



**HAL**  
open science

**Contexte d'enseignement, style motivationnel de l'enseignant et motivation des élèves : la spécificité de l'éducation prioritaire. Dis-moi ou tu enseignes, je te dirais comment tu motives tes élèves**

Pauline Yvard

► **To cite this version:**

Pauline Yvard. Contexte d'enseignement, style motivationnel de l'enseignant et motivation des élèves : la spécificité de l'éducation prioritaire. Dis-moi ou tu enseignes, je te dirais comment tu motives tes élèves. Education. Normandie Université, 2023. Français. NNT : 2023NORMR059 . tel-04413958

**HAL Id: tel-04413958**

**<https://theses.hal.science/tel-04413958>**

Submitted on 24 Jan 2024

**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.



# THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité **SCIENCES DE L'EDUCATION**

Préparée au sein de l'**Université de Rouen Normandie**

**Contexte d'enseignement, style motivationnel de l'enseignant et motivation des élèves : la spécificité de l'éducation prioritaire. Dis-moi ou tu enseignes, je te dirais comment tu motives tes élèves**

Présentée et soutenue par

**PAULINE YVARD**

**Thèse soutenue le 23/11/2023**

devant le jury composé de :

M. DAMIEN TESSIER	Maître de Conférences HDR - UNIVERSITE GRENOBLE ALPES	Rapporteur du jury
MME MARIE CHRISTINE TOCZEK CAPELLE	Professeur des Universités - UNIVERSITE CLERMONT AUVERGNE CLERMONT AUVERGNE	Rapporteur du jury
M. BENOIT GALAND	Professeur des Universités - Université Catholique de Louvain (Belgique)	Membre du jury
MME VANESSA LENTILLON-KAESTNER	Professeur des Universités - Haute Ecole Pédagogique Vaud	Membre du jury
M. DAMIEN FEMENIAS	Professeur des Universités - Université de Rouen Normandie	Président du jury
M. AMAEL ANDRE	Professeur des Universités - Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par **AMAEL ANDRE** (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation)



*« Un enseignant qui parle de sa classe parle toujours de lui »*

Grégoire Evéquoz





# Remerciements

---

Ce projet doctoral, débuté il y a cinq ans, a été à la fois un véritable parcours du combattant et une aventure humaine riche en partages et en échanges. Je souhaite donc remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail :

A mon directeur de thèse Amaël André : tout d'abord, merci pour votre enthousiasme, votre ouverture d'esprit et votre passion pour la recherche qui m'ont donné envie de poursuivre en thèse à l'issue de mon Master, et de continuer même lorsque cela devenait difficile. Il suffisait d'un coup de téléphone avec vous pour comprendre à quel point la recherche peut être passionnante. Ensuite, merci pour votre accompagnement tout au long de ces cinq années, à travers votre forte implication aussi bien concernant ma thèse que mon parcours professionnel, et votre dose de soutien à l'autonomie et de structure qui m'ont donné confiance et m'ont fait avancer tout au long du processus.

Aux membres de mon jury : je vous remercie d'avoir accepté de prendre le temps de lire et d'examiner ce travail. D'avance, je vous remercie pour votre analyse et vos retours qui me permettront d'enrichir celui-ci.

A toutes les personnes m'ayant apporté leur aide précieuse concernant le traitement et l'analyse des données : je remercie tout particulièrement Jonas Didisse et Benoît Louvet pour votre temps, votre patience et votre pédagogie face à toutes mes interrogations concernant les analyses statistiques. Je remercie également Céline Brossard, qui m'a fortement aidé à transcrire les données des questionnaires sur ordinateur. Enfin, je tiens à remercier les membres du CIRNEF, et tout particulièrement Charles Nicaud, pour son aide et les échanges que nous avons pu avoir.

Aux enseignantes et enseignants qui ont participé à une ou plusieurs de mes études : merci de m'avoir fait confiance et d'avoir pris le temps d'échanger avec moi et de m'avoir accueilli dans vos classes. Je tiens à remercier tout spécialement Samuel Hamon pour sa curiosité, son engagement sans faille dans mes différentes études et son réseau formidable en Haute-Normandie qui m'a permis d'entrer en contact avec de nombreux enseignants.

A tous mes collègues du STAPS de Caen qui m'ont aidé et facilité la vie : je remercie l'équipe de direction (Ivan, Jean-Marc, Fabrice) et l'ensemble des membres de la scolarité (Emilie, Marie, Sabrina, Noémie, Kévin) d'avoir accepté et mis en œuvre des aménagements d'emploi du temps afin de me laisser du temps pour me consacrer à la thèse. Un clin d'œil tout particulier à Emilie qui est toujours au rendez-vous, et qui m'a beaucoup soutenue dans cette dernière ligne droite. Enfin je remercie chaleureusement tous mes collègues enseignants avec lequel j'ai pu échanger depuis mon arrivée il y a cinq ans. Une mention spéciale à Marion, mon équipière de choc avec qui je partage la même conception du métier, et à Yvon, pour toutes ces fois où nous avons refait le monde de l'éducation et de l'université. A tous les étudiants également, qui ont façonné mon style motivationnel depuis cinq ans, et qui me rappellent tous les jours la chance que j'ai de pouvoir réaliser ce métier.

