HAL
open science

Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature

Jean-Philippe Dupont, Ghislain Carlier, Philippe Gérard, Cécile Delens

To cite this version:

Jean-Philippe Dupont, Ghislain Carlier, Philippe Gérard, Cécile Delens. Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. 2009. halshs-00561544

HAL Id: halshs-00561544

https://shs.hal.science/halshs-00561544v1

Submitted on 1 Feb 2011

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.

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature

Jean-Philippe Dupont, Ghislain Carlier,
Philippe Gérard et Cécile Delens

N° 73 ● SEPTEMBRE 2009 ●

girsef
GROUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES D'EDUCATION ET DE FORMATION

CHAIRE UNESCO DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Mariane Frenay
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Table des matières

Introduction 4

1. Approche socio-cognitive de la motivation 5

2. Modèle de l'auto-détermination 6

2.1. Motivation intrinsèque 7

2.2. Motivation extrinsèque 7

2.3. Amotivation 8

3. Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque 9

4. Déterminants et effets de la motivation auto-déterminée en éducation physique 11

4.1. Facteurs sociaux 11

4.2. Besoin de compétence 11

4.3. Besoin d'autonomie 15

4.4. Besoin d'appartenance sociale 17

4.5. Conséquences 19

5. Conclusion 21

5.1. Perspectives pour le terrain 21

5.2. Perspectives pour la recherche 22

Bibliographie 23

Résumé

Cette revue de la littérature vise, d'une part, à présenter le modèle de l'auto-détermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque et, d'autre part, à synthétiser les connaissances scientifiques actuelles sur les facteurs qui peuvent influencer la motivation auto-déterminée des élèves dans le contexte spécifique de l'éducation physique scolaire.
Les recherches menées autour des modèles de la motivation ont permis de mettre en évidence que l'enseignant peut jouer un rôle déterminant en offrant aux élèves un environnement qui permet de satisfaire leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. La satisfaction de ces besoins est fondamentale car elle débouche à terme sur l'adoption d'une motivation auto-déterminée et sur des conséquences positives pour l'élève à court terme (engagement, performance) et à long terme (adoption d'un mode de vie actif).

Introduction

L'école a comme finalité déclarée de « contribuer à l'épanouissement et au développement de la personne de l'élève, de l'aider à devenir adulte et à se préparer à la vie » (Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, 2000, p. 7). L'éducation physique, au même titre que les autres disciplines scolaires, s'inscrit dans cette perspective en prenant plus spécifiquement en compte la dimension motrice de l'élève dans cette formation globale.

Plus précisément, aux cours d'éducation physique, les élèves sont invités à y développer des compétences psycho-socio-motrices, des moyens d'expression, de communication et de prise d'information, une capacité d'adaptation, une condition physique de base et le goût pour l'activité physique et sportive. La visée principale est de lutter contre la relative diminution de l'activité physique des jeunes en Belgique (Marique & Heyters, 2005), et, par conséquent, contre l'augmentation de la sédentarité et des maladies qui l'accompagnent telles que l'obésité (Hills, King & Byrne, 2007).

Cependant, pour réussir cette mission de santé publique, les intervenants de terrain doivent préalablement résoudre la problématique de l'a-motivation qui peut découler du caractère obligatoire et contraignant du cours d'éducation physique.

Qu'est-ce qui motive les élèves ? Quels sont leurs besoins et leurs attentes ? Comment leur donner l'envie de participer et d'apprendre ? L'objectif de cet article est de réaliser une revue de la littérature qui permettra d'apporter des éléments de réponse à ces questions fondamentales qui obsèdent tous les enseignants.

Concrètement, nous allons, d'une part, présenter deux modèles motivationnels afin de mieux comprendre les différents concepts en jeu dans la dynamique motivationnelle et, d'autre part, synthétiser les connaissances scientifiques actuelles sur les déterminants et les effets de la motivation des élèves dans le contexte spécifique de l'éducation physique scolaire.

1. Approche socio-cognitive de la motivation

Dans la littérature sur l'apprentissage, la motivation est un concept clé (Pintrich, 2003). Nous pouvons le définir comme « un processus qui suscite une action dirigée vers un but » (Pintrich & Schunk, 2002, p. 5), ou encore, de manière plus complète, comme un « construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993, p. 18).

La motivation est donc une variable théorique, dont on ne sait pas si elle existe vraiment, qui est influencée à la fois par des variables de contexte et des variables propres à l'individu. Par ailleurs, la motivation serait responsable (1) « du déclenchement du comportement en fournissant l'énergie nécessaire pour effectuer le comportement ; (2) de la direction de ce comportement , c'est-à-dire la force incitatrice qui oriente l'énergie nécessaire à la réalisation des buts à atteindre et les efforts pour réaliser, selon ses capacités, le travail qui est attendu ; (3) de l'intensité du comportement : la motivation incite à dépenser l'énergie à la mesure des objectifs à atteindre ; et, enfin, (4) de la persistance du comportement par la continuité dans le temps des caractéristiques de direction et d'intensité de la motivation » (Roussel, 2000, p. 3).

Il existe plusieurs modèles permettant de mieux comprendre et de mieux expliquer la dynamique de la motivation. Pintrinch (2003) et Bourgeois (2006) ont réalisé une synthèse des différents modèles de la motivation qui s'inscrivent dans le « paradigme socio-cognitif » ou « interactionniste ». Ces modèles, d'après Bourgeois (2006, p. 233), postulent (1) « qu'il n'existe pas d'effet mécanique et direct, ni de facteurs externes, ni de facteurs internes, sur la motivation ; (2) que les représentations motivationnelles sont considérées comme situées (…) et en lien avec le contexte et non pas comme dispositionnelles, comme des traits stables de personnalité ; (3) que la construction de ces représentations motivationnelles (…) résulte, pour une large part, de l'interaction entre des facteurs internes, propres à l'individu, et des facteurs externes, propres à la situation et au contexte ».

Parmi les modèles socio-cognitifs ou interactionnistes de la motivation, la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2002) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997) semblent particulièrement bien indiqués pour expliquer les effets du contexte social sur le comportement et le développement de l'élève dans le champ de l'éducation physique (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

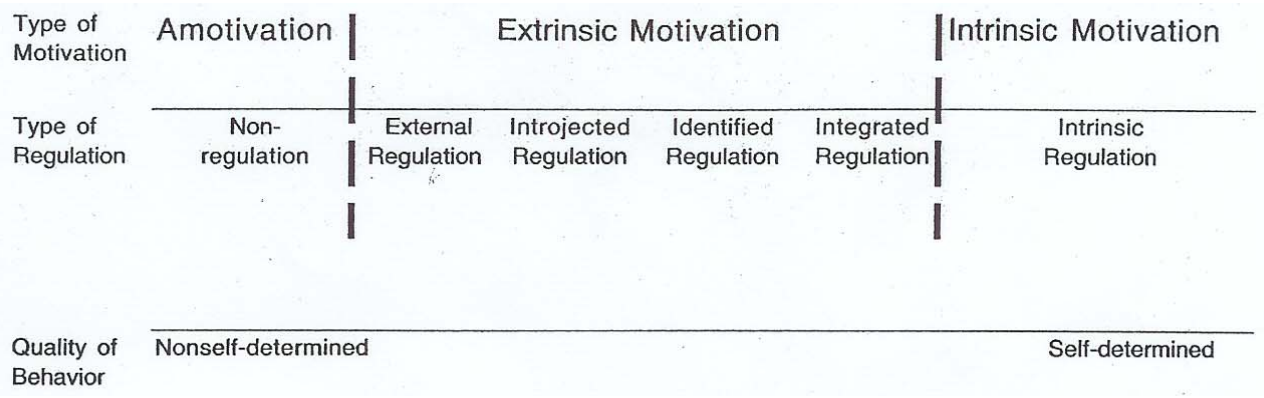
2. Modèle de l'auto-détermination

Le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2002) cherche à comprendre et à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à s'engager ou non dans une activité. Il postule que chaque être humain est un organisme actif qui, de manière innée, cherche continuellement à augmenter son potentiel humain, à se développer psychologiquement par la découverte de nouvelles perspectives, par la maîtrise de nouveaux challenges et par la satisfaction de ses trois besoins psychologiques de base, à savoir un besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (Bryan & Solmon, 2007 ; Deci & Ryan, 2000, 2002).

Le modèle de l'auto-détermination développe également l'idée que les raisons qui poussent quelqu'un à s'engager dans une activité sont multiples (Ryan & Deci, 2000). Les auteurs avancent qu'il existe différentes formes de motivation qui se différencient par leur degré d'auto-détermination, c'est-à-dire le degré avec lequel une activité est effectuée avec un sentiment de libre choix et de cohérence interne (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2000).

Deci et Ryan (2002) conçoivent trois grandes formes de motivation organisées selon un continuum : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (figure 1). Chaque forme de motivation est associée à un niveau d'auto-détermination qui se caractérise par un degré de satisfaction plus ou moins élevé des besoins fondamentaux. Ce continuum théorique de la motivation auto-déterminée a été confirmé par une méta-analyse réalisée sur le sujet dans le contexte de l'activité physique, du sport et de l'éducation physique par Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith et Wang en 2003.

