



HAL
open science

Quels sont les liens réciproques qui peuvent exister entre la théorie de l'autodétermination et la qualité de vie ?

Benjamin Rémy

► To cite this version:

Benjamin Rémy. Quels sont les liens réciproques qui peuvent exister entre la théorie de l'autodétermination et la qualité de vie?. Education. 2019. dumas-02275230

HAL Id: dumas-02275230

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02275230>

Submitted on 30 Aug 2019

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2018 - 2019

**MEMOIRE
UE3 – UE5**

**SEMESTRE 4
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : Benjamin Rémy

Site de formation : Arras

Section : 3

Séminaire suivi : Approches psychologiques en éducation

Directeur de mémoire (nom et prénom) : Déro Moise

Intitulé : Les liens réciproques qui peuvent exister entre la théorie de l'autodétermination et la qualité de vie ?



REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire. Tout d'abord à M. Déro, mon directeur de mémoire, pour son accompagnement tout au long de mes recherches durant ces deux années de formation. Il a contribué pleinement à rendre ces travaux particulièrement enrichissants et captivants grâce à un intérêt « contagieux » pour la recherche scientifique et à la rigueur de son approche professionnelle.

Enfin, il est évident que cette recherche n'aurait pu voir le jour sans les élèves qui ont renseigné mes questionnaires, me fournissant alors toutes les données nécessaires dans le cadre de ces recherches.

SOMMAIRE

A. Introduction	p.4
B. Partie théorique	p.5
1. <i>La théorie de l'auto-détermination</i>	p.5
2. <i>Les concepts liés à la motivation</i>	p.6
3. <i>Les concepts liés à la qualité de vie</i>	p.11
C. Problématisation	p.12
1. <i>Problématique</i>	p.12
2. <i>Les hypothèses</i>	p.13
D. Méthodologie	p.14
1. <i>Les participants</i>	p.14
2. <i>Les outils</i>	p.14
3. <i>Le déroulement</i>	p.16
E. Analyse des données	p.17
1. <i>Tris à plats</i>	p.17
2. <i>Tris croisés et tests</i>	p.22
F. Discussion	p.27
G. Apport de ce séminaire en tant qu'enseignant	p.31
H. Conclusion	p.33
I. Bibliographie	p.35
J. Annexes	p.38

A. Introduction

Cette année je suis fonctionnaire stagiaire au sein de l'école élémentaire Jacques Prévert, à Liévin. J'ai à ma charge une classe de CM1 composée de 28 élèves. J'ai également effectué, dans le cadre de ma formation de professeur des écoles, de nombreux stages lors de ma première année de master.

J'ai décidé de choisir le séminaire de Psychologie dans l'élaboration de mon projet de mémoire par rapport à mes études antérieures. J'ai étudié durant trois années la Psychologie, obtenant alors une licence dans ce domaine. Comme j'ai apprécié ces années passées dans cette université, j'ai décidé de continuer à étudier des articles scientifiques liés à la Psychologie. De plus, j'ai davantage de connaissances dans cette discipline, c'est pour cela que j'ai également choisi ce séminaire.

Plus précisément j'ai décidé de m'orienter sur les thèmes de l'auto-détermination, de la motivation et de la qualité de vie dans le cadre de la réalisation de mon mémoire. C'est une thématique que je voulais étudier afin de mieux comprendre les interactions qui peuvent exister entre les différentes théories et concepts liés à la motivation et ceux liés à la qualité de vie.

Ce sont des concepts clés à la compréhension des élèves dans une classe. Ces trois concepts sont très utilisés dans la compréhension des actions, des réactions et des pensées des élèves. Connaître la motivation de ses élèves dans une classe et donc son niveau d'auto-détermination est très important pour le professeur des écoles. Cela permet à ce dernier de s'adapter au mieux à ses élèves, ce qui a pour conséquence d'améliorer et de favoriser le travail et le climat de classe. Les concepts liés à la qualité de vie sont également très importants car ils peuvent influencer sur la motivation des élèves. C'est donc pour cela que dans ce mémoire, nous allons nous intéresser sur ces différents concepts afin de mieux comprendre quels sont les liens qui peuvent exister entre toutes ces notions.

B. Partie théorique

1. La théorie de l'auto-détermination

La théorie de l'auto-détermination de Déci & Ryan est une théorie qui repose sur la conception de motivation. Ces différents termes ne sont pas indépendants entre eux, il existe un lien entre ces conceptions. Il a été montré par différents auteurs au cours de l'Histoire que plus l'auto-détermination est élevée, meilleure serait la motivation chez les individus. Cette théorie à un rôle très important dans l'explication de nos comportements, car l'autodétermination est une théorie qui peut expliquer la motivation.

Plus la motivation est décrite comme intrinsèque plus le niveau d'autodétermination sera élevé. Une motivation est autodéterminée lorsque la motivation est intrinsèque ou lorsque la motivation est extrinsèque à régulation intégrée et identifiée (Déci & Ryan, 1985). On associe davantage nos réussites à des causes internes et non externes. Par exemple un individu dit qu'il a réussi car il a travaillé, il a fait un effort pour réussir. Au contraire un individu avec une faible auto-détermination nommera ses réussites par l'aide de la chance, qui est un facteur externe de la personne.

Cette théorie de l'autodétermination repose sur la théorie des besoins psychologiques fondamentaux. Il existe trois besoins psychologiques fondamentaux.

1. Le besoin d'autonomie

C'est la sensation que ressent un individu de se sentir à l'origine de ses propres actes, nous ressentons alors aucune obligation de réaliser cet acte. La personne a besoin de se percevoir comme sa principale cause de ses comportements, d'en avoir le contrôle (DeCharms, 1968).

2. Le besoin d'appartenance social

Il implique la perception de l'affiliation et le sentiment d'être relié à des personnes qui sont importantes pour soi (Baumesiter & Leary, 1995).

3. Le besoin de compétence

Il est décrit comme la capacité d'un individu d'interagir efficacement avec son environnement (White, 1959). White appelle aussi cela la motivation d'effectance qui est le processus d'un individu à explorer son environnement. C'est aussi le besoin de se sentir efficace dans les activités entreprises. Les perceptions d'efficacité lors d'une activité procurant une satisfaction

vont accroître la motivation à poursuivre cette activité (White, 1951, cité par Déci & Ryan, 2002).

L'ensemble des besoins qui viennent d'être cités sont un bon prédictif de la satisfaction que nous avons besoin pour réussir quelque chose. Ces besoins sont déterminants dans la motivation intrinsèque. Ils sont donc essentiels dans les comportements et le bien-être de chacun d'entre nous (Déci & Ryan, 2002). Ces besoins ont une influence positive que ce soit, dans la réussite scolaire, dans nos différents comportements selon la difficulté de la tâche à accomplir mais aussi selon le contexte (Déci & Ryan, 2000 cité par Gillison & al., 2008). D'autres auteurs s'intéressent aussi aux effets positifs que permet la satisfaction des trois besoins.

Le besoin de compétence est source de développement cognitif, et d'un développement de compétences qui vont permettre davantage d'autonomie (Angyal, 1941 cité par Déci & Ryan, 2002). Elle permettrait d'avoir moins de comportements problématiques (Harrison & Narayan, 2003). De plus la satisfaction des besoins aurait un effet positif sur les résultats scolaires. En effet les élèves obtiennent de meilleurs résultats à l'école (Battistich et al, 2004).

Vallerand s'intéresse aussi à ce terme de satisfaction. Selon lui un haut besoin de satisfaction peut engendrer une influence plus ou moins importante sur la qualité de vie (Vallerand, 1993). On peut aussi voir qu'une satisfaction d'autonomie, d'appartenance et de compétence permettent de favoriser la motivation mais aussi la qualité de vie. D'autres études se sont également intéressées à ces différentes satisfactions. En effet un sentiment d'autonomie, un sentiment de compétence et d'appartenance sociale augmenterait de manière significative la motivation intrinsèque (Déci & Ryan) et au contraire diminuerait la motivation extrinsèque ainsi que l'amotivation.

2. Les concepts liés à la motivation

Les concepts liés à la motivation sont aussi une notion très importante dans le cadre de ce mémoire. La motivation est un concept utilisé pour « décrire les forces internes et /ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, 1993).

Il existe différents niveaux de motivation.

1. La motivation intrinsèque.

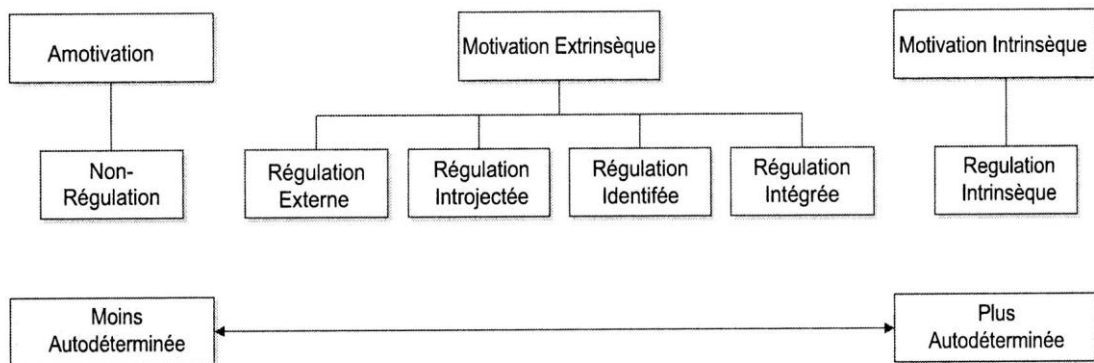
C'est la motivation où la tâche est réalisée pour le plaisir qu'elle nous procure. On associe nos réussites à des causes internes. Il existe différents types de motivation intrinsèque : la motivation intrinsèque à l'accomplissement, aux connaissances et aux sensations.

2. Il existe également la motivation extrinsèque.

Elle repose sur des causes perçues qui sont davantage externes selon le niveau de régulation que l'on possède. Cette motivation extrinsèque est en effet elle aussi régulée sous différentes formes : la motivation extrinsèque à régulation externe, à régulation intégrant, à régulation identifiée et pour finir à régulation introjectée.

3. L'amotivation.

C'est une absence de motivation chez les individus.



Nous allons revenir d'une manière plus précise sur les définitions de ces trois différentes motivations qui existent. Tout d'abord la motivation intrinsèque, qui est la motivation où la tâche est réalisée pour le plaisir qu'elle nous procure. La motivation est dite intrinsèque lorsqu'on pratique l'activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on a d'elle pendant sa pratique, on parle d'une motivation intrinsèque à la connaissance (Déci, 1975, Vallerand & Halliwell, 1983). C'est une forme de motivation qui repose sur les besoins de compétence, d'autodétermination et d'appartenance (Déci & Ryan 1985) car elle repose avant tout sur une motivation qui est dite comme autodéterminée.

Il existe différents types de motivation intrinsèque (à l'accomplissement, aux connaissances et aux sensations).

1. La motivation intrinsèque aux sensations.

C'est le fait de pratiquer une activité pour l'excitation et l'amusement qu'elle nous procure.

2. La motivation intrinsèque à l'accomplissement.

C'est lorsque qu'un individu pratique une activité pour le plaisir de son accomplissement. Les individus souhaitent réussir si cela est possible à la perfection l'exercice L'individu ne souhaite pas avoir d'échec, seule la réussite compte à ses yeux.

3. La motivation intrinsèque à la connaissance.

C'est lorsqu'on pratique une tâche pour apprendre quelque chose, on souhaite apprendre de nouvelles choses pour pouvoir progresser dans les domaines que l'on souhaite. Plusieurs auteurs se sont intéressés à la motivation intrinsèque car elle est très importante à la compréhension de nos types de motivations.