A mes précieux relecteurs : Chloé, Estelle, Nolwenn, Mélanie, Simon, Marion, Céline, Yvon, Élodie un grand merci pour vos retours et vos yeux de lynx.

Enfin, à mes proches : je ne pourrais jamais vous remercier assez pour votre présence et votre soutien. J'ai la chance de vous avoir auprès de moi pour partager mes plus grandes joies et mes peines, et j'ai hâte de pouvoir partager à nouveau du temps avec vous !

A mes parents, Mamoune et papou : merci pour votre amour, votre aide et votre soutien dans mes projets et dans ma vie. Je mesure la chance que j'ai de vous avoir.

A ma petite sœur, Chloé : merci pour ton temps, toi qui es devenue une experte de tous mes sujets de mémoire et de thèse ; et pour tout ce que tu es : généreuse, attentive, sincère.

A mon frère, Quentin : à qui je dois sûrement une partie de ma répartie. Merci pour la petite Océane qui ravit nos moments de famille.

A mes grands-parents, oncles, tantes, cousines, cousins : merci pour toutes ces valeurs de travail, de persévérance, et de courage que vous m'avez transmises et qui ont forgé ma personnalité.

A Céline : mon entraîneur de cœur, devenue mon amie, qui a cru en moi et m'a toujours poussé à ouvrir mes horizons. Tu as toujours été présente depuis mes premières compétitions, et pour toutes mes étapes professionnelles et personnelles.

A tous mes amies et amis qui ont été et sont restées présents dans ma vie malgré les déménagements, les projets, le temps consacré à la thèse : Laura, Estelle, Emmeline, Jocia, Laure, Mayane, les copines de la gym, les Versainvillais.

Aux copains de promo de Rennes : merci pour toutes ces discussions effrénées en préparation à l'agrégation et dans nos moments de retrouvailles qui nous ont sans aucun doute chacun donné goût à chercher, argumenter, contre-argumenter, toujours avec bienveillance et exigence. Une mention spéciale à Nolwenn et Mélanie, toujours présentes dans les moments de joie mais aussi de stress et de doute.

A Thomas : Tu es réapparu dans ma vie, et ce fut comme une évidence. Merci pour ta présence, ta patience et ton amour qui m'ont permis de tenir le coup et de vivre de merveilleux moments de bonheur.

# Résumé

---

## **Contexte d'enseignement, style motivationnel de l'enseignant et motivation des élèves en Education Physique et Sportive : la spécificité de l'éducation prioritaire.**

**« Dis-moi où tu enseignes je te dirai comment tu motives tes élèves »**

La motivation des élèves en EPS constitue un enjeu majeur car elle est une condition de la promotion de l'activité physique et de la santé. Selon la théorie de l'autodétermination, l'enseignant d'EPS, à travers son style motivationnel, joue un rôle déterminant sur la motivation des élèves à travers la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale. Or, il a été montré que le style motivationnel de l'enseignant était impacté par différents types de pressions notamment liées au contexte d'enseignement dans lequel il se situe. Parmi ces pressions, le public scolaire et particulièrement celui d'éducation prioritaire (EP) a été peu investigué. Dès lors, l'objectif principal de ce travail doctoral est d'étudier l'influence du contexte d'enseignement (EP vs. Ordinaire) sur le style motivationnel de l'enseignant d'EPS et ses effets sur la motivation et l'engagement des élèves. Pour répondre à cet objectif, trois études ont été réalisées, combinant des données quantitatives et qualitatives. La première étude s'appuie sur des questionnaires à destination de 922 collégiens visant à identifier l'influence du contexte d'enseignement sur la relation entre le style motivationnel de l'enseignant d'EPS perçu par les élèves et leur motivation. La deuxième étude repose sur des observations filmées du style motivationnel de 48 enseignants d'EPS et de l'engagement de leurs élèves pendant des leçons d'EPS. Dans la dernière étude, des entretiens semi-directifs avec 14 enseignants ont été menés afin de mieux comprendre les liens entre le style déclaré et les pressions liées à leur contexte d'enseignement. Les résultats de nos différentes études ont montré que 1) la motivation des élèves et notamment leur régulation identifiée est davantage impactée positivement par la structure en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire, tandis que leur régulation externe est davantage impactée négativement par le style global en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire ; 2) le soutien des besoins observé est plus important en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire ; 3) les stratégies liées à structure et au soutien de l'autonomie sont modérées par le contexte, avec une structuration forte orientée vers une démarche de sens en EP vs. une offre de responsabilité en contexte ordinaire ; 4) les pressions émanant des élèves sont ressenties fortement en EP et ont une influence positive sur le soutien des besoins, alors qu'en contexte ordinaire, celles-ci sont moins prégnantes au profit des pressions institutionnelles, qui ont un effet négatif sur le soutien des besoins. Ces résultats mettent en évidence un poids des besoins différent chez les élèves en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire renforçant la réflexion concernant l'universalité sans uniformité, et démontrent l'intérêt de prendre en considération le contexte d'enseignement lorsqu'il s'agit d'étudier le style motivationnel et les pressions pesant sur ce dernier. Ils offrent également des perspectives professionnelles intéressantes concernant les stratégies motivationnelles à privilégier en fonction du contexte d'enseignement.