Figure 1 : Continuum de l'auto-détermination avec les différents types de motivation et de régulation (Ryan & Deci, 2000, p. 61)



2.1 Motivation intrinsèque

A une extrémité du continuum, nous trouvons la motivation intrinsèque qui est inhérente aux activités qui sont réalisées pour l'intérêt qu'elles présentent en elles-mêmes et pour la satisfaction et le plaisir qui en découlent. La motivation intrinsèque se caractérise par un locus perçu de causalité interne (Ryan & Deci, 2000). Ce type de motivation implique que le sujet pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction (Deci & Ryan, 2002).

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

Le concept de motivation intrinsèque et, plus particulièrement, celui de motivation intrinsèque à la stimulation se rapprochent du concept de flow (Biddle, Chatzisarantis & Hagger, 2001 ; Vallerand, 1997). Csikszentmihalyi définit le concept de flow comme étant « un état d'activation optimale dans lequel le sujet est complètement immergé dans l'activité » (cité par Demontrond & Gaudreau, 2008, p. 10). En d'autres termes, c'est le fait de s'engager dans une tâche en étant porté par l'activité, sans s'en rendre compte, sans avoir l'impression de faire des efforts. Le concept de flow est également qualifié d'autotélique, c'est-à-dire qui trouve sa fin dans l'activité en elle-même et qui n'exige pas de finalités ou de pressions extérieures (Demontrond & Gaudreau, 2008).

Dans les champs de l'éducation physique et de l'activité physique et sportive, même si la motivation intrinsèque est abondamment présente, il existe aussi des raisons extrinsèques qui motivent la pratique (Ryan & Deci, 2007). En effet, de nombreuses personnes pratiquent une activité physique et/ou sportive pour des motifs tels que la santé, la condition physique, la reconnaissance sociale ou encore pour gagner quelques euros ou des points au bulletin. Par ailleurs, la pratique physique est souvent alimentée par des facteurs extérieurs proposés par le contexte, par l'entraîneur, par l'enseignant, par les parents ou encore par les pairs. S'intéresser à la motivation extrinsèque est donc essentiel si l'on veut comprendre la dynamique motivationnelle dans son ensemble.

2.2 Motivation extrinsèque

Les motivations extrinsèques se référent aux motivations habitées par un locus perçu de causalité qui tend à être plutôt externe, à savoir essentiellement dirigées par des facteurs externes (récompenses, obligations, pressions, etc.) (Biddle et al., 2001). Quatre formes de motivation extrinsèque peuvent être classées sur un continuum caractérisé par des degrés décroissants de motivation auto-déterminée. Les deux premières motivations extrinsèques présentent des motifs d'engagement plutôt internes, tandis que les deux dernières s'inscrivent davantage dans des motifs d'engagement externes.

Ainsi, la première forme de motivation extrinsèque est la régulation intégrée où le sujet choisit librement de s'engager dans une activité parce qu'il perçoit une relative concordance entre l'activité et ses motifs internes (p. ex. : « je participe parce que c'est important pour moi »).

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

La troisième forme est la motivation à régulation introjectée qui implique que l'individu s'engage dans

une activité « pour éviter des sentiments négatifs, tels que la culpabilité, ou pour chercher l'approbation des autres » (Biddle et al., 2001, p. 29). Cette forme de motivation montre chez l'individu une intériorisation plus faible des facteurs qui influencent ses comportements et ses actions. Cette forme de motivation est dépendante de facteurs externes (p. ex. : « je participe parce que je me sentirais mal de ne pas y aller ») (Deci & Ryan, 2002).

La dernière forme, où l'aspect auto-déterminé de la motivation est totalement absent, est une motivation extrinsèque à régulation externe qui caractérise l'individu qui est motivé « par des éléments extérieurs à l'activité comme des récompenses matérielles ou l'évitement de punitions » (Ryan & Deci, 2000, p. 61) (p. ex. : « je participe parce que j'aurais des ennuis si je n'y allais pas »). Dans ce cas, l'engagement est complètement dépendant de la présence de ces facteurs externes, dès qu'ils disparaissent, la participation s'estompe (Ryan & Deci, 2007).

Cette conception multidimensionnelle de la motivation extrinsèque met en évidence que le modèle de l'auto-détermination n'oppose pas simplement, de manière dichotomique, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation extrinsèque s'organise sur le continuum de sorte que certaines formes de motivations extrinsèques, à savoir la motivation à régulation intégrée et celle à régulation identifiée présentent un locus de causalité perçu plutôt interne par rapport aux motivations extrinsèque à régulation introjectée et à régulation externe. Les auteurs vont d'ailleurs rassembler les motivations intrinsèques et les deux formes de motivation extrinsèque à régulation intégrée et identifiée sous un même vocable, celui de motivation auto-déterminée (versus motivation non auto-déterminée).

2.3 Amotivation

Enfin, à l'autre extrémité du continuum, nous trouvons l'amotivation qui se définit comme « l'absence de toutes motivations chez l'individu » (Ryan & Deci, 2000, p. 61). Celle-ci apparaît lorsque l'individu ne fait pas ou plus de lien entre l'action qu'il entreprend et le résultat de cette action.

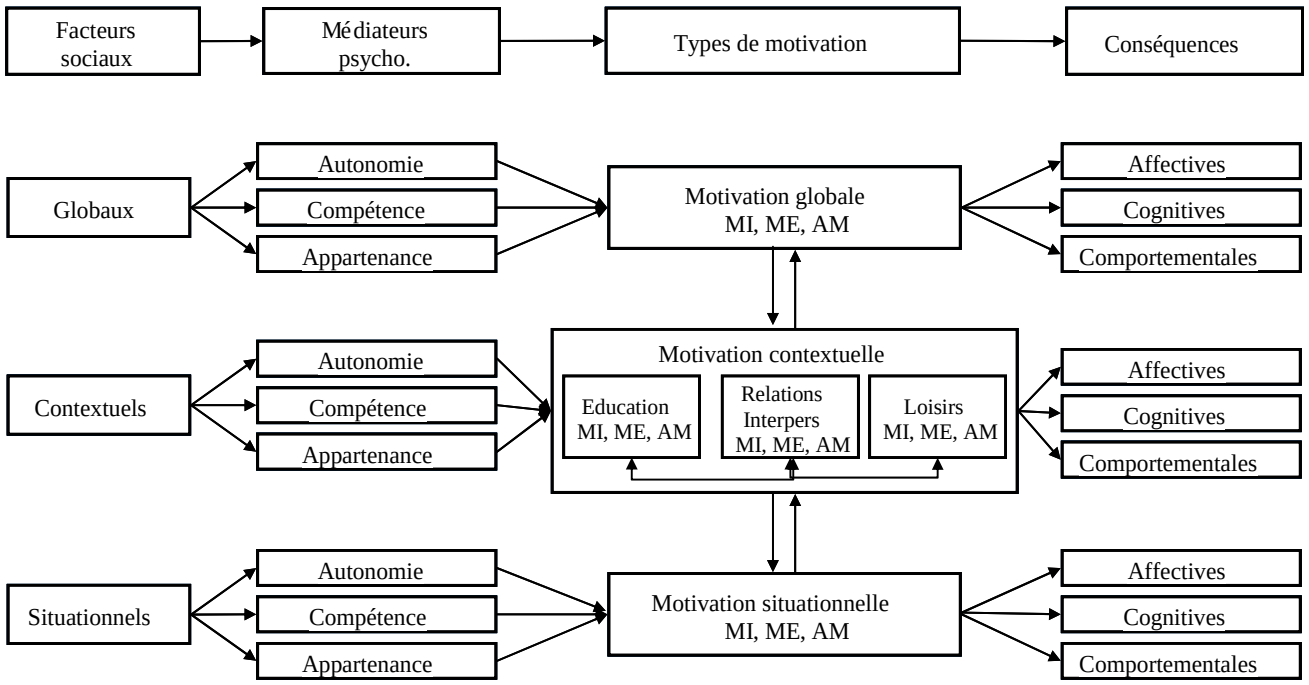
Cette conception multidimensionnelle de la motivation s'accompagne d'une vision dynamique de la motivation en la présentant comme pouvant évoluer d'une extrémité à l'autre du continuum. Par ailleurs, la motivation est également composite, c'est-à-dire que les individus, lorsqu'ils s'engagent dans une activité, sont bien souvent animés simultanément par plusieurs formes de motivation avec des combinaisons de motivations intrinsèque et extrinsèque (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier & Chanal, 2008). Même si une composante prend généralement le dessus sur les autres. Enfin, ce continuum est très utile non seulement pour comprendre les raisons qui poussent quelqu'un à s'engager ou non dans une tâche mais aussi pour prédire l'impact des différentes formes de motivation sur l'individu.

En se basant sur les fondements du modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985), Vallerand (1997) a élaboré un modèle intégratif comprenant les différentes formes de motivation, leurs déterminants et leurs conséquences. Nous allons décrire brièvement ce modèle dans la partie suivante.

3. Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque

Vallerand (1997) postule dans son modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque que les différents types de motivation existent chez tous les individus à trois niveaux de généralité : un niveau global, contextuel et situationnel (figure 2).