Une motivation intrinsèque permet d'avoir des émotions positives (Garbarino, 1975 cité par Vallerand & al., 1989). La motivation intrinsèque est également associée à un plus grand intérêt de la tâche qu'on est en train de pratiquer (Harackiewicz, 1979).

Mais cette motivation permet aussi aux différents individus d'être plus créatifs (Amabile, 1983-85, cité par Vallerand & al., 1989). Nous devenons plus créatifs car nous portons un plus grand intérêt à la tâche. Elle permet aussi de faire de meilleurs apprentissages (Benware & Déci, 1984 cité par Vallerand & al., 1989).

Une motivation intrinsèque est associée à un bien être psychologique. Ce bien être permet aux individus d'instaurer dans leur environnement de bonnes performances « académique » (Burton et al. 2006).

D'autres auteurs s'intéressent au rôle de la motivation intrinsèque dans les résultats scolaires. Pour évaluer les performances aux examens, le meilleur prédicteur des performances est la motivation intrinsèque (Harter et Connell, 1984).

De plus dans une étude on fait passer un questionnaire d'intérêt en classe. On observe dans les résultats une corrélation positive entre cet intérêt et la réussite future à l'examen.

Il existe donc un lien entre l'intérêt et la réussite qui augmente au cours du cursus pédagogique (Schiefele et al., 1992).

Une autre étude fait passer chez des étudiants des tests de motivation au début de l'année universitaire. On voit que ce sont ceux qui ont les plus faibles scores aux tests qui réussissent le moins aux examens en fin d'année (Pelletier et al. 1992).

Quand nous parlons de motivation, il faut aussi parler de la motivation extrinsèque. Il existe des différences par rapport à la motivation intrinsèque. En effet les raisons pour lesquelles on souhaite réaliser l'activité ne sont pas les mêmes. Le locus de causalité est d'avantage perçu comme externe (Déci & Ryan, 1985).

Il existe différentes formes de motivation extrinsèque.

1. La première est la motivation extrinsèque à régulation intégrée.

Le comportement est considéré comme étant volontaire et en harmonie avec d'autres comportements que l'individu estime important (Déci & Ryan, 1985). C'est la forme de motivation extrinsèque qui est la plus proche de la motivation intrinsèque.

2. La motivation extrinsèque à régulation identifiée.

Les raisons du comportement sont liées à l'importance de celui-ci pour atteindre des objectifs que l'on s'est fixé, c'est-à-dire autodéterminés (Déci & Ryan, 1985).

3. La motivation extrinsèque à régulation introjectée.

Cette fois le comportement est réalisé pour montrer des choses aux autres ou à soi-même. Cela peut être dû pour éviter une culpabilité, une désirabilité sociale ou tout simplement pour une estime de soi (Déci & Ryan, 1985).

4. La motivation extrinsèque à régulation externe.

Dans ce cas, la raison du comportement est liée à des raisons qui sont strictement externes. Nous nous sentons alors obligés de réaliser la tâche, c'est une contrainte (Déci & Ryan, 1985). Toutes ces formes de motivations proviennent de la théorie de l'organisation organique réalisée par Déci & Ryan en 1985. Une motivation extrinsèque à régulation externe se traduit par le fait qu'une personne ne fait pas l'activité pour soi-même mais au contraire pour une récompense qui lui est donnée (Déci, 1975, Kruglanski, 1978 cités par Vallerand & al., 1989).

Une troisième forme de motivation existe, il s'agit de l'amotivation. La personne n'identifie alors aucune raison pour s'engager ou pour persister dans une activité. Elle est indépendante de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Déci & Ryan, 1985).

L'amotivation est corrélée au décrochage scolaire (Daoust et al, 1988). C'est une forme de motivation qui peut donc devenir problématique aux enfants si aucune solution adéquate n'est trouvée. Les personnes qui arrêtent l'école le plus tôt sont ceux qui généralement ont une motivation intrinsèque et une motivation extrinsèque identifiée plus faible que les autres. On peut y voir dans un second temps la présence d'une plus forte amotivation chez ces élèves (Vallerand et al. 1997 cités par Guay & al., 2008).

Une faible motivation, entraîne un arrêt des études plus tôt et des difficultés académiques. Plus la motivation sera proche de l'amotivation, plus les élèves auront un risque d'arrêter leurs études avant les élèves ayant une motivation plus intrinsèque. Les problèmes de scolarité amèneront à augmenter ce risque (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

Nous allons maintenant observer les rôles et les conséquences des locus de causalité. Ils amèneront à mieux comprendre la théorie de l'organisation organique de Déci et Ryan (1985). Le locus de causalité, peut être interne, c'est-à-dire que les comportements sont perçus comme volontaires et autonomes.

Mais le locus de causalité peut être selon ces auteurs également externe. Le comportement dans ce cas est alors perçu comme contrôlé, il est initié par des facteurs externes.

De nombreux auteurs s'intéressent à cet effet sur nos comportements. Lorsque le locus de causalité est perçu comme plus interne, c'est-à-dire que les comportements sont perçus comme autonomes et volontaires, nous aurions de meilleurs résultats scolaires, nous serions plus persistants dans nos activités (Vansteenkiste et al. 2004, cités par Guay & al., 2008) et nous ferions de plus grands efforts pour réussir la tâche.

Les élèves avec une motivation autonome sont plus persistants dans leurs tâches, ils ont des émotions plus positives et ont de meilleures résultats scolaires et donc de meilleurs diplômes au cours de leur vie. Au contraire une motivation qui est davantage contrôlée entraîne de moins bons comportements, des émotions plus négatives et de moins bons résultats scolaires (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008).

Une perception d'autonomie est associée à un plus grand effort pour réaliser et réussir la tâche (Standage et al. 2006 cité par Nimiec, 2009).

On peut aussi selon une autre étude voir que les élèves se sentent comme plus compétents lorsqu'ils sont plus autonomes (Boggiano et al. 1988, cités par Guay & al., 2008). Les élèves qui ont une motivation autonome plus élevée ont des émotions davantage décrites comme positives (Vallerand et al. 1989).

3 Les concepts liés à la qualité de vie

La qualité de vie est un concept qui est moins connu en Psychologie de l'éducation. On s'intéresse davantage à la théorie de l'auto-détermination et aux concepts de motivation. Pourtant c'est un concept qui est important car la qualité de vie d'un individu peut changer ou être amené à changer en fonction de sa présence dans l'environnement. Au cours de sa vie les individus sont amenés à changer pour diverses raisons comme le travail, les amis, l'école, le sport, la famille, etc. La qualité de vie est un concept assez large qui peut s'étudier dans beaucoup de disciplines différentes comme la santé, les sciences de l'éducation ou la philosophie.

D'un point de vue psychologique la qualité de vie concerne le jugement qu'une personne porte sur sa vie en générale. La qualité de vie ne s'arrête pas seulement à son point de vue psychologique. D'autres points sont aussi présents comme le jugement physique, le jugement social mais aussi le bien être social.

L'OMS donne en 1994 une définition de la qualité de vie. : *« C'est la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. Il s'agit d'un large champs conceptuel, englobant de manière complexe la santé physique de la personne, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales, ses croyances personnelles et sa relation avec les spécificités de son environnement »*

Des études antérieures ont montré le rôle de la motivation et la satisfaction des besoins sur la qualité de vie chez les individus. Il a été montré que les jeunes adultes qui ont eu une faible éducation durant leur jeunesse ont une plus forte probabilité d'être au chômage.

Il a montré par Pomerantz, Grolnick, & Price (2005), que les parents sont les principaux agents de sociabilisation des enfants.

De plus plusieurs auteurs montrent que le support parental autonome est très important pour les enfants. Cela peut leur permettre de devenir plus autonome et de réguler de manière plus appropriée ses comportements. Cela est aussi valable pour les enseignants. C'est-à-dire que les enseignants ont aussi un rôle important à jouer dans la sociabilisation des enfants (Ratelle, Guay, Larose, & Senecal, 2004 ; Ratelle et al. 2005; Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005)

En effet un enseignant ou une enseignante utilisant davantage des causes externes pour motiver ses élèves sera corrélé positivement à une motivation qui est décrite comme plus extrinsèque (Fernet, Senécal, Guay, Marsh, & Dowson, 2008 cités par Guay & al., 2008).

Une autre étude s'est intéressée aux rôles des études sur la qualité de vie. Il a été vu que des mauvais résultats scolaires pouvaient entraîner une mauvaise qualité de vie (Otis, Grouzet, & Pelletier, 2005 cités par Gillison & al, 2008)

Dans cette étude la qualité de vie est donc un facteur important pour essayer de comprendre les fonctions que possède la motivation mais aussi la satisfaction des besoins. Elle est essentielle dans la compréhension de ces différents termes.

Des résultats s'intéressant au contraire, aux rôles de la qualité de vie sur les résultats scolaires ont aussi prouvé qu'une meilleure qualité de vie permettrait de faciliter nos apprentissages. On peut ici définir les apprentissages comme l'engagement dans les activités, la persistance, la réussite et le bien être ressenti. Cela aurait un rôle positif dans l'augmentation de nos différentes compétences qui sont mises en jeu (Standage, Duda, & Pensgaard, 2005 ; Ntoumanis, 2001).

C. Problématisation

1. La problématique

Dans le cadre de ce mémoire, je me suis posé différentes questions en effectuant mes recherches. Voici les trois questions clés qui me sont revenues à plusieurs reprises.

- Quelles sont les liens existants entre la théorie de l'auto-détermination et les concepts liés à la motivation ?

- Quels sont les liens entre la théorie de l’auto-détermination et la théorie des besoins psychologiques fondamentaux ?
- Quels sont les liens réciproques existants entre les concepts liés à la motivation et la qualité de vie ?

Suite à tout cela, une problématique s’est alors installée naturellement. Pour effectuer la problématique je me suis aidé des lectures que j’ai effectuées. Je me suis alors consacré sur les thèmes liés à la motivation et à la qualité de vie. L’objectif dans ce mémoire est donc de s’intéresser aux liens potentiels que peuvent avoir ces deux notions.

La problématique que je me suis posé et à laquelle ce mémoire tentera de répondre est la suivante : *Quels sont les liens réciproques qui peuvent exister entre la théorie de l’autodétermination et la qualité de vie ?*

2. Les hypothèses

Différentes hypothèses ont alors pu être établies en lien avec les lectures et la problématique :

- La première hypothèse serait qu’une plus forte satisfaction des trois besoins augmenterait notre motivation.

C'est-à-dire qu’un plus haut sentiment de compétence, d’appartenance sociale et d’autonomie augmenterait de manière significative la motivation intrinsèque ou extrinsèque à régulation identifiée ou introjectée. Un bas niveau de sentiment compétence, d’appartenance et d’autonomie amènerait davantage les individus à posséder une motivation qui est dite comme extrinsèque ou même pour certains d’entre-nous à une amotivation (absence de motivation).

- La deuxième hypothèse de cette étude serait que plus la motivation d’un élève serait intrinsèque, meilleure sera sa qualité de vie à l’école.

C'est-à-dire qu’une motivation intrinsèque ou une motivation extrinsèque à régulation intégrée et identifiée favoriserait la perception de soi-même et favoriserait également la santé physique, la santé psychologique et les relations sociales avec autrui à l’école. Une motivation extrinsèque à régulation introjectée et externe ou une absence de motivation aurait un impact négatif sur notre qualité de vie à l’école. On étudiera également les relations dans le sens opposé.

- La troisième hypothèse serait que plus la motivation d'un élève est intrinsèque, meilleure sera sa qualité de vie en dehors de l'école.