*Mots-clés* : Style motivationnel de l'enseignant – Motivation des élèves – EPS - Education prioritaire – Théorie de l'autodétermination

# Abstract

---

## **Teaching context, motivating teaching style and motivation of students in Physical Education: the specificity of disadvantaged schools.**

**“Tell me where you teach and I’ll tell you how to motivate your students”**

The motivation of students in physical education (PE) constitutes a major issue because it is a condition for the promotion of physical activity and health. According to self-determination theory, the PE teacher, through his or her motivating style, plays a determining role in motivating students through the satisfaction of the three fundamental psychological needs of autonomy, competence and relatedness. However, it has been shown that the teacher’s motivating style is impacted by different types of pressure, particularly linked to their teaching context. Among these pressures, the school population and specifically from disadvantaged schools has been little investigated. Therefore, the main objective of this doctoral research is to study the influence of the teaching context (Disadvantaged vs. Advantaged) on teachers’ motivating style and its effects on students’ motivation and engagement. To reach this goal, three studies were conducted, combining quantitative and qualitative data. The first study is based on questionnaires aimed at identifying the influence of the teaching context on the relation between the teachers’ motivating style perceived by 922 middle school students and their motivation. The second study is based on filmed observations of the motivating style of 48 PE teachers and the engagement of their students during PE lessons. In the last study, semi-structured interviews with 14 teachers were conducted in order to better understand the links between the declared motivating style and the pressures related to their teaching context. The results of our three studies showed that 1) students’ motivation and in particular their identified regulation is more positively impacted by the structure while their external regulation is more negatively impacted by the overall need support in disadvantaged schools compared to advantaged schools ; 2) the teacher’s need support observed is more important in disadvantaged schools compared to advantaged schools; 3) the strategies linked to structure and the support of autonomy are qualified by the context, with a strong structure and autonomy support centered around the meaningful approach in disadvantaged schools, while students in advantaged schools have more opportunity for choice and responsibility; 4) pressures from below, related to students, are felt more strongly in disadvantaged schools and have a positive influence on the motivating style, while in advantaged schools, those pressures were less significant in favor of institutional pressures which have a negative effect on need support. The results highlight a different need strength among students in disadvantaged schools compared to advantaged schools, strengthening consideration on universality without uniformity, and demonstrate the interest of considering the teaching context when studying motivating style and associated pressures. These results also offer interesting professional perspectives concerning the preferred motivating strategies depending on the context.

*Keywords:* Motivating Teaching Style – Student’s motivation – Physical Education – Priority Education Context – Self-determination theory

# Table des matières

---

Remerciements .....	3
Résumé .....	6
Abstract .....	7
Table des matières .....	8
Liste des figures.....	11
Liste des tableaux .....	13
Liste des annexes.....	15
Liste des abréviations .....	17
Introduction .....	18
Partie 1 – Cadrage théorique .....	26
Chapitre 1 – Théorie de l’autodétermination.....	27
1. Choix de la Théorie de l’Autodétermination.....	27
2. Postulats de la TAD.....	29
3. Définition de l’engagement – une conséquence observable de la motivation.....	33
4. Différents types de motivation .....	34
5. Satisfaction des besoins fondamentaux.....	39
6. Style motivationnel de l’enseignant .....	44
7. Pressions pesant sur le style motivationnel de l’enseignant d’EPS.....	77
8. Chapitre 1 - Conclusion.....	105
Chapitre 2 – Un contexte particulier : l’éducation prioritaire .....	108
1. Pourquoi se centrer sur l’éducation prioritaire ? .....	108
2. Retour historique sur l’éducation prioritaire .....	109
3. Caractérisation des élèves en éducation prioritaire : un public spécifique.....	114
4. Tour d’horizon des pratiques préconisées par la recherche : Quelles pratiques enseignantes pour répondre aux difficultés des élèves ?.....	120
5. Réalité des pratiques enseignantes en contexte d’éducation prioritaire : des pratiques spécifiques .....	124
6. Conditions d’enseignement spécifiques en contexte d’éducation prioritaire .....	127
7. Chapitre 2 - Conclusion.....	132
Chapitre 3 - Problématiques et hypothèses .....	134
1. Problématiques et objectifs de recherche .....	134
2. Hypothèses de recherche .....	139

