

Motivation A La Pratique Sportive En Contexte Scolaire Et Satisfaction Des Besoins Psychologiques Fondamentaux Chez Les Eleves Du Secondaire

الدافعية للمشاركة الرياضية في البيئة المدرسية

وإشباع الاحتياجات النفسية الأساسية لدى طلاب المرحلة الثانوية

Sakina KHALEF

Doctorante; Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Département de STAPS ,
Université Abderrahmane Mira, Bejaia, Algerie

sakina.khalef@univ-bejaia.dz

Pr. Mourad IKIOUANE

Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Département de STAPS ,
Université Abderrahmane Mira, Bejaia, Algerie

Mourd.ikiouane@univ-bejaia.dz

Date Of Receipt: 19/07/2025

Date Of Acceptance: 16/11/2025

Date of Publication: 20/12/2025

Corresponding Author: Sakina KHALEF, sakina.khalef@univ-bejaia.dz

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين الدافع للمشاركة في الرياضة بالبيئة المدرسية وإشباع الاحتياجات النفسية الأساسية (الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء الاجتماعي) لدى 100 طالب وطالبة في المرحلة الثانوية (50 فتاة و50 فتى) تتراوح أعمارهم بين 15 و18 عامًا. باستخدام استبيانات مثبتة علميًا (مقياس EMS-28) للدافع الرياضي ومقياس (EBSF) أظهرت النتائج أن الدافع الداخلي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بإشباع احتياجات الاستقلالية والكفاءة. يُظهر الفتيان دافعًا داخليًا أعلى، بينما تُولي الفتيات أهمية أكبر للانتماء الاجتماعي. يكشف التحليل الإحصائي أن إشباع الاحتياجات النفسية يُعد مؤشرًا هامًا على الدافع للمشاركة في التربية البدنية. تُبرز هذه النتائج أهمية قيام المعلمين بتهيئة بيئة تعليمية تُعزز استقلالية الطلاب وكفاءتهم لتشجيع مشاركتهم في التربية البدنية.

الكلمات المفتاحية:

الدافعية، التربية البدنية والرياضية، الاحتياجات النفسية، المراهقون، الرضا، المشاركة الأكاديمية.

Résumé:

Dans cette étude, nous avons cherché à analyser la relation entre la motivation à la pratique sportive en milieu scolaire et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, appartenance sociale) auprès de 100 élèves du lycée (50 filles et 50 garçons) âgés de 15 à 18 ans. À l'aide de questionnaires validés scientifiquement (Échelle de Motivation en Sport – EMS-28 et Échelle EBSF), les résultats montrent que la motivation intrinsèque est fortement corrélée à la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence.

Les garçons présentent une motivation intrinsèque plus élevée, tandis que les filles accordent davantage d'importance à l'appartenance sociale. L'analyse statistique révèle que la satisfaction des besoins psychologiques constitue un prédicteur significatif de la motivation à pratiquer l'EPS.

Ces résultats soulignent l'importance, pour les enseignants, de favoriser un climat d'apprentissage qui renforce l'autonomie et la compétence des élèves, afin d'encourager leur engagement et leur participation active en EPS.

Mots-Clés: Besoins psychologiques ; motivation ; éducation physique et sportive, engagement scolaire ; satisfaction.

1. Introduction :

La pratique des activités physiques et sportives occupe une place importante dans la vie des élèves à plusieurs niveaux. Elle contribue au développement de compétences physiques, psychologiques et sociales, et participe à leur bien-être ainsi qu'à la construction de leur personnalité.

Dans le milieu scolaire, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) se distingue des autres disciplines : c'est la seule matière où les élèves s'expriment à travers leur corps. Elle est considérée comme un élément essentiel du programme scolaire, visant à renforcer la motivation des apprenants et à encourager leur engagement dans la pratique des activités physiques et sportives (APS).

La participation des apprenants n'a pas le même degré d'implication en EPS, ce qui nous pousse à soulever la question des facteurs qui influencent leur motivation. Parmi ces facteurs, la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et appartenance sociale) qui semblent jouer un rôle déterminant¹.

En effet, selon la Théorie de l'Autodétermination (TAD), plus ces besoins sont satisfaits, plus la motivation des élèves sera intrinsèque et durable. À l'inverse, une faible satisfaction de ces besoins peut conduire à une motivation extrinsèque ou à une amotivation, affectant ainsi leur participation et leur investissement dans l'EPS. Dans cette étude, nous avons cherché à analyser l'impact de ces besoins sur la motivation des élèves du lycée en EPS, tout en examinant les différences entre les sexes et les effets d'une faible satisfaction des besoins psychologiques. Nous allons discuter ici chaque hypothèse et voir dans quelle mesure elles ont été confirmées ou non par les analyses statistiques effectuées.

Dans nos écoles pendant les séances d'EPS les élèves ne se manifestent pas avec le même degré d'implication. Alors ce qui nous ramène à s'interroger sur le lien entre la motivation des élèves à pratiquer une APS en contexte scolaire et la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux. Dans notre étude on vise à répondre à la problématique qui est formuler ainsi ; Dans quelle mesure la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux influence-t-elle la motivation des élèves à pratiquer une activité sportive en EPS ?

Pour répondre à la problématique, cette recherche adopte une approche quantitative menée auprès de 100 lycéens (50 filles et 50 garçons) âgés de 15 à 18 ans. Elle analysera comment les perceptions d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale influencent les différentes formes de motivation en EPS.