C'est-à-dire qu'une motivation intrinsèque ou une motivation extrinsèque à régulation intégrée et identifiée favoriserait la perception de soi-même et favoriserait également la santé physique, la santé psychologique et les relations sociales avec autrui en dehors de l'école. Une motivation extrinsèque à régulation introjectée et externe ou une absence de motivation aurait un impact négatif sur notre qualité de vie à l'extérieur de l'école. De la même manière que pour la deuxième hypothèse, on étudiera les effets dans le sens inverse.

D. Méthodologie

1. Les participants

L'échantillon de cette étude est composé de 24 élèves qui étaient scolarisés en classe de CM1 à l'école élémentaire Jacques Prévert à Liévin. Cette étude se composait de 14 filles et 10 garçons.

L'ensemble des participants ne présentait aucun trouble pouvant affecter le bon déroulement des questionnaires durant la passation. Les participants de cette étude n'ont pas été choisis individuellement, en effet l'ensemble des élèves pouvait participer à cette étude.

2. Les outils

La passation était composée de quatre questionnaires regroupant comme notion le sentiment d'auto-détermination, la motivation et la qualité de vie.

Le premier questionnaire est une échelle de perception d'auto-détermination dans les domaines de vie (EPADV-16) fabriqué par Marc R. Blais et Robert J. Vallerand, 1991

Ce questionnaire était composé de 16 items. Pour chaque item, il y avait 7 possibilités de réponses. Elle correspondait à l'échelle de Likert. Les cotations allaient donc de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (très fortement en accord). L'échelle de Likert a été conçue par le psychologue

américain Likert en 1932. Ce questionnaire permet de mesurer les perceptions d'autonomie que les élèves peuvent avoir dans différents contextes de vie. Les items ont été classés par domaine : - 4 items dans la perception d'autonomie dans la vie en général. - 4 items dans la perception d'autonomie dans le domaine académique. - 4 items dans la perception d'autonomie dans les relations interpersonnelles. - 4 items dans la perception d'autonomie dans les loisirs. On retrouve alors un total de 16 énoncés.

Le deuxième questionnaire reprend la version traduite et adaptée de l'Academic Self-Régulation Questionnaire (ou SRQ-A) (Ryan et Connell, 1989), utilisée dans l'article de Leroy, Bressoux, Sarrazin et Trouilloud (2013).

Pour chaque item, il y avait 5 possibilités de réponses. Elles correspondaient à l'échelle de Likert. Les cotations allaient donc de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord).

Ce questionnaire composé de 36 items permet de mesurer les différents types de motivation présentés dans la théorie de l'autodétermination (TAD) : intrinsèque, identifiée, introjectée, externe et l'amotivation. Les items ont été regroupés selon les types de régulation. Il y a : -7 items pour la motivation intrinsèque (par exemple : je fais mes devoirs à la maison, parce que c'est amusant). -7 items pour la motivation identifiée (par exemple : je fais mes devoirs à la maison, parce que j'ai envie de bien comprendre ce qu'il y a à faire). -9 items pour la motivation introjectée (par exemple : je fais mes devoirs à la maison, parce que je veux que mon professeur pense que je suis un(e) bon(ne) élève). -9 items pour la motivation externe (par exemple : je fais mes devoirs à la maison, parce que je ne me sentirais pas bien si je ne le fais pas). -4 items pour l'amotivation (par exemple : honnêtement, je ne sais pas pourquoi il faut faire ses devoirs à la maison, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps). D'après des travaux de Ryan & Connell (1989), nous pouvons calculer l'indice d'autodétermination grâce à la formule suivante :

Indice d'autodétermination = (2 × intrinsèque) + identifiée – introjectée – (2 × externe)

Plus le résultat est élevé, plus le degré d'autodétermination est élevé.

Le troisième questionnaire de cette étude est l'échelle de satisfaction de vie (ESV).

Ce questionnaire permet de mesurer le bien être scolaire des élèves dans les différents contextes de la vie.

Chaque question est évaluée sur une échelle de 1 à 7 points. Elle correspondait à l'échelle de Likert. Les cotations allaient donc de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord).

Les items ont été classés par domaine. – 8 items sur la famille. - 7 items sur l'école. - 5 items sur les amis. - 4 items sur l'habitat. - 6 items sur le soi. On trouve alors un total de 30 items pour ce questionnaire.

Le quatrième et dernier questionnaire est le Panel 2011 – séquence 9 – Activités extrascolaires. Ce questionnaire permet d'observer quelles sont les activités des élèves en dehors de l'école. On peut donc mesurer à travers ce questionnaire la qualité de vie de chaque enfant en dehors de l'école. Chaque question est évaluée sur une échelle de 1 à 5 points. Elle correspondait à l'échelle de Likert. Les cotations allaient donc de 1 (tous les jours) à 7 (jamais depuis la rentrée).

De la même manière que les autres, les items étaient regroupés par domaine. – 8 items sur la communication. – 2 items sur la sociabilité. – 5 items sur les jeux vidéos. – 9 items sur la télévision. – 7 items sur la lecture. – 7 items sur les sorties. – 3 items sur la musique – 7 items sur l'engagement social.

Ce questionnaire reprenait alors 48 items.

3. Le déroulement

Le déroulement pour l'ensemble de ces questionnaires a été le même. Les élèves ont été informés des consignes qu'il fallait suivre pour que les passations se fassent dans les meilleures conditions. Les élèves avaient pour consignes de répondre à chaque question qui était présentée sur le questionnaire.

L'expérimentateur lisait les questions une par une afin que l'ensemble des élèves répondent au même moment. Cela a permis que les participants terminent au même moment. Le but de cette consigne était également de permettre aux élèves qui ne comprenaient pas les questions de pouvoir demander de l'aide à l'expérimentateur. Une fois que les élèves avaient répondu à la question, l'expérimentateur pouvait passer à la question suivante.

En cas de réponses manquantes sur un questionnaire, celui-ci ne pouvait pas être pris en compte, les participants devaient répondre à toutes les questions.

Chaque questionnaire était rempli de manière confidentiel, en effet aucun élève n'a dû inscrire son nom sur la feuille de présentation. Un simple identifiant en relation avec les premières lettres de leur nom et prénom ont suffi. De plus, chaque participant a dû noter son âge, sa date de naissance et son sexe. Cela m'a permis de regarder dans les analyses si des variables

comme l'âge et le sexe pouvaient être significatives dans les résultats des différents questionnaires.

Les passations de l'ensemble de ces questionnaires se sont effectuées pendant la troisième période de l'année scolaire. Cette période ne dure que cinq semaines, c'est pour cela qu'il fallait être très précis dans la date de passation. Les questionnaires ont donc été donnés pendant la troisième semaine de la période afin de laisser deux semaines de libre après ces passations en cas de problèmes rencontrés.

Cela a eu également pour objectif de laisser du temps aux élèves ainsi qu'au professeur de s'habituer au climat de classe. De plus, cela m'a permis d'effectuer les recueils de données et donc d'analyser les résultats obtenus dans les délais.

E. Analyse des données

1. Tris à plats

Afin de comparer et d'analyser toutes ces données, nous avons utilisé, le logiciel IBM SPSS Statistics (V24). Les tests utilisés sont nombreux puisqu'il s'agit de valeurs quantitatives nominales, de valeurs quantitatives ordinales et encore de valeurs quantitatives qu'il faut croiser.

Dans cette étude, il y a 24 participants. 14 sont des filles et 10 des garçons. Cela nous fait 58,3% de filles et 41,7% de garçons.

SEXE				
	Valeur	Effectif	Pourcentage	
Valeurs valides	1	garçon	10	41,7%
	2	fille	14	58,3%

De plus, nous pouvons également observer que 66,7% des participants ont 9 ans, 29,2% 10 ans et enfin 4,2% 11 ans.

AGE

	Valeur	Effectif	Pourcentage
Valeurs valides	9,00	16	66,7%
	10,00	7	29,2%
	11,00	1	4,2%

Pour chaque questionnaire, je vais présenter les résultats obtenus d'une manière très simple. Cela permettra d'avoir une meilleure analyse et une meilleure compréhension pour analyser les corrélations entre les variables utilisées.

Pour commencer nous allons observer la répartition des réponses pour les domaines de l'EPADV-16.

EPADV-16

	EPADV score vie en général	EPADV score domaine académique	EPADV score relations interpersonnelles	EPADV score loisirs
Moyenne	14,5833	15,1667	16,9167	18,7500
N	24	24	24	24
Ecart type	6,22000	5,65429	5,51612	4,44532

A travers ce tableau, nous pouvons remarquer que les moyennes sont différentes à travers les différents domaines. Pour chacun des quatre domaines, il y avait quatre questions qui étaient cotées de 1 à 7. Le score minimal était donc de 4 (4 x 1) et le score maximal de 28 (4 x 7). De plus, il nous faut trouver la médiane pour pouvoir analyser les valeurs inscrites dans le tableau. Elle est égale à 16 (1+2+3+4+5+6+7 / 2).

Deux domaines ont une moyenne inférieure à la médiane. Il s'agit des domaines liés au sentiment d'autonomie dans la vie en général (moyenne = 14,5833) et dans les domaines académiques (moyenne = 15,1667). C'est-à-dire que dans ces deux domaines les participants ont eu des résultats qui ont tendance à se situer dans un plus faible niveau de sentiment d'autonomie.

Au contraire la moyenne pour le sentiment d'autonomie dans les domaines liés aux relations interpersonnelles (moyenne = 16,9167) et aux loisirs (moyenne = 18,7500) sont situés au dessus de la médiane. Pour ces deux domaines, à l'opposé des deux précédents, les élèves ont tendance, à avoir un plus haut niveau de sentiment d'autonomie.

Nous allons maintenant discuter des domaines qui sont liés à l'Academic Self-Régulation Questionnaire (ou SRQ-A).

SQR-A						
	sqr_indice_atuo détermination (2x intrin) + ide - introjecté - (2x ext)	sqr_score_amoti vation (9, 18, 27, 36)	sqr_score_ext (2,6, 10, 15, 22, 26, 28, 31, 35)	sqr_score_intro (1, 4, 11, 13, 19, 20, 29, 32, 34)	sqr_score_identi fiée (5, 8, 12, 17, 23, 25, 33)	sqr_score_intrin seque (3, 7, 14, 16, 21, 24, 30)
Moyenne	-38,88	9,00	36,21	31,29	26,42	19,21
N	24	24	24	24	24	24
Ecart type	18,388	4,996	7,576	8,645	7,912	8,812

Sur ce tableau, nous pouvons analyser les scores obtenus pour les participants sur leur niveau d'auto-détermination. Ainsi, la moyenne de l'échantillon au niveau du score de l'auto-détermination est de -38,88. Ce score est calculé à partir d'autres scores présents dans le tableau. En effet le score d'autodétermination = $(2 \times \text{intrinsèque}) + \text{identifiée} - \text{introjectée} - (2 \times \text{externe})$.

Il est difficile de comparer les moyennes obtenues car chaque variable n'est pas composée du même nombre d'items. La variable la plus faible a 4 items alors que la variable la plus importante possède 9 items. Pour pouvoir comparer il faut alors diviser la moyenne par le nombre d'items. Je vais donc reprendre la moyenne de l'ensemble de ces variables pour pouvoir les comparer:

- Le score d'amotivation est égal à : $(9/4 = 2,25)$
- Le score de motivation extrinsèque est lui de $(36,21 / 9 = 4,02)$
- Le score de motivation introjectée est de $(31,29 / 9 = 3,48)$
- Le score de motivation identifiée est de $(26,42 / 7 = 3,77)$
- Le score de motivation intrinsèque lui de $(19,21 / 8 = 2,40)$

Ce sont les scores aux motivations dites intermédiaires qui sont les plus élevés. En effet pour l'amotivation et la motivation intrinsèque, les scores sont plus faibles. La médiane pour l'ensemble de ces variables est égale à 3 car les items étaient cotés de 1 à 5. On peut donc mettre en évidence que les participants ont un score à tendance faible pour les scores à la motivation intrinsèque et à l'amotivation alors qu'ils ont un score à tendance plus élevée pour les motivations extrinsèques, identifiées et introjectées. Tout cela, donne une moyenne à l'indice d'auto-détermination égale à 0,24.