Figure 2 : Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (adapté de Vallerand, 2007, p. 257)



Le premier niveau est celui qui est le plus global. A ce niveau, l'individu est perçu et étudié comme ayant un type de motivation particulier dans ses interactions avec l'environnement et ce de manière générale. Cela se réfère quelque peu aux traits de personnalité de la personne (Vallerand, 1997, 2001, 2007). Le deuxième niveau est celui du contexte. Il existe différents types de contexte dont les trois plus importants sont les loisirs, l'éducation ou le travail et les relations interpersonnelles. Chaque individu adopte un certain type de motivation suivant le contexte auquel il est confronté. Ainsi, une personne peut être motivée de manière intrinsèque dans un contexte donné, par exemple, dans la pratique du basket-ball et être complètement amotivée lorsqu'elle est à l'école. Le dernier niveau est celui de la situa-

tion particulière. Les chercheurs, quand ils s'intéressent à celui-ci, tente de comprendre pourquoi un individu s'engage de telle manière dans une situation particulière et à un moment particulier. Le modèle de Vallerand postule donc qu'il est possible d'étudier la motivation à trois niveaux. Plusieurs études ont supporté ce modèle à trois niveaux dans le contexte de l'éducation physique scolaire (Ntoumanis & Blaymires, 2003).

Le modèle intégratif de Vallerand (1997) stipule que le type de motivation, quel que soit le niveau de généralité, est déterminé par des facteurs sociaux. Par ce terme, il faut entendre « tout facteur humain et non humain rencontré dans l'environnement social » (Vallerand, 2007, p. 263). Ces facteurs sociaux peuvent se situer aux trois niveaux de généralités. On parlera ainsi de facteurs globaux, contextuels ou situationnels. Ainsi, les parents sont considérés comme des facteurs globaux car ils sont présents tout au long de la vie des enfants, alors qu'un enseignant est considéré comme un facteur contextuel parce qu'il est présent dans un contexte spécifique, celui de l'école mais est absent dans les autres contextes de l'enfant. De même, un facteur situationnel a trait à une situation bien précise et à un moment particulier comme par exemple recevoir un feedback négatif après une mauvaise attaque lors d'un match de volley-ball (Vallerand, 1997).

Cependant, l'impact des facteurs sociaux n'est pas direct, il est médiatisé par la satisfaction ou non de trois types de besoins fondamentaux qui sont innés et de même nature pour chaque individu indépendamment du genre, du groupe ou de la culture : la perception qu'a l'individu de sa compétence, de son autonomie et de son appartenance sociale. La satisfaction de ces trois besoins psychologiques est essentielle pour chaque individu car elle détermine la nature de la motivation à l'origine des comportements (Deci & Ryan, 2000).

Par ailleurs, il existe des liens entre les différents niveaux hiérarchiques du modèle, de sorte que le type de motivation à un niveau aura une influence sur un autre. On parle d'effets top-down et bottom-up. Ainsi, une personne qui est motivée de manière intrinsèque pour un contexte donné, comme le basket-ball, risque d'être également motivée de manière intrinsèque au niveau situationnel pour un exercice de passe ou de tir, par exemple. Inversement, une personne motivée de manière extrinsèque qui arrive à prendre du plaisir de manière récurrente dans plusieurs situations pourra faire évoluer sa motivation vers une motivation intrinsèque pour le contexte en général (Ntoumanis & Blaymires, 2003 ; Vallerand, 2001) (voir figure 2).

Enfin, la motivation débouche sur des conséquences importantes. Ces conséquences sont nombreuses et peuvent être de nature comportementale, affective ou cognitive. Le type de motivation permettant de prédire la nature positive ou négative de ces conséquences. Ainsi, la motivation intrinsèque est associée aux conséquences les plus positives, suivie par la régulation intégrée et la régulation identifiée. La régulation introjectée et la régulation externe sont, quant à elles, associées à des conséquences négatives, tandis que l'amotivation prédit les conséquences les plus négatives.

4. Déterminants et effets de la motivation auto-déterminée en éducation physique

4.1 Facteurs sociaux

De nombreuses études se sont appuyées sur le modèle de Vallerand (1997) afin de mieux comprendre ce qui détermine la motivation des élèves dans le contexte particulier de l'éducation physique scolaire. Les résultats montrent que la qualité de la motivation d'un élève dépend en grande partie du climat motivationnel instauré dans la classe par l'enseignant. Un climat motivationnel se définit comme « un environnement psychologique orientant les buts et les motivations d'un individu » (Ames, 1992 ; cité par Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006, p. 149). C'est un facteur important qui soit facilite, soit entrave la motivation auto-déterminée des élèves.

Les recherches mettent ainsi en évidence qu'un enseignant qui instaure un climat qui soutient l'autonomie des élèves aura une influence positive sur la motivation auto-déterminée des élèves car il facilite la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Dans ce type de climat l'enseignant est perçu comme quelqu'un qui écoute beaucoup, perd très peu de temps en consignes organisationnelles, offre la possibilité aux élèves de faire des choix et de prendre des responsabilités, donne beaucoup de temps aux élèves pour travailler de manière autonome, ne donne pas la solution aux situations-problèmes rencontrées par les élèves, encourage ses élèves, se préoccupe des attentes des élèves et accepte que les élèves ressentent des émotions négatives envers l'activité proposée (Reeve, Deci & Ryan, 2004 ; Sarrazin et al., 2006).

A l'opposé, les enseignants qui adoptent un climat plutôt contrôlant vont avoir tendance à mettre la pression, à abuser des expressions autoritaires de type « il faut », à imposer le contenu et les règles qui régissent le cours, à installer de la compétition entre les élèves, à prescrire les bonnes solutions et à poser des questions contrôlantes (Sarrazin et al., 2006). Ce type de climat est négatif pour la motivation auto-déterminée car l'élève se sent manipulé ou contrôlé par un levier extérieur.

La tendance actuelle dans les études menées autour des déterminants de la motivation auto-déterminée dans les champs du sport et de l'éducation physique est de chercher à davantage préciser les effets des différentes caractéristiques d'un climat soutenant l'autonomie ou contrôlant sur les trois besoins fondamentaux de manière différenciée. L'objectif étant d'affiner le grain d'analyse. Dans la suite de cet article, nous allons préciser les effets des différents facteurs sociaux pour chaque besoin psychologique, analysé de manière plus isolée.

4.2 Besoin de compétence

En se basant sur les théories de la compétence de White (1963) et de Harter (1982), Ryan et Deci (2002, p. 7) définissent le besoin de compétence comme un besoin inné « d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées ». Ce besoin de maîtriser l'environnement est considéré comme un des trois nutriments essentiels de la motivation auto-déterminée. Plus précisément, selon le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (2002) et le modèle hiérarchique de Vallerand (1997), la perception de la satisfaction de ce besoin de compétence a un effet positif sur la motivation auto-déterminée et un effet négatif sur la motivation non auto-déterminée.

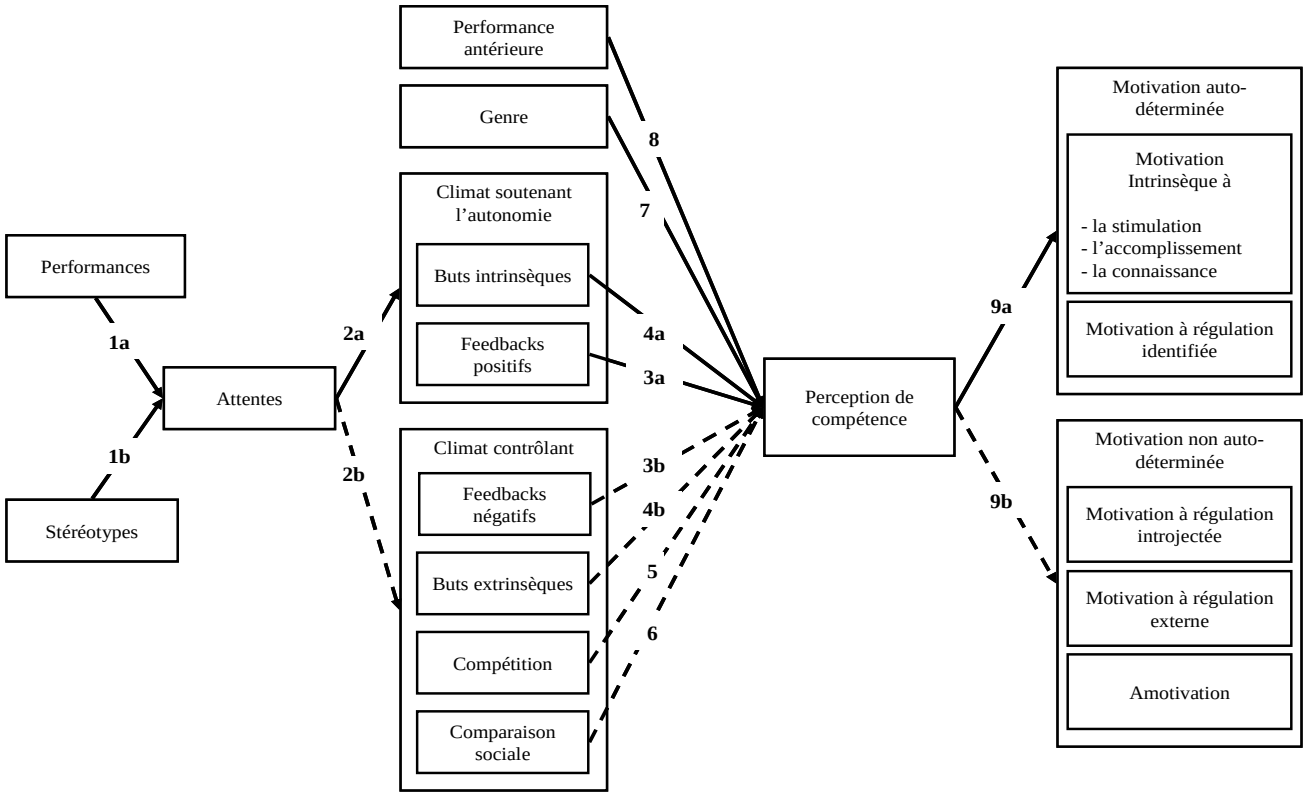
De nombreuses recherches, menées dans le contexte de l'éducation physique scolaire, ont confirmé ces liens en mettant clairement en évidence que la satisfaction du besoin de compétence influence positivement les trois formes de motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation identifiée (piste 9a de la figure 3), et négativement la moti-

vation extrinsèque à régulation introjectée, la motivation extrinsèque à régulation externe et l'amotivation des élèves en éducation physique (piste 9b de la figure 3) (Cox & Williams, 2008 ; Ferrer-Caja & Weiss, 2002 ; Li, Lee & Solmon, 2005 ; Ntoumanis, 2001, 2005 ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003, 2005, 2006 ; Wang & Liu, 2007).