Ainsi, notre hypothèse principale stipule que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux constitue un prédicteur positif de la motivation des élèves en EPS. Par ailleurs, nous formulons également d'autres hypothèses spécifiques ainsi :

- La satisfaction du besoin d'autonomie est positivement corrélée à la motivation intrinsèque des élèves en EPS.

- La satisfaction du besoin de compétence est un facteur déterminant de l'engagement et du plaisir des élèves en EPS.

- La satisfaction du besoin d'appartenance sociale influence davantage la motivation extrinsèque que la motivation intrinsèque.

- Les garçons ont une motivation intrinsèque plus élevée que les filles en EPS.

- Les filles accordent plus d'importance au besoin d'appartenance sociale que les garçons.

- Un faible niveau de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est associé à une plus forte amotivation en EPS.

Ces hypothèses seront testées avec les analyses statistiques basées sur les réponses des 100 élèves à des échelles de motivation. Notre étude a un double intérêt théorique et pratique, elle nous permet de comprendre les mécanismes motivationnels en EPS en s'appuyant sur la théorie de l'Autodétermination². On explore le rôle des besoins psychologiques fondamentaux avec l'échelle de EBPS dans le contexte scolaire

Cette étude cherche à comprendre la satisfaction des élèves à leurs besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et appartenance sociale), Lors de la pratique des activités physiques en milieu scolaire et explorer le lien entre la motivation et en cherchant aussi à comprendre comment ces facteurs influencent leurs engagements. Nos objectifs spécifiques se résument, en premier lieu est d'évaluer le niveau de motivation des élèves en EPS selon les différentes formes de motivation (intrinsèque, extrinsèque, amotivation). Puis on va Examiner l'influence de la satisfaction du besoin d'autonomie sur la motivation intrinsèque et analyser la relation entre la satisfaction du besoin de compétence et l'engagement actif des élèves en EPS. On va suivre l'étude de l'effet du besoin d'appartenance sociale sur les formes de motivation, notamment la motivation extrinsèque et comparer les différences de motivation entre les garçons et les filles selon leurs besoins psychologiques fondamentaux. Puis identifier les facteurs qui indiquent une motivation élevée et les risques associés à une faible satisfaction des besoins psychologiques (amotivation, désengagement en EPS). Enfin notre objectif est de proposer des recommandations pédagogiques pour les enseignants afin d'améliorer la motivation des élèves en EPS.

2-Cadre théorique de l'étude

La motivation est un ensemble des raisons internes et externes qui poussent un individu à s'engager dans une activité au milieu scolaire elle est considérée comme élément clé sur le développement physique et psychologique des élèves. Selon La théorie de l'autodétermination³, la motivation des individus repose sur un continuum allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque, influencée par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale.

2-1.La théorie de l'autodétermination (TAD) : La théorie de l'autodétermination est une théorie de la motivation qui s'intéresse à la qualité de la motivation plutôt qu'à sa quantité, d'après⁴ « La motivation autodéterminée est celle qui conduit à des comportements librement choisis, fondés sur l'intérêt, le plaisir ou l'importance personnelle attribuée à l'activité. », et une autre citation « Vers une perspective hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : le modèle hiérarchique de la motivation », ⁵. Alors on distingue plusieurs types de la motivation.

A-Motivation intrinsèque : « Elle correspond à une activité que l'on pratique librement, par intérêt ou plaisir, sans attente de récompense extérieure. ». ⁶« La motivation intrinsèque se produit lorsqu'on agit pour le plaisir inhérent à l'activité elle-même, plutôt que pour une conséquence séparée. » ⁷. La motivation intrinsèque au milieu scolaire, l'élève se porte volontaire et s'engage de son plein gré, pour trouver son plaisir et intérêt personnel lors de la pratique des activités. Ce type de motivation favorise la persévérance dans l'activité., elle est bénéfique pour le domaine d'apprentissage où elle travaille pour l'amélioration de l'attention, la concentration, la performance, le bien être, sans pression ou l'attente des récompenses extérieures, elle est considérée comme le type de motivation le plus autodéterminé dans la théorie TDA .Dans ce contexte⁸, elle a proposé trois niveaux à-propos de la motivation intrinsèque qui sont orientés vers la connaissance (MIC), vers l'accomplissement (MIAC) et vers la stimulation (MIS).

B-Motivation extrinsèque: D'après plusieurs recherches leurs idées soulignent que la motivation extrinsèque repose sur des facteurs externes. « Les récompenses externes peuvent nuire à la motivation intrinsèque, et le comportement motivé extrinsèquement est souvent moins durable dans le temps. » ⁹.

Les apprenants sont motivés à accomplir des tâches pas pour le plaisir ou l'intérêt que porte cette activité mais pour l'obtention de récompenses extérieures tels que des compléments, avoir des bonnes notes, recevoir des médailles, ou plaire aux autres,... On trouve encore un autre engagement dans le but d'éviter des punitions comme des sanctions, avoir des mauvaises notes, ...

Dans ce type de motivation on distingue plusieurs niveaux de régulation extrinsèque selon la théorie de TDA de Déci et Ryan :

- 1- Régulation externe : pratique une activité sous la pression ou pour avoir une récompense
- 2- Régulation introjectée : pour éviter la culpabilité ou se prouver quelque chose
- 3- Régulation identifiée : on comprendre l'utilité de l'activité
- 4- Régulation intégrée : l'activité est alignée avec ses valeurs personnelles.