Nous allons ici, nous intéresser aux variables de l'ESV, qui est l'étude de satisfaction de vie.

ESV					
	ESV_famille	ESV_ecole	ESV_amis	ESV_habitat	ESV_soï
Moyenne	35,3750	20,7083	20,0417	14,5833	24,1250
N	24	24	24	24	24
Ecart type	5,73178	8,27505	6,49066	5,61765	5,78087

Pour analyser ce tableau et donc ces variables, nous allons procéder de la même manière que le tableau précédent car chaque domaine ne contient pas le nombre d'items. Voici les scores aux différentes variables obtenus.

- La moyenne sur le domaine de la famille est égale à $(35,3750 / 8 = 4,42)$.
- La moyenne sur le domaine de l'école est égale à $(20,7083 / 7 = 2,96)$.
- La moyenne sur le domaine des amis est égale à $(20,0417 / 5 = 4,01)$.
- La moyenne sur le domaine de l'habitat est égale à $(14,5833 / 4 = 3,65)$.
- La moyenne sur le domaine du soi est égale à $(24,1250 / 6 = 4,02)$.

La médiane est également égale à 3 dans ces domaines car les items sont cotés de 1 à 5. Il n'y a donc que pour un domaine, celui de l'école ou la moyenne (2,96) est inférieure à la médiane. Cela se traduit par le fait que les participants relèvent un plus bas niveau de satisfaction dans le domaine lié à l'école. A l'inverse les domaines liés à la famille, aux amis, à l'habitat et au soi ont une moyenne supérieure à la médiane. Pour ces variables, les élèves ont plutôt un haut score de satisfaction.

Maintenant, nous allons analyser les variables destinées au Panel 2011 – séquence 9 – Activités extrascolaires.

Panel 2011 – Séquence 9 – Activités extrascolaires

	Q_LOISI RS_Co mmunic ations	Q_LOISI RS_Soci abilité	Q_LOISI RS_Jeu xVidéos	Q_LOISI RS_Tele vision	Q_LOISI RS_Lect ure	Q_LOISI RS_Sorti es	Q_LOISI RS_Mus ique	Q_LOISI RS_Eng agement social
Moyenne	21,3333	5,6667	13,8333	27,3333	27,4167	26,5417	10,0417	28,5000
N	24	24	24	24	24	24	24	24
Ecart type	6,67029	2,79233	3,77252	5,66965	5,61765	4,55860	2,94115	2,51949

Pour analyser ce tableau et donc ces variables, nous allons procéder de la même manière que les tableaux précédents car chaque domaine ne contient pas le nombre d'items. Voici les scores aux différentes variables obtenus.

- La moyenne sur le domaine de la communication est égale à $(21,3333 / 8 = 2,67)$.
- La moyenne sur le domaine de la sociabilité est égale à $(5,6667 / 2 = 2,83)$.
- La moyenne sur le domaine des jeux vidéos est égale à $(13,8333 / 5 = 2,77)$.
- La moyenne sur le domaine de la télévision est égale à $(27,3333 / 9 = 3,08)$.
- La moyenne sur le domaine de la lecture est égale à $(27,4167 / 7 = 3,92)$.
- La moyenne sur le domaine de la musique est égale à $(26,5417 / 7 = 3,79)$.
- La moyenne sur le domaine des sorties est égale à $(10,0417 / 3 = 3,35)$.
- La moyenne sur le domaine de l'engagement social est égale à $(24,1250 / 7 = 3,45)$.

La médiane est également égale à 3 dans ces domaines car les items sont cotés de 1 à 5. De ce fait, une analyse peut être effectuée. La moyenne des variables appartenant aux domaines de la télévision, de la lecture, de la musique, des sorties et de l'engagement social sont supérieures à la médiane. Pour ces domaines, les participants ont donc un haut niveau de pratique de ces différentes activités. Au contraire, pour les domaines de la communication, de la sociabilité et des jeux vidéos ou la moyenne est inférieure à la médiane, les élèves ont tendance à moins pratiquer ce type d'activités en dehors de l'école.

Toutes les variables ont été analysées à l'exception des domaines liés au LSU. Nous allons donc observer les résultats suite à un tableau.

LSU

	LSU synthèse	CM1 français	LSU Mathématiques
Moyenne	39,12	10,17	7,33
N	24	24	24
Ecart type	5,195	1,903	1,711

Pour analyser ce tableau et donc ces variables, nous allons procéder de la même manière que les tableaux précédents car chaque matière ne contient pas le nombre de sous disciplines. Voici les scores aux différentes variables obtenus.

- La moyenne sur le domaine du Français est égale à $(10,17 / 4 = 2,5425)$.
- La moyenne sur le domaine des Mathématiques est égale à $(7,33 / 3 = 2,44)$.

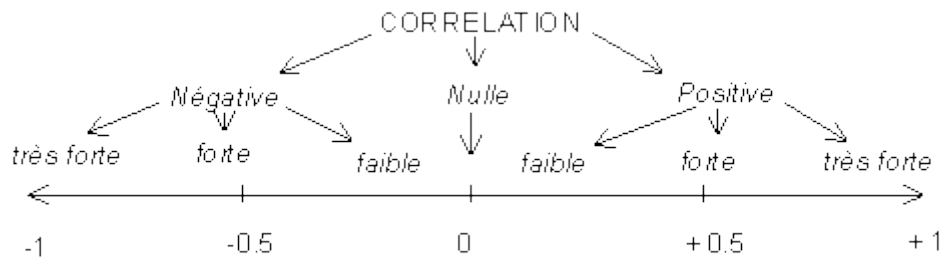
J'ai décidé de regarder que pour ces deux domaines, car ce sont les matières fondamentales au niveau du LSU. Ce sont les meilleurs indicateurs de performances à l'école chez les élèves. Ici la médiane est égale à 2.5 car les domaines sont cotés de 1 à 4 $(1+2+3+4 / 2)$.

Pour les deux domaines les moyennes sont très proches de la médiane, cela veut dire que les résultats des élèves dans cet échantillon sont dans la normalité. Cependant, pour être plus précis, les résultats en Français sont légèrement au dessus de la moyenne alors que les résultats en Mathématiques sont légèrement inférieurs. Sur cet échantillon, les résultats sont donc meilleurs dans le domaine du Français par rapport au domaine des Mathématiques.

2. Tris croisés et tests

Pour effectuer l'ensemble des analyses entre les variables, je vais utiliser des coefficients de corrélations. L'ensemble des résultats sont présentés sous des matrices de corrélations regroupant les différentes notions qui ont été présentées dans les parties précédentes.

Dans cette analyse nous avons utilisé des coefficients classiques, ceux de Bravais-Pearson. Les coefficients de corrélations étudient les liens qui peuvent exister entre une ou plusieurs variables, ils permettent de juger la qualité de la liaison entre deux variables numériques. Une table des valeurs à aussi été utilisée pour permettre de voir s'il existe une significativité des différents liens que nous allons voir ci-dessous.



Pour commencer cette analyse, nous allons essayer de répondre à la première hypothèse qui était en jeu. La première hypothèse serait qu'une plus forte satisfaction des trois besoins augmenterait notre motivation intrinsèque.

Corrélations Motivations/TAD

	sqr_indice_atuodétermination (2x intrin) + ide - introjecté - (2x ext)	sqr_score_ext (2,6, 10, 15, 22, 26, 28, 31, 35)	sqr_score_intro (1, 4, 11, 13, 19, 20, 29, 32, 34)	sqr_score_identifiée (5, 8, 12, 17, 23, 25, 33)	sqr_score_intrinsèque (3, 7, 14, 16, 21, 24, 30)
sqr_indice_atuodétermination (2x intrin) + ide - introjecté - (2x ext)	1	-,371	-,351	-,147	,141
Corrélation de Pearson		,074	,092	,493	,510
Sig. (bilatérale)					,606**
N	24	24	24	24	24

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

A travers ce tableau de corrélation, nous pouvons observer que les scores d'auto-détermination et le type de motivation ont un lien très proche.

Le score d'auto-détermination est fortement et positivement corrélé ($r = .606$, $p < 0.001$) à la motivation intrinsèque. De plus, pour approfondir, ce score d'auto-détermination est positivement corrélé mais d'une manière plus faible avec la motivation identifiée ($r = .141$). Cette corrélation devient même négative mais faiblement pour la motivation introjectée ($r = -.147$). En revanche pour la motivation extrinsèque ce coefficient de corrélation est négatif ($r = -.351$) et il devient même fortement négatif pour l'automotivation ($r = -.371$).

Un lien peut donc être effectué, plus la motivation est intrinsèque, meilleur sera l'indice d'auto-détermination. Mais au contraire, plus on se rapproche de l'amotivation, moins cet indice sera élevé.

Pour ce qui est de la deuxième hypothèse posée dans ce mémoire : plus la motivation d'un élève serait intrinsèque, meilleure serait sa qualité de vie à l'école. Pour pouvoir répondre à cette question de la même manière que la première hypothèse nous allons réutiliser des coefficients de corrélations comme il a déjà été dit dans cette partie. Tous les résultats de cette hypothèse seront présents p.46 (annexe 5) à travers un tableau de coefficient de corrélation de Bravais-Pearson.

Pour comment l'analyse, nous pouvons observer que le score d'auto-détermination est fortement et positivement corrélé avec le domaine de l'école dans le questionnaire du ESV ($r = .508, p < 0.01$). De plus, cela est également le cas pour la motivation intrinsèque. En effet, la motivation intrinsèque est positivement et fortement corrélée avec la variable du domaine académique dans le questionnaire de l'EPADV-16 ($r = .447, p < 0.05$). Également, la motivation intrinsèque est corrélée de manière positive et significative avec les domaines de l'école ($r = .775, p < 0.01$) et des amis ($r = .440, p < 0.05$) dans les questionnaires de l'ESV.

Cela est également le cas pour la motivation identifiée qui est une motivation assez proche de la motivation intrinsèque. Celle-ci est positivement et significativement corrélée avec des domaines de l'ESV. Le lien est effectivement très important avec les domaines de l'école ($r = .534, p < 0.001$), les domaines des amis ($r = .615, p < 0.001$) et les domaines du soi ($r = .572, p < 0.001$).

Mais au contraire la motivation introjectée qui est très proche de la motivation extrinsèque est négativement et significativement corrélée avec le domaine interpersonnelle ($r = -.470, p < 0.05$) dans le questionnaire de l'EPADV-16.

L'amotivation, quand à elle est corrélée négativement et de manière significative avec les domaines liés à l'école ($r = -.781, p < 0.01$) et avec la famille ($r = -.407, p < 0,05$) dans l'ESV mais aussi dans le domaine académique dans l'EPAD-16 ($r = -.471, p < 0.05$).

Cependant nous pouvons observer que la motivation introjectée et la motivation extrinsèque sont corrélées positivement avec certaines variables. Cela peut s'expliquer par le fait que les participants n'étaient pas assez nombreux. Dans ce cas, nous retenons toutes les corrélations qui elles, au contraire peuvent nous prédire que cette hypothèse peut être vérifiée.

Effectivement à travers l'ensemble de ces coefficients de corrélations, lorsqu'une motivation se rapproche de la motivation intrinsèque, plus il y aura un impact positif sur notre qualité de vie à l'école. Mais au contraire, plus on se rapprochera de l'amotivation, plus l'impact sur notre qualité de vie à l'école sera négatif. Cela est également la vérité pour le sens inverse.