Les chercheurs se sont également intéressés aux déterminants de la perception de compétence. La figure 3 vise à synthétiser, de manière non exhaustive, l'ensemble des variables importantes. Parmi celles-ci, nous observons les feedbacks, l'effet des attentes plus connus sous le nom d'effet Pygmalion, la nature intrinsèque ou extrinsèque des objectifs, l'environnement de compétition, la comparaison sociale et, enfin, le genre. Nous allons brièvement aborder chacun de ces facteurs.

La perception de compétence est notamment influencée par les réactions de l'enseignant aux prestations des élèves, en d'autres termes, par les feedbacks et, plus précisément, par la nature des feedbacks reçus par l'élève. Ainsi, Hein et Koka (2007) montrent que plus l'élève perçoit des feedbacks verbaux positifs de la part de son enseignant, plus sa perception de compétence sera élevée (piste 3a de la figure 3). D'autres chercheurs ont observé et confirmé ces résultats en précisant que les feedbacks verbaux devaient être positifs, précis et sincères pour avoir un effet positif sur le sentiment de compétence de l'élève en éducation physique (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis 2008 ; Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose & Cogérino, 2007 ; Nicaise, Cogérino, Bois & Amorose, 2006).

Figure 3 : Synthèse des facteurs et des effets de la perception de compétence des élèves en éducation physique



Les flèches pleines renseignent des liens positifs entre les variables concernées. Les flèches pointillées renseignent des liens négatifs entre les variables concernées.

L'équipe de Philippe Sarrazin, de Grenoble, a approfondi et élargi ce lien entre feedbacks reçus et perception de compétence en mettant en évidence une certaine inégalité au niveau de la fréquence et de la nature des feedbacks reçus par les élèves au cours d'éducation physique (Sarrazin, Trouilloud, Tessier, Chanal & Bois, 2005). Certains élèves recevraient davantage des feedbacks négatifs du type « t'es vraiment bon à rien » et des feedbacks qui contrôlent et jugent leurs comportements (piste 3b de la figure 3). A l'opposé, d'autres élèves recevraient des feedbacks plutôt positifs qui apportent des informations claires et précises leur permettant de s'améliorer du type « termine bien ton geste par un mouvement de poignet ».

Cette différence de traitement serait due en partie aux attentes que l'enseignant formule envers chaque élève de sa classe, en début d'année, à propos des comportements, de la motivation et de l'engagement futurs de chacun dans son cours. Par exemple, l'enseignant s'attend à ce que certains élèves réussissent mieux certaines tâches que d'autres. Précisons que les attentes sont fondées sur des indices objectifs tels que les performances des élèves lors des premiers cours (piste 1a de la figure 3), mais aussi sur des indicateurs subjectifs tels que des stéréotypes sexuel, physique, ethnique ou socio-économique (piste 1b de la figure 3) (Trouilloud & Sarrazin, 2002). Ces attentes émises débouchent sur une différence de traitement, quantitative et qualitative, qui va être perçue et interprétée par l'élève et cela va affecter ou bonifier, selon le cas, sa perception de compétence et, in fine, sa motivation auto-déterminée envers le cours d'éducation physique (Trouilloud & Sarrazin, 2002). Ainsi, les élèves qui bénéficient d'attentes élevées, c'est-à-dire qui sont jugés comme compétents par leur professeur, vont avoir tendance à recevoir des feedbacks positifs et centrés sur leurs performances, ce qui va entraîner une perception de compétence et une motivation auto-déterminée élevées (piste 2a de la figure 3). A l'inverse, les élèves qui sont marqués par des attentes faibles vont recevoir des feedbacks davantage négatifs qui vont, à force, affaiblir leur sentiment de compétence et leur motivation auto-déterminée envers le cours d'éducation physique (piste 2b de la figure 3) (Trouilloud, Sarrazin, Bressoux & Bois, 2006).

Cette différence de traitement ne se marque pas uniquement par les feedbacks émis mais aussi au niveau du climat motivationnel offert. Ainsi, les enseignants auraient tendance à adopter un climat contrôlant avec les élèves qu'ils perçoivent comme moins compétents et moins motivés. Inversement, les élèves « jugés » compétents et motivés bénéficient, eux, d'un climat soutenant l'autonomie (Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud & Chanal, 2006 ; Trouilloud et al., 2006). Cela se traduit, pour les élèves bénéficiant d'attentes faibles, par des interventions fréquentes mais contrôlantes du type « il faut », par des critiques, par des contacts peu chaleureux et par de l'impatience face à l'échec. Inversement, les professeurs encouragent davantage les élèves bénéficiant d'attentes élevées, leur laissent davantage de temps de pratique et d'autonomie. Par ailleurs, les élèves à « attentes élevés » se voient offrir des challenges plus difficiles et plus diversifiés que les autres élèves avec qui on est moins exigeant (Trouilloud & Sarrazin, 2002).

Dans le même ordre d'idée, la nature intrinsèque ou extrinsèque des objectifs proposés aux élèves en éducation physique peut avoir un effet important sur leur sentiment de compétence, leur motivation auto-déterminée et leur performance. Vansteenkiste et ses collègues ont ainsi mis en évidence que la formulation par l'enseignant d'objectifs intrinsèques (p. ex. : santé, plaisir, progrès personnel) et la justification de l'importance de réaliser les tâches proposées entraînent une motivation auto-déterminée chez les élèves (piste 4a de la figure 3). A l'inverse, des objectifs extrinsèques (p. ex. : points, performance, apparence physique) sont associés à une motivation davantage extrinsèque (piste 4b de la figure 3) (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006 ; Vansteenkiste, Simons, Soenens & Lens, 2004). Ces auteurs ont également observé qu'une combinaison d'objectifs intrinsèques et extrinsèques pouvait déboucher, dans certains cas, sur une motivation intrinsèque élevée

mais ne donnait pas de meilleurs résultats que la « simple » formulation d'objectifs intrinsèques (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos & Lacante, 2004). Ces résultats s'expliquent par le fait que lorsque les élèves sont confrontés à des buts extrinsèques, de manière isolée ou en combinaison avec des buts intrinsèques, ils vont avoir tendance à focaliser leur attention uniquement sur les facteurs externes et les éventuelles performances à atteindre mais aussi sur l'image véhiculée aux autres élèves de la classe. Les enjeux sociaux prennent le dessus sur l'activité en elle-même et sur le processus d'apprentissage (Vansteenkiste, Matos, Lens & Soenens, 2007). A l'inverse, lorsque l'activité est réalisée pour des raisons intrinsèques, elle est perçue comme un moyen de progresser et de satisfaire son besoin de compétence mais aussi ses besoins d'autonomie et d'appartenance sociale.

Les expériences passées de l'élève peuvent également influencer leur perception de compétence actuelle. Li et al. (2005) mettent en évidence que les élèves qui ont accumulé une perception de compétence élevée lors d'expériences antérieures développent une perception de compétence plus élevée que les autres lorsqu'ils sont confrontés à une tâche similaire (piste 8 de la figure 3). Par conséquent, les auteurs insistent pour que les élèves soient confrontés au succès dans un maximum de situations les plus diversifiées possibles afin de nourrir largement le besoin de compétence de l'élève et favoriser les transferts entre les contextes.