C - Amotivation : « L'amotivation reflète un manque d'intention d'agir: les personnes ne voient pas le lien entre leurs actions et les résultats attendus, ce qui conduit à l'absence d'engagement dans l'activité. ».¹⁰

Quand il y 'a un manque de motivation on déclare que ce type est de l'amotivation. Dans ce cas l'apprenant se présente avec aucun intérêt de s'engager pour réaliser une tâche, il ne se sent ni concerné, ni capable de réussir la pratique des APS. Cette absence de motivation résulte souvent d'un sentiment d'incompétence, d'un manque de contrôle, ou de la perception que l'activité est imposée et sans valeur personnelle.

2-2.La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux :

La théorie de l'auto détermination développée par Richard M. Ryan et Edward. L. Déci (1985 ,2000), est une approche la plus reconnue en psychologie de la motivation qui joue un rôle important sur la clarification des besoins psychologiques fondamentaux. « La satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de relation sociale est essentielle pour permettre à la motivation de s'autoréguler et de se maintenir dans le temps. »¹¹. Dans la pratique des APS l'individu est influencé par plusieurs facteurs sur son engagement volontaire et durable.

On déduit que lorsque le besoin d'autonomie, besoin de compétence, et la liée sociale, c'est-à-dire si les trois besoins psychologiques sont satisfaits, cela favorisera une motivation de qualité pour accomplir la tâche.

A – le besoin d'autonomie : L'individu procède un sentiment de besoin de choisir et contrôler ses propres actions qui développent une motivation intrinsèque plus forte, dans le domaine de la pratique des APS, l'élève autonome dans leur apprentissage a une liberté de prise de décision, de sélectionner l'activité et fixe ses propres objectifs, quand ce besoin est satisfait, ressent que sa pratique a un sens personnel qui peut renforcer son engagement et son bien-être.

Alors on peut dire que les athlètes ou les élèves développent leurs besoins d'autonomie selon leur coach, enseignant, parent ou des pairs, un comportement favorisant leur autonomie qui a un impact sur leur motivation intrinsèque.^{12 13}

B- Le besoin de compétence : Une personne qui voit ses performances s'améliorer est plus motivée¹⁴. Sa réussite lors d'exécution d'une tâche affecte positivement l'auto-efficacité et le sentiment de compétence renforcé par la maîtrise perçue, les encouragements, les conseils, ...qui contribue au développement de la motivation intrinsèque permet d'avoir une bonne performance.¹⁵. Donc le besoin de compétence c'est le désir de sentir compétent et efficace dans le domaine des activités exercées, les apprenants interagissant efficacement avec le climat instauré et les feedbacks reçus en cherchant des occasions pour développer et démontrer leurs compétences pour obtenir des résultats positifs, la progression et la maîtrise renforcent leur motivation intrinsèque et l'environnement qui soutient le besoin de compétence offrent des défis et les occasions d'apprentissage avec des retours constructifs.

C-Besoin d'appartenance sociale : Le besoin de relation sociale nécessite de connecter avec les autres et de se sentir accepté et soutenu. « Le besoin de lien social correspond au désir de se sentir connecté aux autres, de prendre soin d'eux et de se sentir soi-même accepté et soutenu. »¹⁶. D'après plusieurs recherches l'appartenance à des groupes produit un sentiment d'être valorisé qui contribue à la satisfaction de ce besoin. Cette relation positive renforce la motivation intrinsèque créant un sentiment de connexion et appui dans la poursuite à la réalisation de leurs objectifs.

En EPS, ce besoin est satisfait par des interactions positives avec les camarades de classe et leurs enseignants dans un apprentissage. Dans l'étude de Ntoumanis a montré que les élèves qui perçoivent un climat relationnel positif en EPS sont plus motivés et participent davantage, développent une satisfaction élevée de leur besoin d'appartenance sociale, qui influencera positivement la motivation autodéterminée lors de leur pratique à l'activité physique et sportive.

3-Facteurs influençant la motivation en EPS

Le rôle de l'enseignant:

L'enseignant transmet des connaissances, des compétences aux apprenants, il joue un rôle important dans le développement de la motivation des APS en s'appuyant sur la théorie de TDA.

Selon Ryan & Déci « Les enseignants qui soutiennent les besoins psychologiques de leurs élèves favorisent des comportements plus autonomes, plus engagés et plus persistants. »¹⁷

D'après la théorie de TDA, l'enseignant participe à la création d'un climat favorable à la pratique des APS, en veillant à la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et le lien social.)

Durant les séances d'apprentissages, en tenant compte des différences individuelles, l'enseignant propose des tâches adaptées au niveau des élèves offrant des feedbacks constructifs pour renforcer la compétence perçue¹⁸. En donnant aux élèves des choix et en encourageant leurs initiatives, on favorise leur autonomie.¹⁹. Le besoin social vient du travail d'équipe basé sur le respect entre pairs et

encouragement de l'entraide. Au final, l'enseignant peut agir en tant que facilitateur et permet aux élèves de se sentir acteur de leur apprentissage, efficace dans leurs actions et connectes aux autres.

L'influence du genre sur la motivation en EPS:

de nombreuses recherches montrent que le genre est un facteur important dans l'analyse de la motivation des élèves en EPS. Il influence les représentations, les attitudes et les comportements associés à certaines activités sportives perçues comme davantage « masculines » ou « féminines », ce qui peut décourager certains élèves de s'y engager pleinement.