Nous allons maintenant nous intéresser à la troisième hypothèse : plus la motivation d'un élève est intrinsèque, meilleure serait sa qualité de vie en dehors de l'école. Tous les résultats de cette hypothèse seront présents p.47 (annexe 6) à travers un tableau de coefficient de corrélation de Bravais-Pearson.

Pour commencer cette analyse, dans un premier temps nous pouvons observer que l'indice d'auto-détermination est positivement corrélé avec le domaine de la communication dans le questionnaire des loisirs extrascolaires ($r = .533, p < 0.01$). C'est la seule variable qui est corrélée de manière significative. En effet, l'indice d'autodétermination reste lié positivement avec pratiquement l'ensemble des domaines qui permettent une meilleure qualité de vie en dehors de l'école. La motivation intrinsèque est elle aussi corrélée de manière significative et positivement avec le domaine de la communication dans le questionnaire des loisirs extrascolaires ($r = .534, p < 0.01$). La motivation identifiée qui se rapproche de la motivation intrinsèque est quand à elle, positivement corrélée et de manière significative avec le domaine de la famille dans l'ESV ($r = .615, p < 0.01$). La motivation introjectée, pour sa part est positivement et significativement corrélée avec le domaine de la famille dans l'ESV ($r = .475, p < 0.05$). Au niveau de cette motivation, on ne retrouve pas de liens négatifs significatifs contrairement à l'hypothèse précédente.

La motivation extrinsèque est corrélée négativement avec le domaine des loisirs dans l'ESV de manière significative ($r = -.529, p < 0.01$). Mais on retrouve pour cette motivation qui est proche de l'amotivation un coefficient de corrélation significative et positive avec la famille ($r = .643, p = 0.01$). Pour finir, l'amotivation est pour sa part corrélée négativement et de manière significative avec le domaine de la famille dans l'ESV ($r = -.407, p < 0.05$). C'est la seule variable significativement corrélée négativement. Certes on retrouve beaucoup d'autres variables possédant un lien négatif avec cette « motivation » mais le lien est souvent assez faible pour être observé. Mais au contraire, l'amotivation est positivement corrélée avec le domaine des loisirs dans l'ESV ($r = .470, p < 0.05$) et de manière significative.

Pour revenir à cette hypothèse posée, dans l'ensemble plus la motivation est intrinsèque, plus les liens avec une meilleure qualité de vie en dehors de l'école existe. Cependant, il existe

beaucoup d'exceptions qui permettent de laisser un doute. On peut remarquer pour le dernier questionnaire sur les loisirs extrascolaires, que peu de liens avec l'aide des coefficients de corrélations ont pu être effectués. Ce dernier questionnaire a été moins pertinent que les autres.

Nous reviendrons plus précisément sur la réponse que nous pouvons apporter aux hypothèses dans la prochaine partie.

Au travers ces différentes analyses, une question m'est venue à l'esprit. Je voulais savoir si une variable indépendante comme le sexe pouvait être un facteur qui pouvait venir interférer dans les résultats des analyses liées à la motivation et aux résultats scolaires (LSU). Pour cela, pour pouvoir répondre à cette question posée, j'ai dû réaliser une comparaison de moyenne avec des groupes indépendants ou l'effectif était inférieur à 30 (t de student). J'ai alors pu comparer les résultats des filles et des garçons au travers les variables destinées à la motivation et au LSU. Voici ci-dessous le tableau des résultats obtenus.

T de student Filles / Garçons

	sexe	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
sqr_indice_atuodéterminatio n (2x intrin) + ide - introjecté - (2x ext)	garçon	10	-35,70	19,984	6,319
	fille	14	-41,14	17,562	4,694
sqr_score_amotivation (9, 18, 27, 36)	garçon	10	11,20	6,286	1,988
	fille	14	7,43	3,228	,863
sqr_score_ext (2,6, 10, 15, 22, 26, 28, 31, 35)	garçon	10	33,20	9,807	3,101
	fille	14	38,36	4,798	1,282
sqr_score_intro (1, 4, 11, 13, 19, 20, 29, 32, 34)	garçon	10	27,30	10,393	3,287
	fille	14	34,14	6,037	1,613
sqr_score_identifiée (5, 8, 12, 17, 23, 25, 33)	garçon	10	23,00	9,298	2,940
	fille	14	28,86	5,960	1,593
sqr_score_intrinseque (3, 7, 14, 16, 21, 24, 30)	garçon	10	17,50	9,914	3,135
	fille	14	20,43	8,093	2,163
LSU CM1 synthèse	garçon	10	38,70	6,129	1,938
	fille	14	39,43	4,636	1,239
LSU CM1 français	garçon	10	9,70	2,111	,667
	fille	14	10,50	1,743	,466
LSU CM1 Mathématiques	garçon	10	7,40	1,955	,618
	fille	14	7,29	1,590	,425

Pour commencer, nous pouvons observer, qu'il n'y a aucune différence de résultat au niveau du LSU. Que ce soit, dans le domaine du Français ou des Mathématiques les résultats sont très proches quelque soit le sexe.

Comme ces deux matières sont les domaines fondamentaux de l'école élémentaire, la synthèse des résultats du LSU est identique, les filles et les garçons ont des résultats scolaires très proches les uns des autres.

Au niveau de la motivation, nous pouvons observer une réelle différence de score au niveau de l'indice de l'auto-détermination. Les filles ont une moyenne plus faible que les garçons (-41,14 contre -35,70). Cela se traduit par le fait que les filles ont un niveau de sentiment d'auto-détermination plus faible que les garçons.

Cela ne se traduit pas par le fait que les filles ont une motivation intrinsèque plus faible. En effet, elles possèdent une moyenne de 20,43 et les garçons une moyenne de 17,50. A travers ces résultats dans le questionnaire du SQR-A, les filles ont tendance à rapporter une plus grande moyenne dans l'ensemble des différentes motivations. Ainsi, les filles possèdent une plus grande motivation extrinsèque que les garçons.

En revanche, les garçons ont une tendance à rapporter une plus grande amotivation que les filles. Les garçons ont une moyenne de 11,20 et les filles de 7,43. Il est à noter que les différences de moyenne ne sont pas significatifs.

F. Discussion

Cette étude a pour rôle d'analyser différentes notions qui ont été abordées tout au long de ce travail. En effet, suite aux questionnaires qui ont été réalisés par des élèves en classe de CM1, le sentiment d'auto-détermination, la motivation et la qualité de vie ont été mesurées. J'ai ainsi pu poser trois hypothèses dans ce mémoire, avec l'aide de l'analyse des données qui a été effectuée dans la partie précédente, je vais tenter de répondre aux questions que je m'étais posé au préalable.

La première hypothèse serait qu'une plus forte satisfaction des trois besoins augmenterait notre motivation. C'est-à-dire qu'un plus haut sentiment de compétence,

d'appartenance sociale et d'autonomie augmenterait de manière significative la motivation intrinsèque ou extrinsèque à régulation identifiée ou introjectée. Un bas niveau de sentiment de compétence, d'appartenance et d'autonomie amènerait davantage les individus à posséder une motivation qui est dite comme extrinsèque ou même pour certains d'entre-nous à une amotivation (absence de motivation).

Suite à la première analyse nous pouvons apercevoir que l'indice d'auto-détermination est positivement associé à une motivation intrinsèque mais aussi avec une motivation extrinsèque à régulation identifiée. Cette analyse nous donne également une autre information. Au contraire, il existe une association qui est négative entre l'indice d'auto-détermination et la motivation extrinsèque à régulation introjectée, la motivation extrinsèque à régulation externe et enfin à l'amotivation. L'indice d'auto-détermination est donc un très bon prédicateur des différentes motivations qui peuvent exister car les résultats sont assez significatifs. Cela a pour effet de dire que plus il existe un important sentiment d'auto-détermination, plus la motivation sera intrinsèque et au contraire moins un individu aura un sentiment d'auto-détermination, moins la motivation sera intrinsèque.

Cette première hypothèse posée dans ce mémoire peut donc être vérifiée sans rencontrer de difficultés. Cette hypothèse est valide car elle a été vérifiée au travers des éléments théoriques mais aussi en accord avec les résultats obtenus sur cette étude.

Une motivation est décrite comme autodéterminée lorsque la motivation est de niveau intrinsèque ou lorsque que la motivation est extrinsèque à régulation intégrée et identifiée (Déci & Ryan, 1985). Le schéma d'Herzberg va également dans le sens de l'hypothèse, c'est à dire que des individus qui ont une forte satisfaction des besoins d'autonomie, d'appartenance sociale et de compétence ont une motivation qui est davantage intrinsèque (Herzberg, 1971, cité par Harward Business Review, 2003).

La deuxième hypothèse de ce travail était que plus la motivation d'un élève serait intrinsèque, meilleure serait sa qualité de vie à l'école. C'est-à-dire qu'une motivation intrinsèque ou une motivation extrinsèque à régulation intégrée et identifiée favoriserait la perception de soi-même et favoriserait également la santé physique, la santé psychologique et les relations sociales avec autrui à l'école. Une motivation extrinsèque à régulation introjectée et externe ou une absence de motivation aurait un impact négatif sur notre qualité de vie à l'école. On étudiera également les relations dans le sens opposé.

Tout d'abord au vu des résultats des liens assez significatifs semblent se développer entre la motivation intrinsèque et la qualité de vie. Pour commencer un individu disposant d'une motivation décrite comme intrinsèque à davantage de sentiments positifs dans les domaines académiques. De plus, nous pouvons retrouver ces mêmes résultats à travers un autre questionnaire. En effet, la motivation intrinsèque permet aux élèves d'avoir plus de sentiments positifs à l'égard des domaines liés à l'école, mais aussi par rapport à ses amis. Cela peut également se remarquer pour la motivation extrinsèque à régulation identifiée. Cette « motivation » permet aux élèves d'avoir des sentiments plus positifs par rapport à l'école, ses amis, mais aussi par rapport à son image de soi. On peut encore approfondir cette hypothèse en parlant de l'indice d'auto-détermination. Au regard des résultats, plus cet indice est élevé, meilleurs seront les sentiments des élèves dans les domaines qui sont liés à l'école. On retrouve ces résultats en général dans l'ensemble des variables qui étaient mises en œuvre pour pouvoir répondre à cette hypothèse.

Mais dans cette analyse, nous n'avons répondu qu'à la moitié de cette hypothèse. Nous allons maintenant vérifier les liens qui existent quand la motivation s'éloigne de la motivation intrinsèque. Nous pouvons voir que lorsque la motivation est extrinsèque à régulation introjectée, il existe un effet négatif sur les sentiments qu'ont les élèves sur leurs sentiments interpersonnels. Ces élèves n'ont alors pas une très bonne image d'eux. L'amotivation qui est une absence de motivation, quand à elle, donne de très mauvais résultats dans la majorité des variables qui était présentes pour répondre à cette hypothèse. On retient majoritairement qu'une absence de motivation donne pour les élèves de très mauvais sentiments dans les domaines liés à l'école et au domaine académique.

Comme j'ai utilisé des matrices de corrélations pour répondre à cette hypothèse, ces liens sont réciproques. Il est vrai que les résultats ne sont pas parfaits, il existe certains résultats qui ne vont pas dans le sens de l'hypothèse, mais ils sont assez rares. Cela peu se traduire par le fait que le nombre de participants est assez faible dans cette étude. Au regard de l'analyse qui vient d'être effectuée, nous pouvons affirmer, avec très peu de chance de se tromper, que l'hypothèse peut être vérifiée.