Par ailleurs, le contexte plus ou moins compétitif de la classe peut avoir un effet non négligeable sur la perception de compétence des élèves (piste 5 de la figure 3) (Ryan & Deci, 2007). D'une part, le contexte compétitif apporte de l'information aux élèves quant à leur performance. Si le challenge offert est optimal et les feedbacks reçus sont positifs, alors le sentiment de compétence et la motivation intrinsèque de l'élève tendront à se bonifier (piste 3a de la figure 3). Inversement, si l'échec est au rendez-vous et que les feedbacks apportés renforcent celui-ci, alors la motivation intrinsèque baissera (piste 3b de la figure 3). D'autre part, un environnement compétitif peut apporter une certaine pression de réussir, de gagner qui peut être accompagnée par un climat très contrôlant, ce qui est néfaste pour le sentiment de compétence et pour la motivation intrinsèque. Malheureusement, cette pression est souvent présente dans les classes, dans les gymnases ou sur les terrains de sport. Ensuite, l'utilisation de récompenses « tangibles », qui fait partie également de ce type d'environnement, est néfaste pour le sentiment de compétence et la motivation intrinsèque des élèves (Deci, Koestner & Ryan, 2001). Enfin, le contexte compétitif apporte inévitablement des comparaisons sociales qui vont avoir tendance à miner la motivation intrinsèque des élèves (piste 6 de la figure 3). Pour être davantage précis, soulignons que l'impact des comparaisons sociales dépend en partie du cadre de référence proposé à l'élève. Ainsi, au cours d'éducation physique, les élèves auront une perception de compétence plus faible s'ils se trouvent dans une classe de niveau élevé que lorsqu'ils sont dans une classe de niveau plus faible (Chanal, Marsh, Sarrazin & Bois, 2005). Cet effet n'est véritablement visible que si la comparaison sociale se fait par rapport à des élèves qui sont considérés comme des « références » par les autres camarades de la classe.

Enfin, les résultats des recherches tendent à montrer que certaines différences existent entre les filles et les garçons en éducation physique (Flintoff & Scraton, 2007). Ces différences apparaissent notamment au niveau de la quantité et de la qualité des feedbacks reçus (Nicaise et al., 2007), au niveau de la perception de compétence (Nicaise et al., 2006) mais aussi au niveau du type de motivation. En effet, ces auteurs observent que les filles reçoivent significativement moins de feedbacks que les garçons, elles ont une perception de compétence significativement plus faible que les garçons et elles sont davantage motivées de manière extrinsèque que les garçons en éducation physique (piste 7 de la figure 3). Ces différences s'expliquent, en partie, par les phénomènes

des attentes et du cadre de référence qui seraient plus importants chez les filles. Ces dernières faisant plus attention à l'image qu'elles véhiculent. Enfin, les stéréotypes sexuels n'arrangent rien. En effet, Chalabaev et Sarrazin (2009) montrent que la motivation intrinsèque est davantage présente pour les activités physiques et sportives qui véhiculent un stéréotype conforme à leur sexe que quand ce n'est pas le cas (p. ex. : football pour les garçons et danse pour les filles). Cette relation est médiatisée par la perception de compétence.

4.3 Besoin d'autonomie

La particularité de la théorie de l'auto-détermination est de postuler que la satisfaction du besoin d'autonomie est un nutriment aussi essentiel que le besoin de compétence dans la dynamique motivationnelle des individus (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2002, 2007). Ce postulat a été, à maintes reprises, observé dans la littérature consacrée au domaine de l'éducation physique où les chercheurs montrent, à la fois, une relation positive entre une perception d'autonomie élevée et une motivation auto-déterminée (piste 6a de la figure 4), et une relation négative entre celle-ci et la motivation non auto-déterminée des élèves (piste 6b de la figure 4) (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, 2003 ; Parish & Treasure, 2003 ; Standage et al., 2003, 2005, 2006 ; Ward, Wilkinson, Graser & Prusak, 2008).

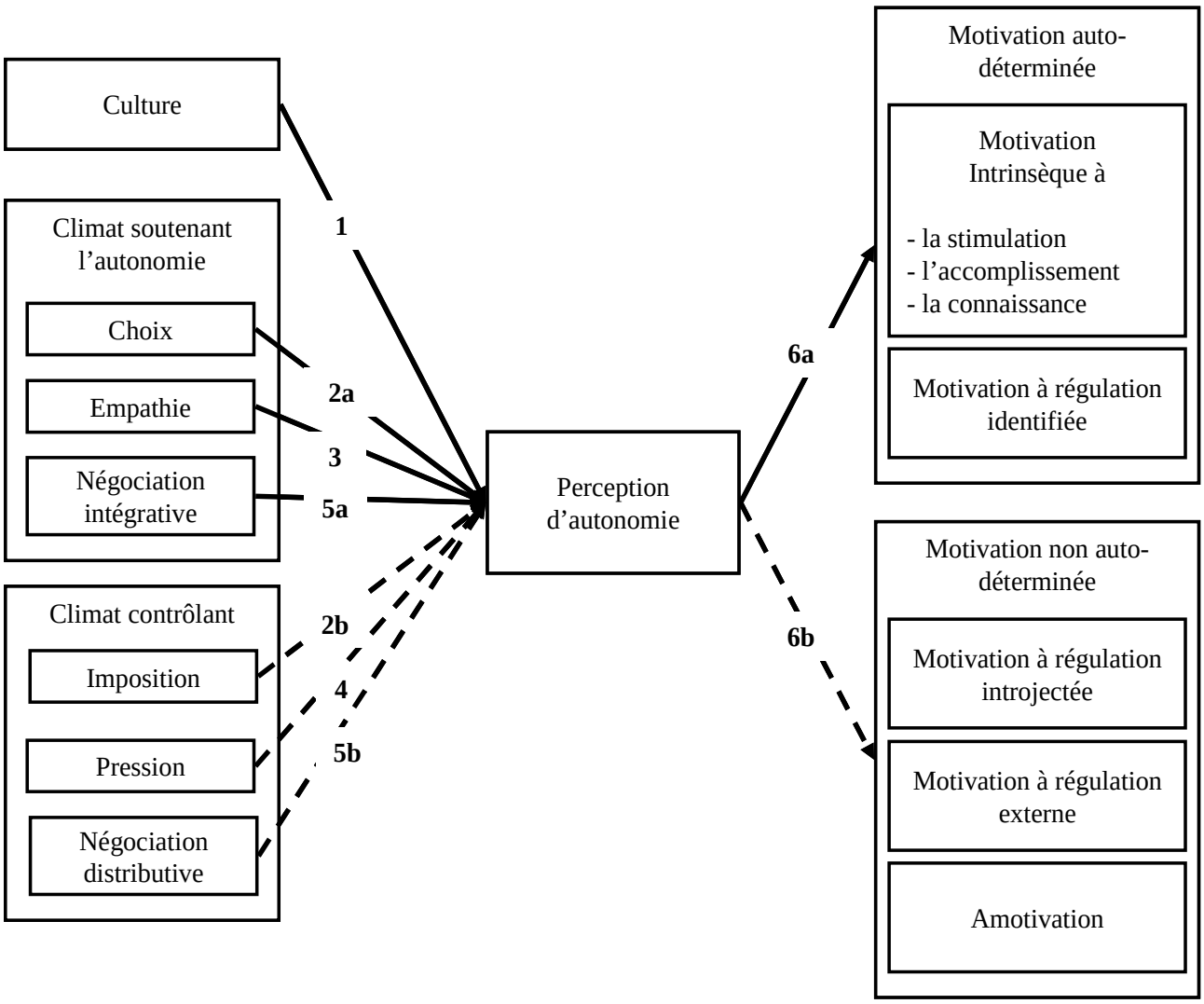
Néanmoins, ce besoin d'autonomie est au centre d'un débat qui occupe encore actuellement la communauté scientifique (Carver & Scheier, 2000 ; Sansone & Harackiewicz, 2000). La controverse porte, à la fois, sur la définition du concept mais aussi sur la notion transculturelle qui l'accompagne. Tentons de présenter brièvement les arguments des uns et des autres tout en insistant également sur les facteurs clés qu'un enseignant d'éducation physique peut mobiliser pour satisfaire le besoin d'autonomie de ses élèves.

Tout commence par la définition du concept d'autonomie et celle du besoin d'autonomie. Carver et Scheier (2000) dénoncent l'ambiguïté qui existe entre la définition proposée par les auteurs de référence et l'utilisation courante du concept d'autonomie. Ainsi, le dictionnaire Le Robert (1998) définit l'autonomie comme la « faculté d'agir librement, indépendance » et une personne autonome comme quelqu'un « qui ne dépend de personne, qui est indépendant, libre ». Ainsi, être autonome s'assimile à être libre de toutes contraintes extérieures, à être indépendant.

A l'inverse, les tenants du modèle de l'auto-détermination définissent le besoin d'autonomie comme le besoin « de se sentir à la base de ses actions et d'avoir la possibilité de faire des choix entre plusieurs pistes d'action » (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000, pp. 177-178). C'est la perception d'être à l'origine de son propre comportement (Ryan & Deci, 2006). Les auteurs insistent, à la fois, sur le fait que l'autonomie est l'antonyme d'hétéronomie, qui caractérise tout comportement contrôlé par des forces vécues comme étrangères et/ou des pressions, qu'elles soient internes ou externes, mais aussi sur l'idée que l'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance, dans le sens où les individus peuvent choisir librement de se contraindre, d'être dépendant de quelqu'un, pour se sentir à la base de ses actions (Ryan & Deci, 2007). L'autonomie n'implique pas automatiquement une absence d'influences externes. Selon Deci et Ryan (2000, 2002), la présence de ce besoin d'autonomie est théoriquement universelle. Cependant, ce postulat est également au centre du débat. D'un côté, certains chercheurs plutôt sceptiques nuancent l'idée en montrant que chez les femmes, dans un contexte oriental, le besoin d'autonomie n'a pas la même valeur que dans le contexte occidental (Ryan & Deci, 2007). Ainsi, dans la culture orientale, le besoin d'autonomie a peu de signification, ce qui implique que la motivation auto-déterminée des individus ne souffre pas d'une insatisfaction de leur besoin d'autonomie (piste 1 de la figure 4). D'un autre côté, d'autres chercheurs obser-

vent, à l'inverse, l'invariance transculturelle de la corrélation positive entre la satisfaction du besoin d'autonomie et une motivation intrinsèque (Chirkov, Ryan, Kim & Kaplan, 2003). Ryan et Deci (2006, 2007) participent également au débat en affirmant que les « sceptiques » arrivent à des résultats opposés parce qu'ils assimilent notamment le concept d'autonomie à celui d'indépendance, ce qui n'est pas conforme à la définition de référence.