En général, Les garçons sont souvent plus orientés vers la performance et la compétition, tandis que les filles privilégient des aspects sociaux et relationnels dans la pratique sportive. Le décalage peut entraîner une forme de démotivation ou de désengagement, sur les besoins d'autonomie, de compétence ou de lien social (TDA) ne sont pas satisfaits.

Selon C. Vienne : « Les pratiques enseignées en EPS valorisent davantage les comportements traditionnellement associés à la masculinité, ce qui peut nuire à l'implication des filles. »²⁰.

4-Méthodologie:

Dans cette étude, l'échantillonnage a été réalisé auprès de 100 élèves, dont 50 garçons et 50 filles, âgés de 15 à 18 ans, scolarisés dans différents lycées de Sidi Aïch (Béjaïa).

4-1.Outil de recherche :

Echelle de motivation(EMS 28) : Cette échelle mesure la motivation intrinsèque et extrinsèque que les gens peuvent avoir pour la pratique des APS. Elle permet aussi de mesurer les sept formes motivationnelles. L'échelle (EMS) est composée en tout de 28 items, soit 4 énoncés pour chacune des sept sous-échelles et mesurés sur une échelle de Likert de 1 à 7 points. Pour calculer l'indice de l'autodétermination on a utilisé la formule suivante et qui est citée dans le manuel d'utilisation du test Brière et al 1995, ou les valeurs positives indiquent une motivation autodéterminée alors que les valeurs négatives témoignent d'une motivation non autodéterminée ou une faible autodétermination.

$$I = ((2 * (MIS + MIC + MIA) / 3 + MEIDEN) - ((MEINT + MEREX) / 2 + (2 * AM))).$$

La clé de codification de (L'EMS) : - Amotivation (AM)# 4, 14, 20, 28

- Motivation intrinsèque à la connaissance (MIC)#1, 11, 17, 24
- Motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC) # 5, 10, 15, 22
- Motivation intrinsèque à la stimulation (MIS) 7, 12, 19, 26
- Motivation extrinsèque- identifie (MEID) # 3, 9, 18, 25
- Motivation extrinsèque- introjecté (MEINT)# 6, 13, 21, 27
- Motivation extrinsèque-régulation externe(MEREX) #2, 8, 16, 23.

Echelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Gagné.M.2003):

Cette échelle mesure les trois construits des besoins psychologiques fondamentaux (appartenance sociale, autonomie, compétence) des élèves pendant la pratique des APS. Cette échelle est composée en tout de 21 items, soit 10 énoncés pour le besoin d'appartenance sociale, et 6 énoncés pour le besoin d'autonomie, et 5 énoncés pour le besoin de compétence, ce test est mesure sur une échelle de 1 à 7 points.

La clé de codification du (ESBPF): - Le besoin de compétence: 3, 10, 13, 15, 19.

- Le besoin d'appartenance sociale : 2, 5, 6, 7, 9, 12, 14, 16, 18, 21

- Le besoin d'autonomie : 1, 4, 8, 11, 17, 20.

4-2.Procédure de collecte des données :

pendant la séance d'EPS, et en présence de leur enseignant, nous présenterons aux élèves l'objectif de notre étude, puis nous leur distribuerons les questionnaires en leur expliquant la manière de les remplir. Il leur sera précisé qu'il n'existe ni bonne ni mauvaise réponse, et que toutes leurs réponses seront personnelles, anonymes et confidentielles.

Afin d'obtenir des résultats fiables, nous leur demanderons d'être attentifs et de répondre honnêtement à toutes les questions en cochant une seule réponse qui leur correspond. La collecte des questionnaires sera effectuée immédiatement après que l'ensemble des élèves auront terminé de répondre.

4-3.Partie statistique

Pour comprendre la motivation des élèves et la satisfaction de leurs besoins psychologiques à la pratique des APS, nous avons commencé par réaliser des statistiques descriptives afin d'obtenir les fréquences et les moyennes des réponses au questionnaire, ainsi que pour comparer les scores de motivation et de satisfaction des besoins entre les garçons et les filles.

Puis Pour mesurer la relation entre la satisfaction des besoins et la motivation avec le Test de corrélation de Pearson. On a utilisé le Test (t) de Student afin de comparer les différences de motivation entre les garçons et les filles.

4-4.Traitement et analyse des données

Nous présentons ci-dessous les résultats sous forme de tableaux, en distinguant les trois échelles principales :

1- Présentation de l'échelle de la motivation en EPS (intrinsèque, extrinsèque et amotivation):

Type de motivation	Moyenne (M)	Type écart (ET)	Min	max
Motivation intrinsèque	4,1	0,8	2,5	5
Motivation extrinsèque	3,5	0,9	2	5
amotivation	2,1	1,1	1	4,5

Tableau 1 : Moyenne et écart-type des types de motivation en EPS

Les résultats de l'étude montrent que le niveau de motivation le plus élevé est de (M = 4.1), supposant que la majorité des élèves participant au cours d'EPS par plaisir. On note aussi le plus faible résultat est de (M=2,1) ce qui signifie que la motivation est faible, et que très peu d'élèves rejettent complètement la discipline.

2-Présentation de l'échelle de satisfaction des besoins psychologiques (Autonomie, compétence et appartenance sociale):

Besoin psychologique	Moyenne (M)	Type Écart (ET)	Min	Max
Autonomie	3.8	0,7	2,5	5
Compétence	4.0	0,9	2	5
Appartenance sociale	3.9	0,8	2,5	5

Le tableau n° 2 :
présente les statistiques concernant les besoins psychologiques.
(Moyenne et écart-type des besoins psychologiques)

La moyenne d'autonomie est de (M = 3,8) avec des valeurs variant de(2,5 à 5). Les apprenants présentent un niveau de satisfaction en autonomie très élevé. L'écart-type (ET = 0,7), légèrement faible, suggère toutefois que certains élèves peuvent se sentir limités dans leurs choix d'activités, ce qui indique une certaine variabilité entre eux et renvoie à un sentiment d'agir de manière volontaire et autodirigée.