Partie 2 – Présentation des études .....	149
Chapitre 1 – Présentation générale.....	150
1. Devis de recherche .....	150
2. Présentation de la démarche méthodologie mixte .....	151
3. Contexte général de la recherche.....	152
Chapitre 2 – Etude 1 : Effets du style motivationnel perçu par les élèves sur leur motivation en fonction du contexte d’enseignement : éducation prioritaire vs. contexte ordinaire .....	156
1. Introduction de l’étude 1 .....	156
2. Méthode de l’étude 1 .....	157
3. Résultats de l’étude 1 .....	169
4. Discussion de l’étude 1 .....	188
5. Limites et perspectives de l’étude 1 .....	199
6. Conclusion de l’étude 1 .....	201
Chapitre 3 – Etude 2 : Effets du style motivationnel observé sur l’engagement des élèves en fonction du contexte d’enseignement : éducation prioritaire vs. contexte ordinaire .....	203
1. Introduction de l’étude 2 .....	203
2. Méthode de l’étude 2.....	206
3. Résultats de l’étude 2 .....	215
4. Discussion de l’étude 2 .....	232
5. Limites et perspectives de l’étude 2 .....	247
6. Conclusion de l’étude 2.....	249
Chapitre 4 – Etude 3 : Pressions vécues et style motivationnel des enseignants d’EPS dans les deux contextes .....	251
1. Introduction de l’étude 3 .....	251
2. Méthode de l’étude 3.....	254
3. Résultats de l’étude 3 .....	267
4. Discussion de l’étude 3 .....	313
5. Limites et perspectives de l’étude 3 .....	338
6. Conclusion de l’étude 3.....	339
Partie 3 – Discussion générale.....	341
1. Influence du contexte d’éducation prioritaire sur les relations style motivationnel de l’enseignant – motivation des élèves et style motivationnel de l’enseignant – engagement des élèves .....	346
2. Influence du contexte d’enseignement sur le style motivationnel de l’enseignant : des comportements et un style motivationnel spécifiques en éducation prioritaire .....	352



3. Influence du contexte d'enseignement sur les pressions pesant sur le style motivationnel .....	366
4. Influence du contexte d'enseignement sur la motivation et l'engagement des élèves en EP .....	375
5. Intérêts et perspectives du travail doctoral au regard des enjeux professionnels actuels .....	377
6. 5. Limites et perspectives à l'échelle du projet doctoral .....	382
Conclusion générale .....	385
Bibliographie .....	390
Annexes .....	458

# Liste des figures

---

Figure 1. Variables et relations entre les mini-théories de la TAD (Schéma adapté de Sarrazin et al., 2011) .....	32
Figure 2. Taxonomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la TIO (Schéma issu de Sarrazin et al., 2011) .....	37
Figure 3. Schéma représentant les différentes dimensions du style motivationnel, en relation avec les huit styles motivationnels de l'approche circomplexe (Aelterman et al., 2019) et les comportements emblématiques identifiés par les experts de la TAD (Ahmadi et al., 2023) .....	63
Figure 4. Schéma récapitulatif des différentes formes de pressions identifiées dans la littérature scientifique .....	105
Figure 5. Dynamique motivationnelle entre les différentes variables étudiées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination .....	107
Figure 6. Présentation des différentes hypothèses .....	148
Figure 7. Caractérisation des trois profils à partir des scores de soutien de l'autonomie, de structure, et d'implication .....	176
Figure 8. Evolution de la régulation identifiée en fonction du niveau de structure et du type d'établissement (Ordinaire : jaune / EP : bleu) .....	185
Figure 9. Evolution de la régulation externe en fonction du style global et du type d'établissement (Ordinaire : jaune / EP : bleu) .....	186
Figure 10. Caractérisation des trois profils à partir des scores de soutien de l'autonomie, de structure et d'implication .....	224
Figure 11. Synthèse de la répartition des stratégies motivationnelles déclarées par dimension et par contexte .....	269
Figure 12. Récapitulatif des stratégies déclarées par les enseignants d'EPS pour soutenir l'autonomie .....	275
Figure 13. Récapitulatif des stratégies déclarées par les enseignants d'EPS pour faire preuve de structure .....	281
Figure 14. Récapitulatif des stratégies déclarées par les enseignants d'EPS pour faire preuve d'implication .....	283
Figure 15. Stratégies déclarées par les enseignants d'EPS interrogés, liées à un style contrôlant .....	287