Figure 4 : Synthèse des facteurs et des effets de la perception d'autonomie des élèves en éducation physique



Les flèches pleines renseignent des liens positifs entre les variables concernées. Les flèches pointillées renseignent des liens négatifs entre les variables concernées.

En ce qui concerne les facteurs qui nourrissent le besoin d'autonomie en éducation physique, Prusak, Treasure, Darst et Pangrazi (2004) montrent, dans une étude quasi-expérimentale, que les adolescentes qui ont eu la possibilité de faire des choix, au niveau de l'activité physique pratiquée au cours d'éducation physique, sont davantage motivées de manière intrinsèque et, à l'inverse, elles sont moins motivées de manière extrinsèque que les élèves qui n'ont pas eu la possibilité de faire des choix (piste 2a de la figure 4). Ward et al. (2008) confirment ces résultats en mettant en évidence, dans une étude expérimentale similaire, que si l'enseignant d'éducation physique offre la possibilité aux filles de choisir leur activité physique parmi une sélection, alors ces dernières développeront une perception d'autonomie, une motivation auto-déterminée et un engagement physique plus élevés que les autres élèves qui n'ont pas pu exprimer leurs préférences. A contrario, les enseignants qui mettent en place un climat contrôlant, qui se caractérise par l'usage de directives, d'imposition et de moyens de pressions et également par l'absence de choix, ne favorisent pas l'adoption d'une motivation intrinsèque par leurs élèves (pistes 2b et 4 de la figure 4). Ntoumanis (2001) observent également une corrélation positive entre un environnement qui n'offre pas beaucoup de choix et une perception d'autonomie et une motivation auto-déterminée peu élevées. Par ailleurs, cet auteur déplore le fait que l'éducation physique reste une discipline où les élèves ont peu de choix à réaliser au niveau des activités et des comportements à adopter. Les enseignants d'éducation physique fonctionnant essentiellement sur un mode prescriptif qui ne permet pas suffisamment la prise d'initiative et de responsabilité.

Assor, Kaplan et Roth (2002) confirment ces résultats mais nuancent en précisant que si les enseignants sont invités à offrir des choix aux élèves, ils doivent surtout faire preuve d'empathie, de pertinence et de cohérence (piste 3 de la figure 4). Ainsi, il ne sert à rien d'offrir un environnement de choix aux élèves si les propositions formulées ne sont pas réalisées en fonction des attentes et des intérêts des élèves. Les enseignants sont invités à être à l'écoute de leurs élèves afin de pouvoir construire des compromis pertinents entre leurs obligations (le programme) et les aspirations des élèves. Enfin, les auteurs insistent sur l'idée qu'il est nécessaire d'aider les élèves à développer des compétences cognitives et sociales spécifiques afin de pouvoir assumer et profiter de cet espace de choix.

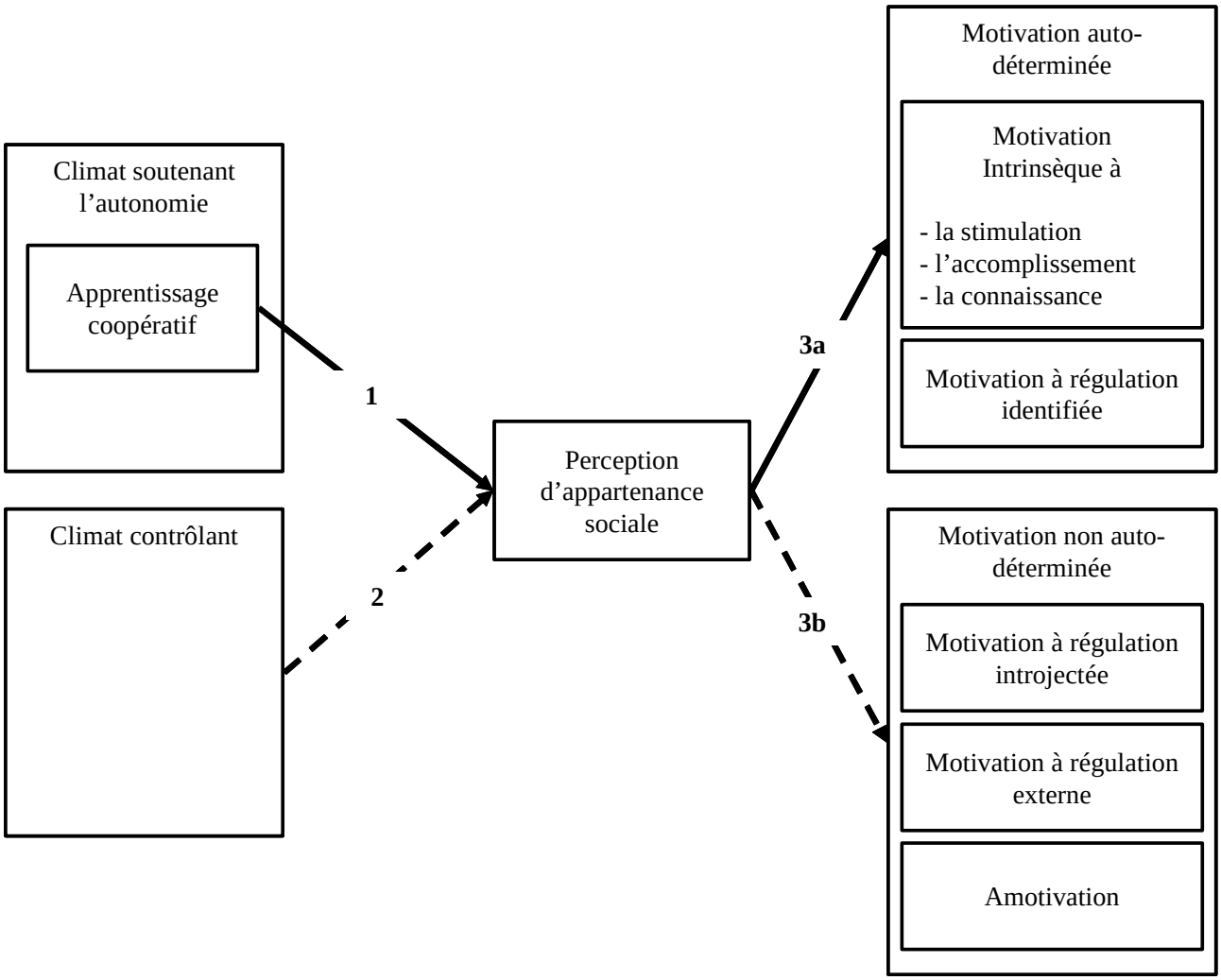
Dans le même ordre d'idée, Dupont, Carlier, Gérard et Delens (2009) ont conduit une étude afin de tester les effets des différentes formes de négociations qui se déroulent au cours d'éducation physique entre l'enseignant et ses élèves. Les auteurs distinguent les négociations intégratives où chacun des protagonistes prend en compte les besoins de l'autre et, ensemble, trouvent un compromis qui satisfait les deux parties et les négociations distributives où l'enjeu de pouvoir conduit l'une des deux parties à dominer l'autre. Les auteurs mettent en évidence les effets positifs joués par la négociation intégrative et les effets négatifs de la négociation distributive en faveur de l'enseignant. En effet, les élèves qui perçoivent davantage de négociations intégratives éprouvent une perception d'autonomie élevée (piste 5a de la figure 4). A contrario, la négociation distributive en faveur de l'enseignant est associée négativement à la perception d'autonomie (piste 5b de la figure 4).

4.4 Besoin d'appartenance sociale

Le troisième besoin psychologique fondamental, le besoin d'appartenance sociale, se définit comme le besoin de se sentir appartenir à un groupe et d'être reconnu par celui-ci (Ryan & Deci, 2002). Ce besoin de créer des liens sociaux est considéré comme inné et universel : « les gens qui ont quelque chose en commun, qui partagent des expériences communes (même mauvaises), ou tout simplement qui sont exposés souvent les uns aux autres ont tendance naturellement à former des liens d'amitié » (Baumeister & Leary, 1995, p. 520).

Force est de constater que le besoin d'appartenance sociale est moins étudié dans la littérature. Néanmoins, quelques études observent que la satisfaction du besoin d'appartenance sociale influence positivement les trois formes de motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation identifiée (piste 3a de la figure 5), et négativement la motivation extrinsèque à régulation introjectée, à régulation externe et l'amotivation des élèves en éducation physique (piste 3b de la figure 5) (Ntoumanis, 2001, 2005 ; Standage et al., 2003, 2005).