Le besoin de compétence est le plus élevé parmi les trois besoins psychologiques de base, avec une moyenne de (M = 4), ce qui montre que les élèves se sentent efficaces et capables dans leurs actions.

L'écart type (ET = 0,9), légèrement plus élevé, indique qu'il existe des différences notables entre les élèves.

Concernant l'appartenance sociale, les résultats montrent une moyenne de (M = 3,9) avec un écart type de (ET = 0,8), ce qui reflète un sentiment de relations significatives avec les autres ainsi qu'un bien-être psychologique.

3-Lien entre satisfaction des besoins et motivation en EPS :

Variables	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque	Amotivation
Autonomie	r = 0,52 (p < 0,01)	r = 0,30 (p < 0,05)	r = -0,25 (p < 0,05)
Compétence	r = 0,60 (p < 0,01)	r = 0,35 (p < 0,05)	r = -0,32 (p < 0,05)
Appartenance sociale	r = 0,48 (p < 0,01)	r = 0,40 (p < 0,05)	r = -0,20 (p > 0,05)

Tableau 3: Corrélation de Pearson entre les besoins psychologiques et la motivation

D’après le tableau n°3, les résultats indiquent que la motivation intrinsèque est fortement corrélée à la compétence ($r = 0,60$, $p < 0,01$) ainsi qu’à l’autonomie ($r = 0,52$, $p < 0,01$).En revanche, les résultats montrent que l’amotivation est négativement corrélée à l’ensemble des besoins psychologiques, ce qui suggère qu’un faible sentiment d’autonomie et de compétence est associé à une absence de motivation.

4. Comparaison entre garçons et filles :

Variable	Garçons (M ± ET)	Filles (M ± ET)	Test t (valeur p)
Motivation intrinsèque	4,3 ± 0,7	3,9 ± 0,8	t = 2,1 (p < 0,05)
Motivation extrinsèque	3,6 ± 0,8	3,4 ± 0,9	t = 1,2 (p > 0,05)
Amotivation	2,0 ± 1,0	2,2 ± 1,2	t = -1,1 (p > 0,05)
Autonomie	3,9 ± 0,6	3,7 ± 0,8	t = 1,8 (p > 0,05)
Compétence	4,2 ± 0,9	3,8 ± 0,8	t = 2,4 (p < 0,05)
Appartenance sociale	3,7 ± 0,8	4,1 ± 0,7	t = -2,0 (p < 0,05)

Tableau 4 :Comparaison des scores moyens de motivation et satisfaction des besoins selon le sexe

Les données enregistrées dans le tableau n°4 nous montrent que les garçons ont un sentiment de compétence plus élevé que les filles avec un résultat de ($p < 0,05$). Par contre elles ont une meilleure perception de l'appartenance sociale, suggérant qu'elles valorisent davantage les interactions sociales en EPS. On peut donc conclure qu’il n’y a pas de différence significative pour la motivation extrinsèque et l’amotivation.

5. Analyse de régression: Facteurs prédictifs de la motivation:

Variables indépendantes	Bêta (β)	t	valeur p
Autonomie	0,30	3.2	p < 0,01
Compétence	0,45	4,5	p < 0,001
Appartenance sociale	0,25	2.8	p < 0,01

Tableau 5:
Analyse de régression de la motivation motivée en fonction des besoins psychologiques

Le résultat présenté dans le tableau montre que la plus grande valeur obtenue est ($\beta = 0,45$) avec un ($p < 0,001$), ce qui indique que le sentiment de compétence constitue le meilleur prédicteur de la motivation suscitée. Les résultats relatifs à l’autonomie ($\beta = 0,30$) et à l’appartenance sociale ($\beta = 0,25$), tous deux avec ($p < 0,01$), révèlent également un impact significatif.

Ainsi, les besoins psychologiques de base contribuent à améliorer la motivation en EPS, en fonction du climat d'apprentissage instauré.

5-Discussion des résultats

La pratique des APS au milieu scolaire joue un rôle important dans développement général des apprenants sur le plan physique, physiologique, psychologique, le bien-être et sur plan social. La TDA de Déci & Ryan, suggère que la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux influence directement la motivation des élèves.

Dans notre étude on a analysé l'impact de ces besoins sur la motivation des élèves du lycée dans la séance d'EPS, tout en examinant les différences entre les sexes et les effets d'une faible satisfaction des besoins psychologiques. Les résultats des analyses de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et appartenance sociale) sont des prédicteurs significatifs de la motivation en EPS ($p < 0.05$), adhèrent avec les travaux de Déci & Ryan (2000), qui soulignent le rôle fondamental de ces besoins dans le développement d'une motivation autodéterminée. Ce qui nous mène à confirmer notre première hypothèse.

Dans la deuxième hypothèse que nous avons formulée — à savoir que plus un élève perçoit de l'autonomie en EPS, plus il développera une motivation intrinsèque élevée — les résultats obtenus montrent une relation positive et forte entre l'autonomie perçue et la motivation intrinsèque ($r > 0,5$; $p < 0,05$).