Effectivement à travers l'ensemble de ces coefficients de corrélations, lorsqu'une motivation se rapproche de la motivation intrinsèque, plus il y aura un impact positif sur notre qualité de vie à l'école. Mais au contraire, plus on se rapprochera de l'amotivation, plus l'impact sur notre qualité de vie à l'école sera négatif. Cela est également la vérité pour le sens inverse.

La qualité de vie correspond au sentiment global de bien-être qui est déterminé en grande partie par la satisfaction de l'individu par rapport à son expérience dans les domaines

importants de sa vie (Campbell, 1981, cité par Céline Mercier & Jocelyne Filion, 1987). De ce fait, l'hypothèse semble être vérifiée car nous pouvons voir qu'un important niveau de sentiment d'auto-détermination et de motivation intrinsèque permettent d'avoir de meilleurs sentiments dans la vie quotidienne à l'école chez les participants de cette étude.

Maintenant que nous avons vérifié les deux premières hypothèses de cette étude, nous allons vérifier la dernière hypothèse de cette étude. Celle-ci était que plus la motivation d'un élève est intrinsèque, meilleure serait sa qualité de vie en dehors de l'école. C'est-à-dire qu'une motivation intrinsèque ou une motivation extrinsèque à régulation intégrée et identifiée favoriseraient la perception de soi-même et favoriseraient également la santé physique, la santé psychologique et les relations sociales avec autrui en dehors de l'école. Une motivation extrinsèque à régulation introjectée et externe ou une absence de motivation aurait un impact négatif sur notre qualité de vie à l'extérieur de l'école. De la même manière que pour la deuxième hypothèse, on étudiera les effets dans le sens inverse.

Après s'être intéressé aux relations entre les concepts liés à la motivation et la qualité de vie des élèves à l'école, nous allons ici, nous intéresser à la qualité des élèves en dehors de l'école.

Tout d'abord, la motivation intrinsèque possède un lien significatif et positif avec les domaines des loisirs sur la communication et dans le domaine des sentiments avec la famille. Lorsque que la motivation est décrite comme extrinsèque à régulation identifiée, il existe un lien avec les sentiments positives qu'ont les élèves envers la famille. La famille reste l'endroit où les élèves passent le plus de temps en dehors de l'école, c'est donc une variable très importante pour calculer la qualité de vie d'un élève à la maison.

De plus, pour approfondir cette étude, un score élevé à l'indice du sentiment d'auto-détermination possède un lien très important avec la variable des loisirs sur les communications.

Nous allons poursuivre l'étude de cette hypothèse avec les liens qui peuvent exister lorsque la motivation se rapproche de la motivation extrinsèque. Une motivation extrinsèque à régulation introjectée, possède un lien significatif et positif avec les sentiments envers sa famille. On ne retrouve aucun lien qui pourrait être négatif contrairement à la deuxième hypothèse au niveau de cette motivation qui se rapproche d'un faible niveau de motivation. Au niveau de la motivation extrinsèque à régulation externe, on peut trouver un lien qui est négatif avec le domaine lié aux loisirs. Pour l'amotivation il existe des liens assez négatifs

dans les sentiments destinés à sa famille. Même si c'est le cas pour plusieurs autres variables de cette étude, les autres liens négatifs sont beaucoup plus faibles voir absents.

A travers cette analyse, nous pouvons nous apercevoir qu'une motivation qui se rapproche de la motivation intrinsèque permet d'avoir de meilleurs sentiments envers sa famille et possède davantage de loisirs basés majoritairement dans la communication avec ses pairs. Mais on retrouve également des liens positifs entre certains sentiments (comme ceux destinés à la famille) et la motivation extrinsèque à régulation introjectée. Pourtant c'est une motivation assez éloignée de la motivation intrinsèque. Mais cela, ne s'arrête pas à ces points, en effet d'autres résultats peuvent nous surprendre. Un lien positif existe entre l'amotivation et les loisirs liés à la communication. Un lien négatif existe également entre la motivation extrinsèque identifiée et le domaine des loisirs. Pourtant c'est une motivation assez proche de la motivation intrinsèque.

Au vue de l'analyse, il est difficile de pouvoir affirmer que cette hypothèse est vérifiée. Dans la généralité des résultats de cette étude, nous pourrions valider cette hypothèse. Mais certains résultats de cette analyse peuvent nous faire penser tout le contraire. De plus, un des questionnaires justement dédiés aux activités extrascolaires des élèves n'a pas été très significatif au niveau des résultats obtenus. Ce questionnaire, contrairement aux autres, ne nous permet pas d'avoir des résultats assez précis dans cette étude. Il faut donc rester prudent sur cette hypothèse. Si on regarde les résultats d'un point de vue général, on pourrait la valider. Malheureusement, ce n'est pas le cas, en regardant les résultats de ces coefficients de corrélations plus précisément je ne peux que rejeter cette hypothèse. Mais il serait intéressant de la tester à nouveau avec un nouveau questionnaire ou alors avec davantage ou d'autres participants.

G. Apport de ce séminaire en tant qu'enseignant

Je vais maintenant faire un point sur les apports de la recherche sur ma future pratique professionnelle. Tout d'abord, le séminaire « approches psychologiques en éducation » m'a permis de m'initier à la recherche dans le cadre de la réalisation de ce mémoire.

Ce séminaire sur les approches psychologiques en éducation m'a permis de comprendre tout le sens de ce qu'est une démarche de recherche. Au travers ce séminaire, j'ai du faire des

recherches sur des articles scientifiques liés aux notions de ce mémoire ainsi qu'aux différents rôles auxquels peut être confrontés un professeur des écoles.

Afin de répondre à ma problématique, j'ai également recherché des questionnaires que les élèves ont du passer. J'ai ainsi pu analyser à travers des études statistiques les liens qui pouvaient exister entre les concepts liés aux notions de motivation et ceux liés à la qualité de vie. Tout cela me permet de répondre à la problématique qui avait été posée dans le cadre de cette étude.

Réaliser ce mémoire a d'autres points intéressants, en effet il permet d'avoir une réflexion sur son métier. La recherche m'a également permis de découvrir des articles auxquels je ne m'étais jamais confrontés. Lorsque j'ai lu différents articles sur la motivation et la qualité de vie, j'ai ainsi eu l'opportunité de découvrir des lectures de travaux théoriques et des lectures de travaux professionnels. Cela m'a apporté des connaissances sur des théories et des auteurs, comme la théorie de l'autodétermination de Déci et Ryan, les concepts liés à la motivation et ceux liés à la qualité de vie. Selon moi, cela est pleinement bénéfique et enrichissant dans mon futur métier car je pense que pour un enseignant, il est nécessaire et important de se documenter, de s'informer régulièrement afin d'améliorer sa pratique professionnelle. C'est pour cela, que je vais vous parler de l'apport de ce séminaire dans ma pratique professionnelle.

Ce séminaire parle avant tout de la motivation des élèves. J'ai eu l'occasion de constater que la motivation avait un rôle très important dans la qualité de vie des élèves à l'école. C'est le rôle primordial du professeur des écoles. En effet, il est très important pour un élève de bien se sentir à l'école. Ainsi avec l'aide de ce séminaire et de ce mémoire, nous pouvons observer que plus un élève se sent motivé, meilleurs seront ses sentiments à l'égard de l'école. Ceci est un résultat très important, qui permet de faire réfléchir sur sa pratique professionnelle. Il est alors nécessaire d'être vigilant pour le professeur des écoles, sur le degré de motivation qu'ont les élèves.

Maintenant, nous pouvons savoir que lorsqu'un élève ne sera pas très motivé, il aura des images négatives de l'école. De plus, avoir des sentiments négatifs envers l'école ne permet pas aux élèves d'avoir des apprentissages dans les meilleures conditions. Cela se traduit par des résultats scolaires moins performants mais aussi par une plus mauvaise qualité de vie à l'école (moins de relations avec ses pairs et avec ses professeurs).

Un travail sur la motivation des élèves doit alors être effectué tout au long du cursus scolaire des élèves. Cela ne sera que bénéfique à chaque élève, ces derniers auront alors une meilleure image de l'école et les résultats scolaires seront alors améliorés.

Mais, il ne faut pas réduire ce séminaire à l'impact de la motivation sur la qualité de vie à l'école. Les liens existent également dans le sens opposé. C'est-à-dire que plus un élève aura une bonne image de l'école, meilleure sera sa motivation intrinsèque. C'est une problématique qui doit être résolue dans les deux sens. Chaque professeur des écoles doit trouver des solutions sur sa pratique tout au long de l'année scolaire afin d'augmenter la qualité de vie des élèves à l'école et les sentiments des élèves envers l'école afin d'améliorer pour la plupart d'entre eux, leur motivation à l'école.

C'est un travail à long terme qui ne se fera pas en une année scolaire. Il est très important de continuer dans une logique de continuité afin d'installer une habitude chez ces derniers. Un travail doit alors être effectué dans chaque école afin d'uniformiser au maximum ces pratiques qui permettent d'augmenter tout ce qui a déjà été dit.

L'école en générale et donc le professeur des écoles en particulier peuvent avoir un impact considérable sur la motivation et la qualité de vie de chaque élève.

Enfin, ce travail a été l'occasion pour moi de prendre du recul sur ma pratique professionnelle et d'être dans une démarche réflexive vis-à-vis de mon identité de futur enseignant. Ce mémoire m'a permis de me remettre en question afin d'améliorer ma pratique et de dispenser un enseignement le plus propice possible afin que chaque élève soit en réussite dans son cursus scolaire. C'est une des qualités primordiales que doit posséder un professeur des écoles.

H. Conclusion

Pour conclure cette étude, nous allons répondre à la question suivante : quels étaient les liens réciproques qui pouvaient exister entre la théorie de l'autodétermination et la qualité de vie ?

Pour cela, nous avons mené une étude sur une population de vingt-quatre élèves de CM1. Pour cette étude, nous avons utilisé quatre questionnaires qui étudiaient le sentiment d'autodétermination, la motivation et enfin la qualité de vie des élèves à l'école mais aussi en dehors de celle-ci.

Suite à notre recueil de données et l'analyse statistique des résultats, nous avons pu valider deux hypothèses parmi les trois présentes. Ainsi, nous avons pu constater que le sentiment d'auto-détermination avait un rôle très significatif avec la motivation intrinsèque, c'est-à-dire la motivation ou l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe.

De plus, les résultats obtenus ont permis de confirmer la seconde hypothèse, c'est-à-dire que plus la motivation des participants était décrite comme intrinsèque, meilleure était leur qualité de vie à l'école. La motivation permet donc d'instaurer chez les élèves une meilleure perception de l'école, des domaines académiques, des amis et de soi. L'effet existe également dans l'autre sens, la qualité de vie des élèves à l'école influence sur le type de motivation que peut avoir un élève. Au contraire, une absence de motivation a une influence significative sur de mauvaises perceptions de l'ensemble de ces domaines.

Mais la dernière hypothèse n'a pas été vérifiée. Les résultats ne permettent pas de répondre à la question posée. Cette étude ne démontre pas que la motivation et la qualité de vie des élèves en dehors de l'école ont des liens significatifs.

Pour revenir à la problématique, il est évident que des liens très importants existent entre les concepts liés à la motivation et ceux liés à la qualité. Dans cette étude seul le lien avec la qualité de vie à l'école a pu être mis en évidence.

Il serait donc judicieux d'approfondir ou de recommencer dans une nouvelle étude des liens potentiels qui pourraient exister entre la théorie de l'auto-détermination et la qualité de vie à l'extérieur de l'école.