Figure 16. Répartition des différents types de pressions déclarées par les enseignants en fonction du contexte d'enseignement .....	288
Figure 17. Répartition des différentes pressions évoquées spontanément par les enseignants d'EPS pour justifier leurs stratégies motivationnelles .....	289
Figure 18. Synthèse des différentes pressions déclarées par les enseignants d'EPS..	312
Figure 19. Synthèse des résultats en relation avec les hypothèses initiales.....	344
Figure 20. Synthèse des résultats concernant l'influence du contexte d'éducation prioritaire sur 1) le poids et l'effet des pressions ressenties par les enseignants d'EPS sur leur style motivationnel, 2) les comportements emblématiques associées à chaque dimension, 3) les effets spécifiques de ce style sur la motivation des élèves .....	345

# Liste des tableaux

---

Tableau 1. Caractéristiques des établissements et des enseignants .....	158
Tableau 2. Caractéristiques générales des élèves ayant participé à l'étude.....	164
Tableau 3. Statistiques descriptives et corrélations entre les différentes variables ...	170
Tableau 4. Moyennes et écart-types par contexte, et résultats de la comparaison entre les deux contextes ( <i>t</i> test).....	171
Tableau 5. Tableau résumant les indices attestant de l'adéquation des modèles concernant le questionnaire mesurant le style motivationnel de l'enseignant .....	173
Tableau 6. Tableau résumant les indices attestant de l'adéquation des modèles concernant le questionnaire mesurant la motivation des élèves .....	173
Tableau 7. Indices d'ajustement pour chaque modèle de l'analyse de profils latents	175
Tableau 8. Scores moyens sur chaque dimension du style et de la motivation et comparaison entre profils.....	177
Tableau 9. Tables de contingence issues du test $\chi^2$ d'association.....	178
Tableau 10. Scores moyens et comparaisons entre les deux contextes d'enseignement dans le profil « Fort ».....	179
Tableau 11. Scores moyens et comparaisons entre les deux contextes d'enseignement dans le profil « Faible » .....	180
Tableau 12. Scores moyens et comparaisons entre les deux contextes d'enseignement dans le profil « Modéré » .....	181
Tableau 13. Résultats de l'analyse multiniveau concernant l'effet des différentes dimensions du style sur la régulation identifiée.....	184
Tableau 14. Résultats de l'analyse multiniveau concernant l'effet du style global sur la régulation externe.....	187
Tableau 15. Caractéristiques des établissements et des enseignants .....	207
Tableau 16. Moyennes, écart-types et corrélations entre les différentes variables mesurées.....	216
Tableau 17. Moyennes et écart-types par contexte, et résultats de la comparaison entre les deux contextes (test <i>t</i> ).....	218
Tableau 18. Résultats de l'analyse de régression multiple concernant l'influence respective du score de soutien, du soutien de l'autonomie, de la structure et de l'implication sur l'engagement total des élèves .....	220

Tableau 19. Résultats de l'analyse de régression multiple concernant l'influence respective du score de menace, du contrôle, du chaos et de l'hostilité sur l'engagement total des élèves.....	221
Tableau 20. Indices d'ajustement pour chaque modèle de l'analyse de profils latents .....	223
Tableau 21. Scores moyens sur chaque dimension du style et de l'engagement et comparaison entre profils.....	225
Tableau 22. Tables de contingence issues du test $\chi^2$ d'association.....	226
Tableau 23. Caractéristiques des enseignants ayant réalisé des entretiens semi-directifs .....	256
Tableau 24. Caractérisation des profils en fonction des stratégies déclarées .....	270

# Liste des annexes

---

Annexe A : Tableau récapitulatif des principales études portant sur les dimensions du style motivationnel de l'enseignant .....	459
Annexe B : Notice d'information à destination des enseignants d'EPS pour la passation des questionnaires (Étude 1) .....	462
Annexe C : Questionnaire Elèves concernant la perception du style motivationnel de l'enseignant et de leur motivation (Étude 1).....	463
Annexe D : Résultats complémentaires de l'analyse factorielle confirmatoire réalisée sur le questionnaire mesurant le style motivationnel de l'enseignant (Étude 1) .....	466
Tableau D.1. Récapitulatif des saturations factorielles dans l'AFC pour le modèle 2 .....	466
Tableau D.2. Covariances des facteurs de l'AFC pour le modèle 2.....	466
Figure D.1. Diagramme structurel représentant le modèle testé dans l'AFC.....	467
Annexe E : Résultats complémentaires de l'analyse factorielle confirmatoire réalisée sur le questionnaire mesurant la motivation des enseignants (Étude 1) .....	468
Tableau E.1. Récapitulatif des saturations factorielles dans l'AFC .....	468
Tableau E.2. Covariances des facteurs de l'AFC .....	469
Annexe F : Résultats complémentaires de l'analyse multiniveau réalisée à partir des trois dimensions du style motivationnel de l'enseignant (Étude 1) .....	470
Tableau F.1. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la motivation intrinsèque à la connaissance et/ou l'accomplissement .....	470
Tableau F.2. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la motivation intrinsèque à la stimulation .....	471
Tableau F.3. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la régulation intégrée.....	472
Tableau F.4. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la régulation externe.....	473
Tableau F.5. Résultats de l'analyse multiniveau concernant l'a-motivation.....	474
Annexe G : Résultats complémentaires de l'analyse multiniveau réalisée à partir du style global (Étude 1).....	475
Tableau G.1. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la motivation intrinsèque à la connaissance et/ou à l'accomplissement.....	475
Tableau G.2. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la motivation intrinsèque à la stimulation .....	476