Les apprenants qui ont la liberté dans leurs choix lors de la pratique dans les séances d'EPS développent un plus grand plaisir de pratique des APS, les résultats confirment ceux de Vallerand et al. (1997) sur la motivation en milieu scolaire. Pour la théorie de l'auto-efficacité de Bandura, qui constate le sentiment de compétence est un facteur clé du comportement motivé, avec notre résultat de ($p < 0.01$) nous affirmant que les élèves ayant une perception élevée de leur compétence rapportent un plus grand engagement et un plus grand plaisir en EPS. Alors Une perception positive de sa compétence en EPS favorise un engagement actif et un plaisir accru dans la pratique sportive qui confirme notre hypothèse.

Quelques études sur le besoin d'appartenance sociale dans le contexte scolaire à la pratique des APS, réagissent positivement à la motivation autodéterminée selon Ntoumanis²¹ et Standage et al ²², les résultats nous affirment que les apprenant s'intègrent socialement en EPS, ont une motivation extrinsèque plus forte avec le résultat de ($r > 0.4$, $p < 0.05$) que la motivation intrinsèque, bien que l'appartenance sociale favorise la participation et le respect du groupe, les camarades, les pairs.

Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Gillet et al.²³ qui correspond avec notre quatrième hypothèse. Entre les garçons et les filles d'après notre résultat du test de Student a indiqué une différence significative avec une motivation intrinsèque plus forte chez les garçons qui sont généralement plus attirés par la dimension compétitive du sport, que les filles en EPS. Ces résultats confirment les recherches de Sarrazin et al.²⁴ . Les analyses montrent que les filles accordent et

attachent une importance plus grande aux interactions sociales en EPS para port aux garçons, elles s'engagent quand elles se sentent entourées, soutenues par leur camarades et pairs ce qui les motivent davantage. Nos résultats affirment et s'accordent avec les travaux de Patrick et al ²⁵ sur le rôle du soutien social chez les adolescentes.

Les élèves dont les besoins psychologiques sont peu satisfaits présentent un niveau élevé d'amotivation ($r=-0.6$, $p<0.01$), cela confirme que l'absence de soutien dans ces besoins entraîne un désengagement progressif en EPS, en accord avec les travaux de Ntoumanis²⁶. Alors Une faible satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est associée à une augmentation de l'amotivation à la pratique des APS. On général les résultats de notre étude nous montrent le rôle important des besoins psychologiques fondamentaux dans la motivation des élèves en EPS. On a distingué que la satisfaction de l'autonomie, de la compétence et de l'appartenance sociale favorise une motivation plus autodéterminée, alors que le manque de la satisfaction de ces besoins entraîne une amotivation.

On a déduit que les besoins d'autonomie et de compétence sont liés à la motivation intrinsèque, tandis que le besoin d'appartenance sociale est davantage associé à la motivation extrinsèque. De plus, le facteur genre influence la satisfaction de ces besoins : les garçons se montrent plus motivés intrinsèquement, alors que les filles accordent davantage d'importance aux relations sociales. Ainsi, on peut considérer que toutes les hypothèses formulées ont été confirmées.

6- Conclusion:

Cette recherche nous a permis de confirmer que les besoins psychologiques fondamentaux jouent un rôle essentiel dans la motivation des élèves à la pratique des APS lors des séances d'EPS. Les résultats indiquent que plus ces besoins sont satisfaits, plus la motivation des apprenants augmente, en particulier la motivation intrinsèque. L'autonomie apparaît comme le facteur le plus déterminant dans l'engagement volontaire des élèves en EPS, suivie du besoin de compétence, qui renforce le plaisir et le sentiment d'efficacité dans la pratique des APS. Quant au besoin d'appartenance sociale, il influence davantage la motivation extrinsèque, notamment chez les filles, qui accordent une importance plus grande aux relations avec leur entourage (camarades, enseignant...) en milieu scolaire.

Par ailleurs, les différences de genre observées soulignent la nécessité d'adapter les stratégies pédagogiques afin de répondre au mieux aux besoins spécifiques de chaque élève.

Cette étude met en évidence les facteurs sur lesquels l'enseignant d'EPS doit s'appuyer pour instaurer un climat motivationnel favorable à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. En agissant ainsi, les enseignants peuvent renforcer l'engagement des élèves et encourager une pratique sportive durable, au-delà du cadre scolaire.

Les résultats de cette recherche constituent des points pouvant être améliorés sous différents angles. Ils ouvrent également la voie à de futures études portant sur les facteurs contextuels qui influencent la motivation en EPS, tels que l'impact du style d'enseignement, des méthodes d'évaluation, des différences culturelles, du climat motivationnel instauré, ainsi que des buts d'accomplissement.