Figure 5 : Synthèse des facteurs et des effets de la perception d'appartenance sociale des élèves en éducation physique



Les flèches pleines renseignent des liens positifs entre les variables concernées. Les flèches pointillées renseignent des liens négatifs entre les variables concernées.

Parmi les déterminants de ce besoin social, Ntoumanis (2001, 2005) montre que les élèves qui sont invités par l'enseignant à s'engager dans un apprentissage coopératif développent une satisfaction élevée de leur besoin d'appartenance sociale (piste 1 de la figure 5), qui influencera positivement, par la suite, l'adoption d'une motivation intrinsèque pour l'activité pratiquée.

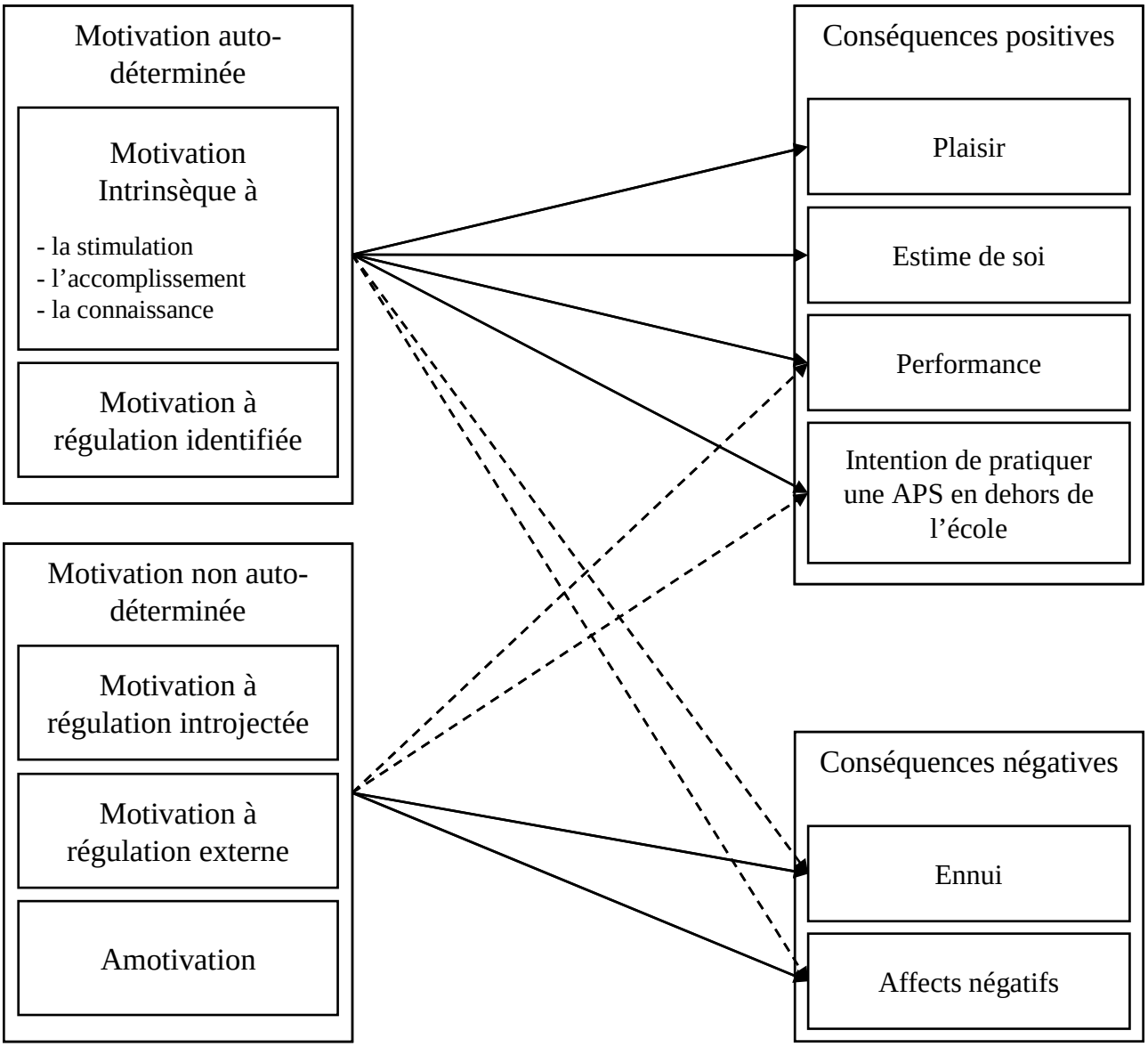
Enfin, les élèves qui sont confrontés à un environnement contrôlant qui a tendance à comparer les élèves entre eux, à miser sur l'individualisme et sur la performance développeront plus facilement une motivation extrinsèque (piste 2 de la figure 5) (Cox & Williams, 2008 ; Ferrer-Caja & Weiss, 2002 ; Ntoumanis, 2001, 2005 ; Standage et al., 2003, 2005, 2006 ; Standage & Gillison, 2007).

4.5 Conséquences

En ce qui concerne les conséquences affectives, cognitives et comportementales de la motivation auto-déterminée, les recherches dans le contexte de l'éducation physique mettent en évidence qu'une motivation intrinsèque est reliée positivement avec la sensation de prendre du plaisir (Standage et al., 2005 ; Wang et Liu, 2005), avec une haute estime de soi (Standage & Gillison, 2007), avec un engagement et une performance plus élevés (Boiché et al., 2008) et avec des affects positifs (Mouratidis et al., 2008). Tandis que la motivation non auto-déterminée des élèves est associée positivement à des affects négatifs, à l'ennui et à la dépression, et négativement au progrès et à la performance (Mouratidis et al., 2008) (figure 6).

D'autres études observent qu'il existe une relation positive entre la motivation auto-déterminée envers le cours d'éducation physique et l'intention de pratiquer une activité physique de loisirs en dehors de l'école (Hagger et al., 2003 ; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang & Baranowski, 2005 ; Hein, Müür & Koka, 2004 ; Ntoumanis, 2001, 2005 ; Standage et al., 2003). Ainsi, plus un élève est motivé de manière intrinsèque, plus il va avoir l'intention de débuter une pratique sportive régulière (Ryan & Deci, 2007). Par ailleurs, les chercheurs montrent que les élèves motivés de manière auto-déterminée persisteront plus longtemps et plus facilement dans leur pratique sportive que ceux animés par une motivation extrinsèque (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, 2003 ; Hagger et al., 2005).

Figure 6 : Synthèse des effets de la motivation auto-déterminée pour les élèves en éducation physique



Les flèches pleines renseignent des liens positifs entre les variables concernées. Les flèches pointillées renseignent des liens négatifs entre les variables concernées.

5. Conclusion

5.1 Perspectives pour le terrain

Le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2002) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997), présentés dans cet article, postulent que les élèves viennent au cours d'éducation physique avec des attentes et des besoins singuliers qui débouchent sur des raisons diverses de s'engager ou pas. Certains élèves, animés par une motivation intrinsèque, y participent pour l'activité en elle-même et, plus précisément, pour le plaisir qu'ils en retirent. Pour d'autres, la régulation identifiée domine. Ils s'engagent parce qu'ils perçoivent le cours d'éducation physique comme important, par exemple, pour la santé, la condition physique, le défoulement, les relations sociales. D'autres élèves, contraints par une motivation introjectée et/ou à régulation externe, participent parce qu'ils se sentent obligés de le faire et/ou parce que des pressions externes sont perçues. Enfin, des élèves présentent une amotivation qui les empêche de réellement s'engager. Cette conception multidimensionnelle et composite de la motivation s'accompagne également d'une vision dynamique. Ainsi, la motivation des élèves peut rapidement évoluer dans un sens ou dans l'autre sur le continuum motivationnel en fonction de la situation et de la présence ou de l'absence de facteurs contextuels et/ou personnels spécifiques.

Connaître cette possibilité de combiner, en éducation physique, des motivations intrinsèques et des motivations extrinsèques et d'être capable de transformer ce mélange est intéressant pour les intervenants. Appréhender les motivations par cet abord multidimensionnel et dynamique permet en effet de sortir du fatalisme que l'on peut encore entendre dans la bouche de certains enseignants parlant de l'amotivation de leurs élèves : « ils ne sont pas motivés ! », « rien ne les intéresse ! ». Les enseignants doivent prendre conscience qu'il est possible d'actionner une série de leviers pour favoriser les formes de motivations positives et lutter contre les phénomènes de régulation externe et d'amotivation.

Les recherches menées dans le contexte de l'éducation physique mettent en évidence que l'environnement mis en place par l'enseignant peut jouer un rôle dans le processus motivationnel des élèves. Les résultats montrent qu'un environnement qui satisfait les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale des élèves est nécessaire pour favoriser chez eux une motivation auto-déterminée.

Les élèves ont besoin pour satisfaire leur besoin de compétence de recevoir des feedbacks positifs, sincères et précis, d'agir dans un environnement dépourvu de comparaison sociale et de compétition et de se trouver en interaction avec un enseignant qui justifie ses choix et qui propose des buts intrinsèques. De même, la satisfaction du besoin d'autonomie des élèves, c'est-à-dire le besoin de se sentir à la base de ses actions, est facilitée lorsque les élèves sont en présence d'un enseignant qui fait preuve d'empathie et qui offre aux élèves la possibilité de s'exprimer, de faire des choix, de prendre des responsabilités, de négocier tout en étant soutenu. Enfin, l'utilisation de l'apprentissage coopératif permet l'intégration des élèves dans le groupe-classe, synonyme d'une satisfaction du besoin d'appartenance sociale qui anime également chaque élève en éducation physique.