Tableau G.3. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la régulation intégrée .....	477
Tableau G.4. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la régulation identifiée.....	478
Tableau G.5. Résultats de l'analyse multiniveau concernant l'a-motivation .....	479
Annexe H : Formulaire d'information et de consentement à destination des enseignants (Étude 2).....	480
Annexe I : Convention d'accueil dans le cadre de la réalisation des observations (Étude 2).....	482
Annexe J : Formulaire de droit à l'image à destination des parents (Étude 2).....	486
Annexe K : Outil d'observation de l'engagement des élèves (Étude 2) .....	487
Annexe L : Observation du style motivationnel de l'enseignant – Guide d'aide à la détermination des comportements (Étude 2) .....	488
Annexe M : Grille d'observation du style motivationnel et de l'engagement des élèves (Étude 2).....	490
Annexe N : Guide d'entretien (Étude 3) .....	491
Annexe O : Grille d'analyse relatives aux stratégies motivationnelles dans le cadre des entretiens semi-directifs (Étude 3) .....	495
Annexe P : Grille d'analyse relative aux pressions dans le cadre des entretiens semi-directifs (Étude 3) .....	499

# Liste des abréviations

---

APSA : Activités Physiques Sportives et Artistiques

CLAIR : Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

DREES : Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques

DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance

ECLAIR : Ecoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

EP : Education Prioritaire

EPS : Education Physique et Sportive

ESEN : Equipe de Surveillance et d'Epidémiologie Nutritionnelle

IPS : Indice de Position Sociale

ONAPS : Observatoire National de l'Activité Physique et de la Sédentarité

PCS : Professions et Catégories Socioprofessionnelles

REP : Réseau d'Education Prioritaire

SSE : Statut Socio-Economique

TAD : Théorie de l'Autodétermination

ZEP : Zone d'Education Prioritaire



# **Introduction**

L'engagement des élèves en EPS constitue une préoccupation majeure, notamment en termes de santé publique. En effet, les recommandations actuelles de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) sont de pratiquer « au moins 60 minutes quotidiennes d'activité physique, d'intensité modérée à forte » pour les enfants de 5 à 17 ans (World Health Organization, 2020). Cependant, une étude internationale a montré que 81 % des 11-17 ans n'étaient pas suffisamment actifs (Guthold et al., 2020). Une étude française menée sur la période 2014-2016, dans le cadre du dispositif de surveillance nutritionnelle, a révélé des résultats moins prononcés mais toujours alarmants, avec seulement 42 % des enfants de 6-17 ans respectant les recommandations et, une chute de l'activité physique passé l'âge de 10 ans (ESEN, 2020 ; Verdot et al., 2020). La période de confinement liée à la crise sanitaire a augmenté ces chiffres, avec une diminution significative de l'activité physique durant cette période (Chambonnière et al., 2021). Or l'inactivité physique, caractérisée par un niveau d'activité inférieur aux recommandations précitées ci-dessus, a été caractérisée comme le quatrième facteur de risque des maladies non transmissibles (World Health Organization, 2009).

Au-delà de son effet sur les risques de santé physique, plusieurs études réalisées auprès d'un public adolescent ont également révélé son association avec une diminution des problèmes de santé mentale et une amélioration de l'estime de soi (Biddle & Asare, 2011), d'autant plus lorsque l'activité était pratiquée à haute intensité (Costignan et al., 2019). Enfin, l'effet positif de l'activité physique a également été montré sur les fonctions cognitives des enfants et adolescents (Barbosa et al., 2020 ; Donnelly et al., 2016), ainsi que sur les performances académiques (De Greeff et al., 2018). L'activité physique constitue donc un enjeu majeur des politiques de santé publique actuelles.