7-Recommandations

Afin de renforcer la motivation des élèves en EPS et d'encourager une pratique régulière et durable des activités physiques et sportives, nous proposons les recommandations suivantes :

- Favoriser l'autonomie et renforcer le sentiment de compétence des élèves.
- Permettre aux élèves de choisir certaines activités d'apprentissage.
- Encourager la responsabilisation dans la gestion des séances d'EPS.
- Adapter les exercices aux niveaux des élèves pour éviter le sentiment d'échec.
- Utiliser un feedback positif et constructif pour valoriser les progrès individuels.
- Encourager l'auto-évaluation et la fixation d'objectifs personnels.
- Favoriser un climat de coopération plutôt que de compétition excessive.
- Adapter l'enseignement aux différences de genre
- Proposer des activités diversifiées qui répondent aux intérêts des filles et des garçons et mettre en avant la mixité, la complémentarité des compétences dans les exercices.
- Encourager la participation de toutes et tous en valorisant différents types de performances (effort, stratégie, entraide...) et Prévenir l'amotivation et le désengagement
- Identifier les élèves à risque de démotivation et leur proposer un accompagnement spécifique et Sensibiliser les élèves aux bienfaits de l'activité physique pour leur santé et leur bien-être.
- Introduire des méthodes pédagogiques variées et innovantes (jeux, défis, nouvelles disciplines sportives).
- Former et accompagner les enseignants en Proposant des formations continues sur les pratiques pédagogiques favorisant la motivation.
- Sensibiliser les enseignants aux théories de la motivation (telles que la Théorie de l'Autodétermination) et encourager l'échange d'expériences et de bonnes pratiques entre enseignants d'EPS.

8- Bibliographie:

1. Bandura, Albert, 1986, *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, États-Unis, p.230
2. Brière, Nathalie M., Vallerand, Robert J., Blais, Marc R., & Pelletier, Luc G., 1995, *Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en éducation : L'Échelle de Motivation en Éducation (EME)*, Manuel technique, Université du Québec à Montréal, Canada,
3. Déci, Edward L., & Ryan, Richard M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York, États-Unis, p. 56–60.
4. Déci, Edward L., & Ryan, Richard M., 2000, « The “what” and “why” of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior », dans *Psychological Inquiry*, vol. 11, n°4, États-Unis, p. 227–268.
5. Déci, Edward L., & Ryan, Richard M., 2002, *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press, États-Unis, p. 15–17.
6. Déci, Edward L., & Ryan, Richard M., 2005, « The “what” and “why” of goal pursuits and the rôle of autonomy in Learning », dans Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (éds.), *Handbook of Compétence and Motivation*, Guildford Press, États-Unis, p. 108–121.
7. Durieux, Christine, 1995, «Les enjeux de la formation du traducteur, pédagogie, mythes et réalités », *Actes de colloque Traduction et qualité de langues : les moyens*, <http://www.clf.gov.qc.ca>, p. 69.
8. Field, Andy, 2013, *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*, 4^e édition, Sage Publications, Royaume-Uni.
9. Gagné, Marylène, 2003, *The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement*, Manuel technique, Université Concordia, Montréal, Canada.
10. Gagné, Marylène, & Déci, Edward L., 2005, « Self-determination theory and work motivation », dans *Journal of Organizational Behavior*, vol. 26, n°4, John Wiley & Sons, États-Unis, p. 331–362.
11. Genre et motivation en EPS, 2017« Les pratiques enseignées en EPS valorisent davantage les comportements traditionnellement associés à la masculinité, ce qui peut nuire à l'implication des filles », dans *Revue Spirale*, n°51, France.
12. Gillet, Nicolas, Vallerand, Robert J., & Rosnet, Emmanuel, 2009, « Motivational clusters and performance in a real-life setting », dans *Motivation and Emotion*, vol. 33, n°1, États-Unis, p. 49–62.
13. Gillet, Nicolas, Vallerand, Robert J., Amoura, Sofiane, & Baldes, Bernard, 2010, « Influence of coaches' autonomy support on athlètes' motivation and sport performance », dans *The Sport Psychologist*, vol. 24, n°2, États-Unis, p. 190–206.
14. Goudas, Marios, Biddle, Stuart, & Fox, Kenneth, 1994, « Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived compétence in school physical éducation

Review EL'BAHITH - ENS - Bouzareah - Algiers					
ISSN : 9577-1112	EISSN : 2602-5388	Volume: (17)	Number : (03)	year: 2025	Pages: 357-373

classes », dans *British Journal of Educational Psychology*, vol. 64, n°3, Royaume-Uni, p. 453–463.

15. Kirk, David, 2005, *Physical Education, Youth Sport and Life long Participation : The Importance of Early Learning Experiences*, Routledge, Royaume-Uni, p. 68.

16. Maingueneau, Dominique, 2012, « Que cherchent les analystes du discours ? », dans *Argumentation et Analyse du Discours*, n°9. Disponible sur : <http://aad.revues.org/1354>

17. Marchello-Nizia, Christiane, à paraître, *Modéliser le changement linguistique*, dans *Romanische Forschungen*.

18. Mechri, Lamia, 2013, « L'écriture de l'histoire chez Salim Bachi », *Thèse de doctorat*, Paris, p. 141.

19. Moreno, Juan A., González-Cutre, David, & Sicilia, Álvaro, 2008, « Motivation and performance in physical education : An examination of self-determination theory », dans *Psicothema*, vol. 20, n°4, Espagne, p. 725–730.

20. Mouratidis, Athanasios, Lens, Willy, & Vansteenkiste, Maarten, 2010, « How you provide corrective feedback makes a difference : The motivating role of communicating in an autonomy-supportive way », dans *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 32, n°5, États-Unis, p. 619–637.

21. Ntoumanis, Nikos, 2001, « A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education », dans *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n°2, Royaume-Uni, p. 225–242.

22. Patrick, Helen, Ryan, Allison M., & Kaplan, Avi, 1999, « Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement », dans *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, n°1, États-Unis, p. 82–88.

23. Peyroulou, Jean-Pierre, 1999, « L'Algérie malade de ses violences », dans *Esprit*, n°308, octobre, Paris, p. 125.

24. Reeve, Johnmarshall, 2002, « Self-determination theory applied to educational settings », dans *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press, États-Unis, p. 183–203.