L'adoption d'une motivation plus ou moins autodéterminée est importante car elle déterminera la nature positive ou négative des conséquences comportementales, affectives et cognitives qui toucheront les élèves. Parmi les effets bénéfiques, on retrouve

un lien positif entre les motivations auto-déterminées et l'intention de pratiquer une activité physique et sportive en dehors de l'école. Comprendre ce qui pousse les élèves à participer apparaît ainsi être un enjeu capital pour chaque intervenant parce que cela a des répercussions importantes, à court terme, sur l'engagement dans le cours d'éducation physique mais aussi, à moyen et à long termes, sur la future vie active de l'élève.

5.2 Perspectives pour la recherche

Selon Vallerand et Grouzet (2001, 87), « pouvoir décrire, expliquer et prédire la nature et les processus des déterminants motivationnels nous rend plus à même d'agir sur le terrain en induisant certains changements dans la motivation pour rendre l'expérience sportive et physique des plus agréables et des plus efficaces ». L'intérêt des recherches sur la problématique de la motivation est de plus en plus important dans la communauté scientifique mais également auprès des entraîneurs, des éducateurs et des enseignants de terrain.

Les recherches qui s'appuyent sur le modèle de l'auto-détermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque sont encore amenées à se multiplier à l'avenir dans le champ du sport, des activités physiques et de l'éducation physique scolaire. A partir de designs quasi-expérimentaux, les futures recherches viseront à préciser davantage l'effet des différentes caractéristiques des climats motivationnels sur la satisfaction des trois besoins fondamentaux, d'une part, et sur la motivation auto-déterminée, d'autre part.

Parmi les autres pistes possibles, nous voudrions également insister sur le développement nécessaire de programmes de recherche centrés sur les liens pouvant exister entre la participation au cours d'éducation physique et la pratique sportive en dehors de l'école. Identifier les facteurs déterminants sur lesquels les professionnels peuvent jouer pour donner aux élèves le goût de la pratique sportive en dehors de l'école demeure un réel enjeu de santé publique.

Bibliographie

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 261-278.

Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong : desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497-529.

Biddle, S., Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2001). Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratique sportive. Etat des recherches* (pp. 19-55). Paris : PUF.

Boiché, J., Sarrazin, P., Grouzet, M., Pelletier, L., & Chanal, J. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education : a self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, *3*, 688-701.

Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 229-244). Paris : P.U.F.

Bryan, C.L., & Solmon, M.A. (2007). Self-determination in physical education : designing class environments to promote active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, *26*, 260-278.

Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2000). Autonomy and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 284-291.

Chalabaev, A., & Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. *Science & Motricité*, *66*(1), 61-70.

Chanal, J.P., Marsh, H.W., Sarrazin, P.G., & Bois, J.E. (2005). Big-fish-little-pond effects on gymnastics self-concept : social comparison processes in a physical setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *27*, 53-70.

Chatzisarantis, N.L.D., Hagger, M.S., Biddle, S.J.H., Smith, B., & Wang, C.K.J. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *25*, 284-306.

Chirkov, V., Ryan, R.M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence : a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(1), 97-110.

Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *30*, 222-239.

Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education : reconsidered once again. *Review of Educational Research*, *71*(1), 1-27.

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

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.

Demontrond, P., & Gaudreau, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliquée au sport. *Staps*, *79*(1), 9-21.

Dupont, J-P., Carlier, G., Gérard, P., Delens, C. (2009). Teacher-student negotiations and its relation to physical education students' motivational processes : an approach based on self-determination theory. *European Physical Education Review,* 15(1), 21-46.

Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2000). *Programme Education Physique, 2ème et 3ème degrés*. Disponible sur internet : http://www.segec.be/Documents/Fesec/Programmes/02_LEDUC%20PHY%201.pdf

Ferrer-Caja, E., & Weiss, M.R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *71*, 267-279.

Flintoff, A., & Scraton, S (2006). Girls and Physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 767-783). London : Sage Publications.

Guay, F., Vallerand, R.J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of the situational intrinsic and extrinsic motivation : The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, *24*, 175-213.

Hagger, M.S., & Chatzisarantis N.L.D. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign : Human Kinetics.

Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Culverhouse, T., & Biddle, S.J.H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 784-795.

Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Barkoukis, V., Wang, C.K.J., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity : a cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, *97*(3), 376-390.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, *53*, 87-97.

Hein, V., Müür, M., & Koka A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, *10*(1), 5-19.

Hein, V., & Koka, A. (2007). Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. In M.S. Hagger & N.L.D Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 127-140). Champaign : Human Kinetics.

Hills, A.P., King, N.A., Byrne, N.M. (2007). *Children, obesity and exercise : prevention, treatment and management of childhood and adolescent obesity*. London : Routledge.

Le Robert (1998). Dictionnaire.

Li, W., Lee, A.M., & Solmon, M.A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistance, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, *24*, 51-65.

Marique, T., & Heyters, C. (2005). Evolution of the physical fitness of young people in Belgium between 1994-2004. *Medecine & Science in Sports & Exercise*, *37*(5), S16.

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education : evidence for motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *30*, 240-268.

Nicaise, V., Bois, J.E., Fairclough, S.J., Amorose, A., & Cogérino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback : effects on performance and psychological responses*. Journal of Sports Sciences*, *25*(8), 915-926.

Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J., & Amorose, A.J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes : gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, *25*, 36-57.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education.

British Journal of Educational Psychology, *71*, 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), 444-453.
Ntoumanis, N., & Blaymires, G. (2003). Contextual and situational motivation in education : a test of the specificity hypothesis. *European Physical Education Review*, *9*(1), 5-21.
Parish, L.E., & Treasure, D.C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education : influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *74*(2), 173-182.
Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667-686.
Pintrich, P.R., & Schunk, H. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. New Jersey : Merill Prentice Hall.
Prusak, K.A., Treasure, D.C., Darst, P.W., & Pangrazi, R.P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *23*, 19-29.
Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D.M. Mclnerney & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT : Information Age Press.
Roussel, P. (2000). La motivation au travail – concept et théories. *Les notes du LIRHE*, *326*.
Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L., Deci & M. R., Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester : University of Rochester Press.
Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy : does psychological need choice, self-determination, and will *? Journal of Personality, 74*(6), 1557-1585.
Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2007). Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M.S. Hagger & N.L.D Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign : Human Kinetics.
Sansone, C., & Harackiewicz, J.M. (2000). Controversies and new directions – Is it déjà vu all over again ? In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 443-453). San Diego : Academic Press.
Sarrazin, P., Tessier, D., Pelletier, L., Trouilloud, D., & Chanal, J. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *IJSEP*, *4*, 283-301.
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*, *157*, 147-177.
Sarrazin, P., Trouilloud, D., Tessier, D., Chanal, J., & Bois, J. (2005). Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves : une étude en contexte naturel d'enseignement. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *55*, 111-120.
Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education : using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 97-110.
Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, *75*, 411-433.
Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education : a self-determination theory approach. *Research Quarterly*

for Exercise and Sport, *77*(1), 100-110.
Standage, M., & Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise*, *8*, 704-721.
Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2002). L'effet Pygmalion existe-t-il en education physique et sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves. *Science & Motricité*, *46*(2), 69-94.
Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes : autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 75-86.
Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 29, pp. 271-360). New York : Academic Press.
Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign : Human Kinetics.
Vallerand, R.J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In M.S. Hagger & N.L.D Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign : Human Kinetics.
Vallerand, R.J., & Grouzet, F.E. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratique sportive. Etat des recherches* (pp. 57-95). Paris : PUF.
Vallerand, R.J., & Thill, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. In R.J. Vallerand & E.E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 3-39), Laval : Editions études vivantes - Vigot.
Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory : another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, *41*(1), 19-31.
Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W., & Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance : the conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, *8*, 771-794.
Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more : goal content matters. *Journal of Educational Psychology*, *96*(4), 755-764.
Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser ? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *26*, 232-249.
Wang, C.K.J., & Liu, W.C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education : the impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, *13*(2), 145-164.
Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S.V., & Prusak, K.A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behaviour in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *27*, 385-98.
White, R.W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York : International Universities Press.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°*6.*

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°14.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibilty, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique*. Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°24

Letor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation**,** *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°28

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?*Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°29

Vandenberghe V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°40

Vandenberghe V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contigent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°42

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°43
Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°46

Verhoeven M, Orianne J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°48

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°49
Waltenberg F.and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution**.** Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°52

Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°56.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°58.

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. Les *cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. Les *cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°64.

Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°65.

Vause A. (2009) Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°66.

Vanlede M., Bourgeois E., Galand B. and Philippot P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°67.

Delvaux B. et Maroy C. (2009) Débat sur la régulation des inscriptions scolaire en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°68.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. (2009) L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°69

Boudrenghien G., Frenay M. et Bourgeois E. (2009) La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n° 70.

Galand B. (2009) Quelle est la place des pratiques d'enseignement dans la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°71

Dumay X. (2009) La coordination locale du travail enseignant : une approche par le cadrage. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°72