Face à ce constat, il semble que l'Education Physique et Sportive (EPS) puisse jouer un rôle prépondérant, comme l'a souligné le rapport de la Commission Européenne sur l'Education Physique et le Sport à l'Ecole en Europe :

L'éducation physique à l'école contribue non seulement d'abord à la bonne condition physique et à la bonne santé des élèves, mais aide également les jeunes à accomplir des performances et à mieux comprendre l'activité physique, avec des répercussions positives tout au long de la vie. (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013)

Dans cette optique, un ensemble de programmes et d'actions a été mis en place par le Ministère de l'Education Nationale afin de promouvoir la pratique physique au sein des établissements scolaires, mais la majorité de ces actions se situent en dehors du cadre de l'EPS

(ONAPS, 2021). Par ailleurs, plusieurs méta-analyses ont mis en évidence que l'EPS pouvait améliorer la condition physique et les habiletés motrices fondamentales (García-Hermoso et al., 2020), ainsi que la santé mentale des élèves (Andermo et al., 2020), lorsque des interventions étaient mises en place pour améliorer la quantité et la qualité de cette dernière. De même, plusieurs études réalisées dans le cadre du modèle trans-contextuel ont indiqué que favoriser une motivation autonome en EPS prédisait une motivation autonome et une intention de pratiquer ces mêmes activités dans et en dehors de l'école (Hagger & Chatzisarantis, 2016). Des résultats similaires ont été obtenus concernant le niveau d'activité physique à l'Université et le niveau de motivation autonome pour la discipline EPS (Haerens et al., 2010), bien que le score moyen de transfert soit relativement faible. De plus, l'EPS est « la seule discipline scolaire obligatoire tout au long du cursus scolaire, de la maternelle au baccalauréat, toute voie, toute série » (Eloi-Roux, 2019, p. 10). Elle représente donc une opportunité à l'intention de tous les élèves. En effet, l'étude française portant sur la quantité d'enfants atteignant les recommandations a montré que l'EPS représentait une part importante dans la pratique physique des enfants et adolescents (ESEN, 2020 ; Verdot et al., 2020), ce qui témoigne de l'importance de la discipline dans l'atteinte des recommandations.

Ce rôle de l'EPS dans la pratique physique actuelle et future des élèves est d'autant plus déterminant pour les familles les plus défavorisées. En effet, plusieurs revues systématiques ont montré que les enfants et adolescents issus de milieux favorisés pratiquaient davantage d'activité physique que les enfants issus de milieux défavorisés (Gidlow et al., 2006 ; Sherar et al., 2016 ; Stalsberg & Pedersen, 2010). Cependant, l'ensemble de ces études ont émis des limites sur les indicateurs utilisés pour déterminer le niveau social des élèves et l'activité physique des enfants et adolescents. Une étude française plus récente a apporté des éléments intéressants quant à la relation entre activité physique et milieu socio-économique chez des adolescents de 14 à 18 ans (Langlois et al., 2017). Elle a montré que si les adolescents dépensaient la même quantité d'énergie, la manière de pratiquer différait, avec une pratique sportive moins importante. Ces résultats rejoignent le dernier rapport de l'ONAPS (2021), qui a montré que la pratique sportive en club était plus fréquente chez les filles et garçons de 11-17 ans lorsque la personne de référence du foyer déclarait un niveau scolaire plus élevé. Ces différentes données sur la quantité de pratique extra-scolaire mettent en évidence le rôle fondamental que doit tenir l'EPS pour ce public. Par ailleurs, l'activité physique est d'autant plus importante pour les enfants issus de statuts socio-économiques faibles puisqu'ils sont proportionnellement en moins bonne santé. Par exemple, une enquête nationale française a

montré que le taux d'obésité en classe de 3<sup>ème</sup> était de 7.5 % pour les enfants d'ouvriers contre 2.7 % pour les enfants de cadres (Guignon, DREES, 2019).