Ce mémoire sera utile dans mon futur métier d'enseignant. En effet, j'ai pris conscience que la préparation des contenus d'enseignement (séquence, séances,...) n'est pas la seule chose à prendre en compte pour dispenser un enseignement de qualité même si elle est essentielle. Les différentes activités proposées en classe ont beaucoup d'importance et doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants afin de favoriser la réussite de tous les élèves.

I. Bibliographie

- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention, 24*(3), 243–262.
- Benware, C., Deci, E.L. (1984). Quality of Learning with an Active versus Passive Motivational Set: American educational research journal, 21, 755-765
- Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 134–141.
- Burton, K.D., Lydon, J.E., D'Alessandro, D.U. and Koestner, R. (2006) 'The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to selfdetermination
- Daoust, H., Vallerand, R. J., and Blais, M. R. (1988). Motivation and education: A look at some important consequences. *Canadian Psychology, 29* (2a), 172.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*(2), 109-134.
- Fernet, C., Sene'cal, C., Guay, F., Marsh, H. W., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment, 16*, 256–279.
- Garbarino, J. (1975). The impact of the anticipated reward upon cross aged tutoring. *Journal of personality and social psychology, 32*, 421-428
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*, 233–240.
- Harackiewicz, J.M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 547-226
- Harrison, P. A., & Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and

- environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of School Health*, 73(3), 113–120.
- Heutte, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Paris Ouest-Nanterre-La Défense
- Niemiec, C.P., Lynch, M.F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2006) 'The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization', *Journal of Adolescence* 29: 761–75.
- Otis, N., Grouzet, F., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 229–278). New York: Guilford Press Publications.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96, 743–754.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000a) 'Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions', *Contemporary Educational Psychology* 25: 54–67.
- Standage, M., Duda, J. L. and 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: 100–10.

Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec: Éditions Études vivantes. theory', *Journal of Personality and Social Psychology* 91: 750–62.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy- support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.

J. Annexes

1. Questionnaire 1: EPADV-16

Nom : Prénom : Age : Classe :
Date de naissance : F / G

Consigne : Lis et réponds à toutes les questions, le plus honnêtement possible

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

1. En général, je me sens libre de faire ce que je veux.	1	2	3	4	5	6	7
2. Je vais à l'école vraiment par choix personnel.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je dois me forcer à agir de certaines façons avec les gens.	1	2	3	4	5	6	7
4. Je fais les loisirs que je choisis de faire.	1	2	3	4	5	6	7
5. Je fais les choses généralement par libre choix et non par obligation.	1	2	3	4	5	6	7
6. Il faut que je me pousse (ou que je me fasse pousser) dans le dos pour aller à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
7. Je me sens libre d'agir comme je le veux avec les gens.	1	2	3	4	5	6	7
8. Les loisirs que j'exerce correspondent réellement à mes choix et mes goûts.	1	2	3	4	5	6	7
9. Je sens une liberté d'action dans l'ensemble de mes activités quotidiennes.	1	2	3	4	5	6	7
10. À l'école je me sens comme dans une prison.	1	2	3	4	5	6	7
11. Je me sens libre de m'exprimer comme je le veux avec les gens.	1	2	3	4	5	6	7
12. Je sens que je peux vraiment faire ce que je veux dans mes loisirs.	1	2	3	4	5	6	7
13. Je me sens habituellement libre de prendre mes propres décisions.	1	2	3	4	5	6	7
14. Je me sens obligé-e d'aller à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
15. Je me sens étouffé-e lorsque je suis avec d'autres personnes.	1	2	3	4	5	6	7
16. Quand je pratique mes loisirs, je sens que je devrais peut-être faire autre chose.	1	2	3	4	5	6	7

2. Questionnaire 2 : SQR-A

Nom : Prénom : Age : Classe :
Date de naissance : F / G

Consigne : Lis et réponds à toutes les questions, le plus honnêtement possible

1. Je fais mes devoirs à la maison, parce que je veux que mon maître pense que je suis une bon(ne) élève	1	2	3	4	5
2. Je fais mes devoirs à la maison, parce que je ne sentirai pas bien si je ne le fais pas	1	2	3	4	5
3. Je fais mes devoirs à la maison parce que c'est amusant	1	2	3	4	5
4. Je fais mes devoirs à la maison, parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas	1	2	3	4	5
5. Je fais mes devoirs à la maison, parce que j'ai envie de bien comprendre ce qu'il y a à faire	1	2	3	4	5
6. Je fais mes devoirs à la maison, parce qu'on m'a demandé de les faire	1	2	3	4	5
7. Je fais mes devoirs à la maison, parce que j'aime apprendre de nouvelles choses	1	2	3	4	5
8. Je fais mes devoirs à la maison, parce que c'est important pour moi de faire mes devoirs	1	2	3	4	5
9. Honnêtement, je ne sais pas pourquoi il faut faire ses devoirs à la maison, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps	1	2	3	4	5
10. En classe je travaille, parce que je n'ai pas envie que mon professeur me crie dessus	1	2	3	4	5
11. En classe, je travaille, parce que je veux que mon professeur pense que je suis une bon(ne) élève	1	2	3	4	5
12. En classe je travaille, parce que je veux apprendre de nouvelles choses	1	2	3	4	5
13. En classe je travaille, parce que j'aurais honte de moi si je ne travaillais pas	1	2	3	4	5
14. En classe je travaille, parce que c'est agréable ce que l'on fait	1	2	3	4	5
15. En classe je travaille, parce qu'on n'a pas le choix	1	2	3	4	5
16. En classe je travaille, parce que j'aime bien ce qui m'est demandé	1	2	3	4	5
17. En classe je travaille, parce que c'est important pour moi de travailler	1	2	3	4	5
18. Franchement, je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler	1	2	3	4	5

19. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce que je veux que les autres élèves pensent que je suis intelligent(e)	1	2	3	4	5
20. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce que j'ai honte de moi quand je n'essaie pas	1	2	3	4	5
21. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce que j'aime bien ça	1	2	3	4	5
22. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce qu'on doit le faire	1	2	3	4	5
23. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, pour voir si j'ai juste ou faux	1	2	3	4	5
24. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce que c'est agréable de répondre aux questions	1	2	3	4	5
25. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce que c'est important pour moi d'essayer de répondre aux questions	1	2	3	4	5
26. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce que je veux que le professeur me dise des choses agréables ensuite	1	2	3	4	5
27. Je me demande bien pourquoi j'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, j'ai l'impression de perdre mon temps	1	2	3	4	5
28. J'essaie de bien faire en classe, parce qu'on n'arrête pas de me dire que c'est ce que je dois faire	1	2	3	4	5
29. J'essaie de bien faire en classe, pour que mon professeur pense que je suis un bon(ne) élève	1	2	3	4	5
30. J'essaie de bien faire en classe, parce que j'aime bien faire comme il faut mon travail	1	2	3	4	5
31. J'essaie de bien faire en classe, parce que je ne me sentirais pas bien si je ne faisais pas cela	1	2	3	4	5
32. J'essaie de bien faire en classe, parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas	1	2	3	4	5
33. J'essaie de bien faire en classe, parce que je considère que c'est important	1	2	3	4	5
34. J'essaie de bien faire en classe, pour être fier(e) de moi quand je réussis	1	2	3	4	5
35. J'essaie de bien faire en classe, parce qu'on m'a promis des récompenses si je me débrouille bien	1	2	3	4	5
36. Je me demande bien ce que je fais en classe. Si je pouvais, je n'irais pas	1	2	3	4	5

3. Questionnaire 3 : ESV

Nom : Prénom : Age : Classe :
Date de naissance : F / G

Consigne : Lis et réponds à toutes les questions, le plus honnêtement possible

Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5

<u>La Famille</u>	
1. J'adore être à la maison avec ma famille	1 2 3 4 5
2. J'adore passer un peu de temps avec mes parents	1 2 3 4 5
3. Ma famille est sympa	1 2 3 4 5
4. On s'entend bien dans ma famille	1 2 3 4 5
5. Mes parents me traitent équitablement	1 2 3 4 5
6. Les membres de ma famille parlent cordialement les uns avec les autres	1 2 3 4 5
7. J'ai la meilleure famille qui soit	1 2 3 4 5
8. Je passe des moments sympas avec mes parents	1 2 3 4 5
<u>L'École</u>	
9. J'aime bien être à l'école	1 2 3 4 5
10. Je suis impatient d'aller à l'école	1 2 3 4 5
11. L'école est quelque chose d'intéressant	1 2 3 4 5
12. J'aimerais ne pas aller à l'école	1 2 3 4 5
13. J'adore les activités scolaires	1 2 3 4 5
14. J'apprends plein de choses à l'école	1 2 3 4 5

15. Il y a beaucoup de choses que je n'aime pas à l'école	1	2	3	4	5
<u>Les Ami(e)s</u>					
16. Mes amis sont sympas avec moi	1	2	3	4	5
17. Mes amis sont gentils avec moi	1	2	3	4	5
18. Mes amis sont excellents	1	2	3	4	5
19. Mes amis m'aident si j'ai besoin d'eux	1	2	3	4	5
20. Je passe du bon temps avec mes amis	1	2	3	4	5
<u>L'Habitat</u>					
21. J'aime bien habiter ici	1	2	3	4	5
22. J'adore le quartier où j'habite	1	2	3	4	5
23. J'aimerais habiter dans une maison différente	1	2	3	4	5
24. J'aimerais habiter ailleurs	1	2	3	4	5
<u>Soi</u>					
25. Je pense que je suis belle/beau	1	2	3	4	5
26. Je suis quelqu'un avec qui on s'amuse	1	2	3	4	5
27. Je m'aime bien	1	2	3	4	5
28. La plupart des gens m'apprécient	1	2	3	4	5
29. Je sais faire pas mal de choses	1	2	3	4	5
30. Je suis quelqu'un de bien	1	2	3	4	5

4. Questionnaire 4 : Panel 2011 – séquence 9 – Activités extrascolaires

Nom : Prénom : Age : Classe :
Date de naissance : F / G

Consigne : Lis et réponds à toutes les questions, le plus honnêtement possible

Tous les jours ou presque	Environ 1 ou 2 fois par semaine	Environ 1 ou 2 fois par mois	Environ 1 ou 2 fois par trimestre	Jamais depuis la rentrée
1	2	3	4	5

<u>Communications</u>	
1. téléphonez-vous ou envoyez-vous des SMS ou MMS ?	1 2 3 4 5
2. utilisez-vous Internet pour chercher des informations sur des sujets non scolaires ?	1 2 3 4 5
3. utilisez-vous Internet pour le travail scolaire (effectuer des recherches, faire des exercices, réviser...) ?	1 2 3 4 5
4. utilisez-vous Internet pour communiquer avec vos ami(e)s (Facebook, chat, blog, messagerie...) ?	1 2 3 4 5
5. utilisez-vous Internet pour télécharger (musiques, films, séries, jeux, programmes...) ?	1 2 3 4 5
6. Utilisez vous Internet pour vous distraire (infos people, blagues...) ?	1 2 3 4 5
7. utilisez-vous un ordinateur et/ou Internet pour regarder la télévision, écouter de la musique, regarder un DVD... ?	1 2 3 4 5
8. utilisez-vous un ordinateur pour une activité de création (écrire, dessiner, faire un diaporama, mixer, sampler, composer de la musique, retoucher des photos, monter une vidéo.....) ?	1 2 3 4 5
<u>Sociabilité</u>	
9. voyez-vous vos copains et copines pour bavarder, faire une fête ou une sortie ?	1 2 3 4 5
10. voyez-vous vos copains et copines pour jouer à des jeux divers, y compris les jeux vidéo ?	1 2 3 4 5
<u>Jeux vidéos</u>	
11. jouez-vous à des jeux d'action, de combat ou de plateforme ?	1 2 3 4 5
12. jouez-vous à des jeux de sport (tennis, foot, course automobile...) ?	1 2 3 4 5