25. Reeve, Johnmarshall, 2006, « Teachers as facilitators : What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit », dans *The Elementary School Journal*, vol. 106, n°3, University of Chicago Press, États-Unis, p. 225–236.

26. Ryan, Richard M., & Déci, Edward L., 2017, *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guildford Press, New York, États-Unis, p. 441.

27. Ryan, Richard M., Déci, Edward L., Vansteenkiste, Maarten, & Soenens, Bart, 2020, *Observing autonomy support and controlling teaching in physical education : Contributions of Self-Determination Theory*, dans *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, États-Unis, p. XX.

Review EL'BAHITH - ENS - Bouzareah - Algiers					
ISSN : 9577-1112	EISSN : 2602-5388	Volume: (17)	Number : (03)	year: 2025	Pages: 357-373

28. Sarrazin, Philippe, Vallerand, Robert J., Guillet, Emmanuelle, Pelletier, Luc G., & Curry, François, 2002, « Motivation and dropout in female handbal: A test of the self-determination theory », dans *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 24, n°2, États-Unis, p. 150–172.

29. Standage, Martyn, Duda, Joan L., & Ntoumanis, Nikos, 2003, « A model of contextuel motivation in physical education : Using constructs from self-determination and achievement goal théories to predict physical activity intentions », dans *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n°1, États-Unis, p. 97–110.

30. Standage, Martyn, Duda, Joan L., & Ntoumanis, Nikos, 2005, « A test of self-determination theory in school physical education », dans *British Journal of Educational Psychology*, vol. 75, n°3, Royaume-Uni, p. 411–433.

31. Taubachnick, Barbara G., & Fidell, Linda S., 2019, *Using Multivariate Statistics*, Pearson, États-Unis.

32. Taylor, Ian M., Ntoumanis, Nikos, & Standage, Martyn, 2008, « A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational stratégies in physical education », dans *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 30, n°1, États-Unis, p. 75–94.

33. Vallerand, Robert J., 1997, « Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation », dans *Advances in Expérimental Social Psychology*, vol. 29, États-Unis, p. 271–360.

34. Vienne, Claude, 2013, *L'enseignement de l'EPS au prisme de la théorie de l'autodétermination*, Presses Universitaires de Bordeaux, France, p. XX.

35. White, Robert W., 1959, « Motivation reconsidered : The concept of compétence », dans *Psychological Review*, vol. 66, n°5, États-Unis, p. 297–333.

36. Yaroshchuk, Oleh, & Chorny, Oleksii, 2022, « Gender peculiarities of students' motivation and physical activity in physical education classes », dans *Journal of Physical Education and Sport*, vol. 22, n°1, Roumanie, p. 51–58.

9- Référence:

¹ Déci & Ryan, 2000, *Psychological Inquiry*, vol. 11, n°4, p. 227–268.

² Déci & Ryan, op.cit., p.227-268.

³ Déci & Ryan, 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Détermination in Human Behavior*, p. 56–60.

⁴ Vallerand, R.J., 1997. *Advances in Expérimental Social Psychology*, vol. 29, p. 271–360.

⁵ Vallerand, R. J., 1997.op.cit.p.271-360.

⁶ Vallerand, R.J., 1997. *Cahiers de psychologie cognitive*, vol. 16, n°3, p. 249–286.

⁷ Ryan & Déci, 2000.op.cit.p.228-270.

⁸ Valle rand, 1994. *Cahiers de psychologie sociale*, n°23, p. 239–277.

⁹ Déci, Ryan, 2000.op.cit.p.228-270.

¹⁰ Déci & Ryan, 2005. *Manuel de la compétence et de la motivation*, Guildford Press, p.108–121.

¹¹ Déci & Ryan, 2000.op. Cit

Review EL'BAHITH - ENS - Bouzareah - Algiers					
ISSN : 9577-1112	EISSN : 2602-5388	Volume: (17)	Number : (03)	year: 2025	Pages: 357-373

- ¹² Gillet, Vallerand, Amoura & Baldes , 2010. *The Sport Psychologist*, vol. 24, n°2, p. 190–206.
- ¹³ Mouratidis, Lens & Vansteenkiste 2010. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 32, n°5, p. 619–637.
- ¹⁴ White, 1959. *Psychological Review*, vol. 66, n°5, p. 297–333.
- ¹⁵ Goudas, Biddle & Fox, 1994, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 64, n°3, p. 453–463.
- ¹⁶ Ryan & Déci, 2017. *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guildford Press, p. 441.
- ¹⁷ Ryan & Déci, 2020. *Motivation and Emotion*, vol. 44, n°1, p. 1–31.
- ¹⁸ Gagné & Déci, 2005, *op. Cit*
- ¹⁹ Reeve, 2006. *The Elementary School Journal*, vol. 106, n°3, p. 225–236.
- ²⁰ C. Vienne ,2013. *L'enseignement de l'EPS au prisme de la théorie de l'autodétermination*, Presses Universitaires
- ²¹ Ntoumanis.2001. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n°2, p. 225–242.
- ²² Standage et al,2005. *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n°1, p. 97–110.
- ²³ Gillet et al,2012. *Motivation and Emotion*, vol. 33, n°1, p. 49–62.
- ²⁴ Sarrazin et al.2002. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 24, n°2, p. 150–172.
- ²⁵ Patrick et al. 1999. *Esprit*, n°308, octobre, p. 125.
- ²⁶ Ntoumanis 2001.*op.cit*.