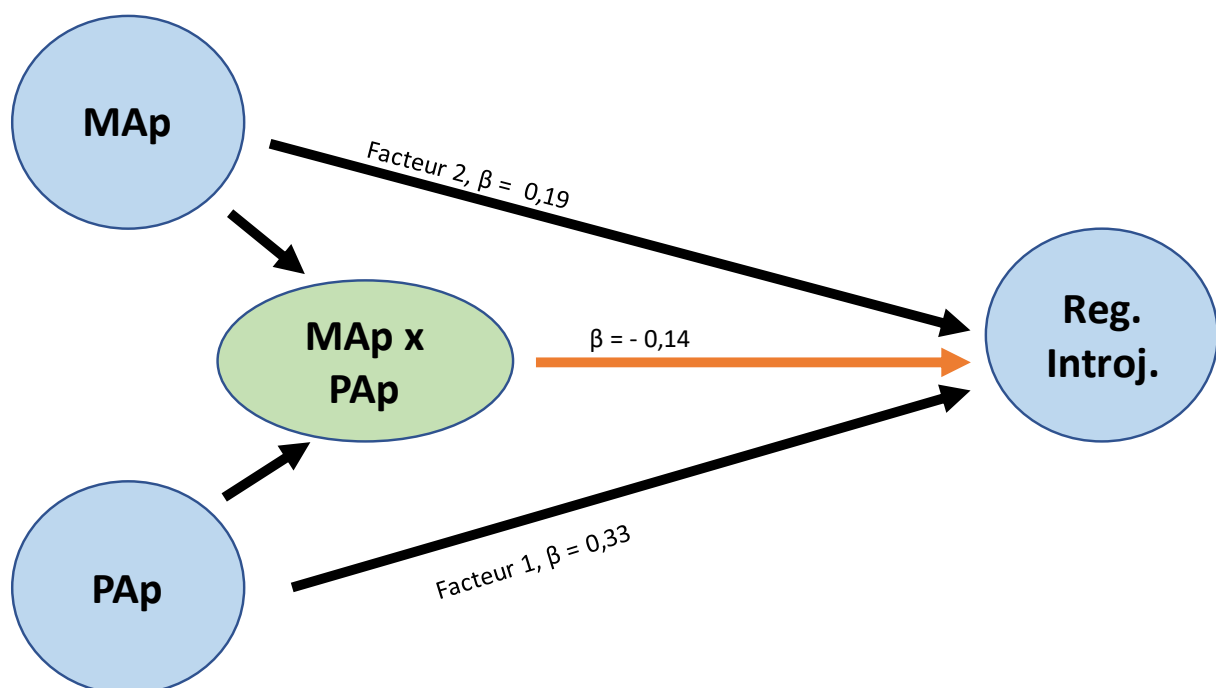


Figure 2 : Schéma des liens entre les buts d'accomplissement et la régulation introjectée selon l'analyse de régression hiérarchique

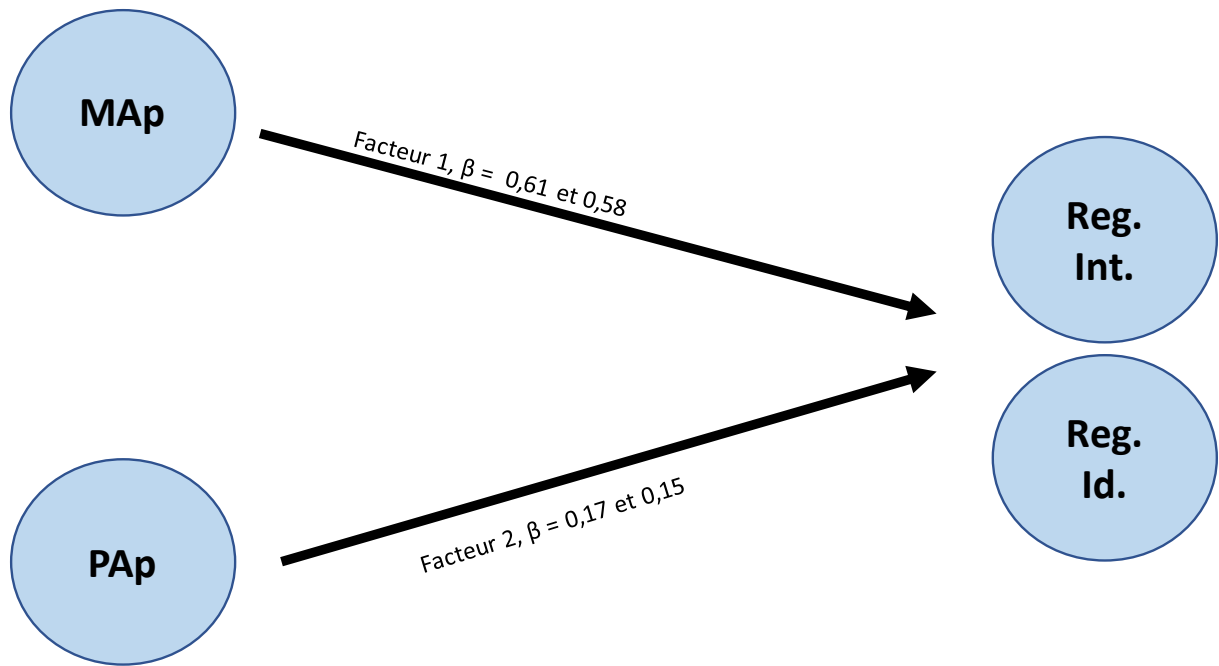


Figure 3 : Schéma des liens entre les buts d'accomplissement et les régulations motivationnelles autodéterminées selon les analyses de régression hiérarchique