13. jouez-vous à des jeux de patience, de rôle ou de stratégie ?	1	2	3	4	5
14. jouez-vous à des jeux de société (cartes, échecs...) ?	1	2	3	4	5
15. jouez-vous à des jeux de hasard (casino, loterie...) ?	1	2	3	4	5
<u>Télévision</u>					
16. regardez-vous des séries et des émissions de télé-réalité ?	1	2	3	4	5
17. regardez-vous des documentaires (sciences, histoire...) ?	1	2	3	4	5
18. regardez-vous des variétés, des chaînes musicales, des concerts... ?	1	2	3	4	5
19. regardez-vous des sports ?	1	2	3	4	5
20. regardez-vous des dessins animés, des films d'animation... ?	1	2	3	4	5
21. regardez-vous des films, des téléfilms d'action, policiers, thriller, science-fiction, des séries fantastiques, heroic-fantasy ?	1	2	3	4	5
22. regardez-vous des films, des téléfilms ou des séries romantiques ?	1	2	3	4	5
23. regardez-vous des films, des téléfilms comiques ?	1	2	3	4	5
24. regardez-vous des films, des téléfilms de guerre, western, arts martiaux ?	1	2	3	4	5
<u>Lecture</u>					
25. lisez-vous un journal, un magazine généraliste d'actualités (quotidien, hebdomadaire, presse gratuite...) ?	1	2	3	4	5
26. lisez-vous un journal ou un magazine spécialisé de loisirs, culturel (sciences, arts, histoire, musique, ...) ?	1	2	3	4	5
27. lisez-vous un journal ou un magazine de radio et de télévision ?	1	2	3	4	5
28. lisez-vous une œuvre littéraire de grands auteurs français ou étrangers (roman, biographie, poésie, ...) ?	1	2	3	4	5
29. lisez-vous un livre sur l'histoire, les sciences, les techniques, ... ?	1	2	3	4	5
30. lisez-vous un roman, policier, thriller, de science fiction, fantastique, ... ?	1	2	3	4	5
31. lisez-vous des mangas, des comics, des albums de bandes dessinées, ... ?	1	2	3	4	5
<u>Sorties</u>					
32. êtes-vous allés voir un match de foot ?	1	2	3	4	5

33. êtes-vous allé(e) voir un match (autre que du foot), une course, un tournoi, tout autre événement sportif ?	1	2	3	4	5
34. êtes-vous allé(e) au cinéma ?	1	2	3	4	5
35. êtes-vous allé(e) au théâtre ?	1	2	3	4	5
36. êtes-vous allé(é) dans un musée ou visiter une exposition, visiter un monument historique ou un site archéologique, assister à un spectacle son et lumière, ?	1	2	3	4	5
37. êtes-vous allé(e) à un concert ou voir un spectacle musical classique (musique classique, opéra, danse classique, ...) ?	1	2	3	4	5
38. êtes-vous allé(e) à un concert ou voir un spectacle musical moderne (variétés, rock, hip-hop, comédie musicale ballet contemporain, danses sportives, ...) ?	1	2	3	4	5
<u>Musique</u>					
39. écoutez-vous des chansons ou variétés françaises ?	1	2	3	4	5
40. écoutez-vous d'autres musiques modernes ou actuelles (rock, métal, pop, hip-hop, rap, slam, techno, électronique...) ?	1	2	3	4	5
41. écoutez-vous de la musique classique, de l'opéra, du jazz ?	1	2	3	4	5
<u>Engagement social</u>					
42. pratiquez-vous une ou plusieurs activités physiques (gymnastique, danse, arts du cirque, jogging, piscine...) ou des sports (foot, basket, tennis, ...) ?	1	2	3	4	5
43. jouez-vous d'un instrument de musique ou chantez-vous (chorale, groupe musical) ?	1	2	3	4	5
44. pratiquez-vous une activité artistique ou manuelle (dessin, sculpture, photo, vidéo, jardinage, cuisine, modélisme...) ?	1	2	3	4	5
45. pratiquez-vous une activité scientifique, technique, de protection de l'environnement ?	1	2	3	4	5
46. êtes-vous engagé(e) dans une association de jeunes (municipale, de quartier) ou dans un mouvement de jeunesse (scouts, éclaireurs,...) ?	1	2	3	4	5
47. participez-vous, en tant que représentant des jeunes, à la vie citoyenne locale (conseil municipal de jeunes, conseil de quartier des jeunes, membre du bureau d'une association...) ?	1	2	3	4	5
48. Je rêve, je ne fais rien de précis, je me repose.	1	2	3	4	5

5. Coefficient de corrélation pour l'Hypothèse n°2

	sqr_in dice_a tuodét ermina tion (2x intrin) + ide - introje cté - (2x ext)	sqr_sc ore_a motiva tion (9, 18, 27, 36)	sqr_sc ore_ex t (2,6, 10, 15, 22, 26, 28, 31, 35)	sqr_sc ore_int ro (1, 4, 11, 13, 19, 20, 29, 32, 34)	sqr_sc ore_id entifié e (5, 8, 12, 17, 23, 25, 33)	sqr_sc ore_int rinseq ue (3, 7, 14, 16, 21, 24, 30)	EPAD V score vie en généra l	EPAD V score domai ne acadé mique	EPAD V score relatio ns interpe rsonne lles	ESV_f amille	ESV_e cole	ESV_a amis
sqr_indice_atuodéterminat ion (2x intrin) + ide - introjecté - (2x ext)	1	-,371	-,351	-,147	,141	,606**	,060	,317	,237	-,168	,508*	-,004
sqr_score_amotivation (9, 18, 27, 36)	-,371	1	-,480*	-,643**	-,707**	-,798**	,118	-,471*	,298	-,407*	-,781**	-,329
sqr_score_ext (2,6, 10, 15, 22, 26, 28, 31, 35)	-,351	-,480*	1	,719**	,803**	,485*	-,058	,249	-,396	,643**	,313	,621**
sqr_score_intro (1, 4, 11, 13, 19, 20, 29, 32, 34)	-,147	-,643**	,719**	1	,779**	,605**	,027	,132	-,470*	,475*	,438*	,379
sqr_score_identifiée (5, 8, 12, 17, 23, 25, 33)	,141	-,707**	,803**	,779**	1	,771**	-,110	,362	-,286	,615**	,534**	,615**
sqr_score_intrinseque (3, 7, 14, 16, 21, 24, 30)	,606**	-,798**	,485*	,605**	,771**	1	,075	,447*	-,196	,334	,775**	,440*
EPADV score vie en général	,060	,118	-,058	,027	-,110	,075	1	,043	,138	,273	,144	-,017
EPADV score domaine académique	,317	-,471*	,249	,132	,362	,447*	,043	1	,282	,264	,623**	,457*
EPADV score relations interpersonnelles	,237	,298	-,396	-,470*	-,286	-,196	,138	,282	1	-,069	-,074	,054
ESV_famille	-,168	-,407*	,643**	,475*	,615**	,334	,273	,264	-,069	1	,430*	,500*
ESV_ecole	,508*	-,781**	,313	,438*	,534**	,775**	,144	,623**	-,074	,430*	1	,333
ESV_amis	-,004	-,329	,621**	,379	,615**	,440*	-,017	,457*	,054	,500*	,333	1
LSU CM1 synthèse	-,023	,241	-,360	-,282	-,391	-,296	,249	-,039	,155	-,206	-,108	-,098

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

6. Coefficient de corrélation pour l'Hypothèse n°3

sqr_indice_atuodétermination (2x intrin) + ide - introjecté - (2x ext)	sqr_score_ext (2,6, 10, 15, 22, 26, 28, 31, 35)	sqr_score_ext (2,6, 10, 15, 22, 26, 28, 31, 35)	sqr_score_intro (1, 4, 11, 13, 19, 20, 29, 32, 34)	sqr_score_intro (1, 4, 11, 13, 19, 20, 29, 32, 34)	sqr_score_intro (1, 4, 11, 13, 19, 20, 29, 32, 34)	sqr_score_intro (1, 4, 11, 13, 19, 20, 29, 32, 34)	EPAD V score loisirs	ESV_f amille	ESV_h abitat	Q_LOI SIRS_ Comm unicati ons	Q_L OISI RS_ Soci abilit é	Q_L OISI RS_ Jeux Vidé os	Q_L OISI RS_ Tele visio n	Q_L OISI RS_ Lect ure	Q_L OISI RS_ Sorti es	Q_L OISI RS_ Musi que
sqr_indice_atuodétermination (2x intrin) + ide - introjecté - (2x ext)	1	-,371	-,351	-,147	,141	,606**	-,018	-,168	,176	,533**	,075	,205	,308	,239	,330	,140
sqr_score_amo tivati on (9, 18, 27, 36)	-,371	1	-,480*	-,643**	-,707**	-,798**	,470*	-,407*	-,192	-,331	-,277	-,187	-,253	-,222	-,235	,142
sqr_score_ext (2,6, 10, 15, 22, 26, 28, 31, 35)	-,351	-,480*	1	,719**	,803**	,485*	-,529**	,643**	,076	,023	,160	,024	,169	,090	-,303	-,071
sqr_score_intro (1, 4, 11, 13, 19, 20, 29, 32, 34)	-,147	-,643**	,719**	1	,779**	,605**	-,234	,475*	,230	-,015	,143	,230	,010	-,115	,062	-,108

sqr_score _identifiée (5, 8, 12, 17, 23, 25, 33)	,141	-,707**	,803**	,779**	1	,771**	-,481*	,615**	,322	,078	-,023	,008	,209	,104	-,150	-,182
sqr_score _intrinseque (3, 7, 14, 16, 21, 24, 30)	,606**	-,798**	,485*	,605**	,771**	1	-,373	,334	,217	,534**	,296	,344	,378	,223	,181	,114
EPADV score loisirs	-,018	,470*	-,529**	-,234	-,481*	-,373	1	-,124	,245	-,135	-,203	,122	-,317	-,342	,423*	-,182
ESV_famil le	-,168	-,407*	,643**	,475*	,615**	,334	-,124	1	,509*	-,199	-,052	-,120	,099	,207	,092	-,367
ESV_habit at	,176	-,192	,076	,230	,322	,217	,245	,509*	1	-,236	-,128	-,266	,011	,146	,369	-,288
Q_LOISIR S_Communi cations	,533**	-,331	,023	-,015	,078	,534**	-,135	-,199	-,236	1	,639*	,455*	,495*	,197	,261	,476*
Q_LOISIR S_Sociabil ité	,075	-,277	,160	,143	-,023	,296	-,203	-,052	-,128	,639**	1	,585*	,395	,170	,350	,425*
Q_LOISIR S_JeuxVid éos	,205	-,187	,024	,230	,008	,344	,122	-,120	-,266	,455*	,585*	1	,336	,186	,220	,024
Q_LOISIR S_Televisi on	,308	-,253	,169	,010	,209	,378	-,317	,099	,011	,495*	,395	,336	1	,487*	-,120	,075
Q_LOISIR S_Lecture	,239	-,222	,090	-,115	,104	,223	-,342	,207	,146	,197	,170	,186	,487*	1	,110	-,072
Q_LOISIR S_Sorties	,330	-,235	-,303	,062	-,150	,181	,423*	,092	,369	,261	,350	,220	-,120	,110	1	,112
Q_LOISIR S_Musiqu e	,140	,142	-,071	-,108	-,182	,114	-,182	-,367	-,288	,476*	,425*	,024	,075	-,072	,112	1
Q_LOISIR S_Engage mentsocial	,162	-,086	-,136	,103	,057	,077	-,066	-,020	,043	-,018	-,260	-,050	,088	,307	,100	-,179

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).