Si les enjeux sociétaux et l'importance de l'EPS semblent bien démontrés, faire en sorte que les élèves soient motivés et engagés dans cette discipline n'est pas chose aisée pour les enseignants. En effet, une étude publiée dans une revue professionnelle a mis en évidence une diminution du plaisir ressenti par les élèves en EPS de la 6<sup>ème</sup> à la Terminale (Deslaurier, 2003), témoignant d'une difficulté à maintenir la motivation tout au long de la scolarité. Par ailleurs, le rapport annuel de l'évaluation de l'EPS au baccalauréat en 2019 a révélé une constante augmentation du taux d'inaptitude totale depuis 2015, d'autant plus marqué chez les filles et en lycée professionnel (Ministère de l'Education Nationale, 2019), ce qui interroge sur les causes, notamment motivationnelles, de ces inaptitudes. Enfin, il a été montré que lorsque des adultes étaient interrogés sur leur vécu en EPS, ils rapportaient un nombre important d'expériences négatives, celles-ci étant associées à une plus faible activité physique (Cardinal et al., 2013) et des comportements plus sédentaires dans leur vie d'adulte (Ladwig et al., 2018). D'autre part, s'il semble que l'EPS joue un rôle dans la quantité d'activité physique quotidienne, son impact est insuffisant. En effet, une étude réalisée dans le secondaire a indiqué que seulement 40.5 % du temps du cours d'EPS était réalisé à une intensité modérée à vigoureuse (Hollis et al., 2017), intensité recommandée par l'OMS. Associé à ce résultat, une étude française a montré que le temps d'engagement moteur représentait 21.9 % du temps de la leçon en EPS (Piéron, 1993). Si une étude plus récente serait nécessaire pour confirmer ces chiffres, les recherches menées en contexte d'Education Prioritaire (EP), accueillant une proportion importante d'élèves issus de milieux défavorisés, ont révélé que ce temps d'engagement moteur était divisé par trois (Vors, 2011). Ces différents éléments révèlent la nécessité de réfléchir au rôle de l'enseignant d'EPS concernant la conception et la mise en œuvre de son enseignement afin d'assurer une motivation élevée et un engagement conséquent de ses élèves, et particulièrement de ceux issus de milieux défavorisés.

Ainsi, cette question de la motivation des élèves est à la fois une préoccupation institutionnelle, sociétale mais également une préoccupation professionnelle. En effet, amener les élèves à travailler et à adhérer à la leçon figure parmi les objectifs les plus importants des enseignants d'EPS (Cheon et al., 2018 ; Ria et al., 2003). Cette préoccupation a donc été largement investie par la recherche, et notamment à partir de la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 2000, 2002 ; Ryan et al., 2019 ; Ryan & Deci, 2020), considérée comme l'une des théories les plus utilisées dans les recherches concernant la motivation en EPS

(Lindahl et al., 2015). Cette théorie met en avant le fait que si la motivation est une variable pour une part personnelle, elle se nourrit également du contexte dans lequel l'individu évolue, à travers la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de proximité sociale (Ryan, 1995). Ainsi, la satisfaction de ces trois besoins contribuerait au bien-être et à la motivation des individus. Dans le cadre de l'EPS, l'enseignant occupe une place importante dans la mise en place d'un contexte soutenant ou non les besoins des élèves (Deci & Ryan, 2000). Les recherches menées dans le cadre de la TAD utilisent le concept de climat motivationnel, qui renvoie aux conditions affectives et sociales mises en place au sein de la classe (Ames, 1992). Celui-ci est dépendant du style motivationnel de l'enseignant, c'est-à-dire de la manière dont il se comporte pour motiver et engager ses élèves dans les activités d'apprentissage (Reeve, 2016 ; Reeve et al., 2003). Autrement dit, l'enseignant, à travers ses comportements, sa manière d'enseigner et ses interactions sociales avec les élèves, tient un rôle déterminant dans leur motivation et leur engagement au sein du cours d'EPS.

Par ailleurs, si les effets du style motivationnel de l'enseignant sur l'engagement, la motivation et le bien-être des élèves sont reconnus dans la littérature (Baudoin & Galand, 2021; Stroet et al., 2013; Vasconcellos et al., 2020), plusieurs études ont montré que les enseignants, toutes disciplines confondues (Reeve, Jang, et al., 2004), et notamment les enseignants d'EPS (Sarrazin et al., 2006), adoptaient finalement davantage un style motivationnel entravant les besoins, avec des conséquences néfastes sur la motivation et l'engagement des élèves. Quelques études se sont alors attachées à déterminer un ensemble de pressions pouvant impacter le style motivationnel de l'enseignant (Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009), telles que les pressions du dessus (*i.e.*, les pressions émanant de l'environnement éducatif), les pressions du dessous (*i.e.*, les pressions émanant des élèves), les pressions du dedans (*i.e.*, les pressions émanant du propre système de croyances, de valeurs et de personnalité de l'enseignant). Toutefois, quand il s'agit d'étudier les pressions du dessous, les facteurs identifiés sont majoritairement réduits aux capacités, à l'engagement et au comportement des élèves (Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009), et non au type de public scolaire. Or en France, le système éducatif propose une catégorisation des établissements scolaires en fonction du contexte social et scolaire, à travers une politique d'éducation prioritaire. Ces établissements sont catégorisés en réseaux d'éducation prioritaire REP ou REP+ en fonction de quatre paramètres qui impactent la réussite scolaire<sup>1</sup> : le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées, le taux d'élèves

---

<sup>1</sup> <https://www.ecologie.gouv.fr/politique-deducation-prioritaire>

boursiers, le taux d'élèves résidant dans un quartier « politique de la ville »<sup>2</sup>, et le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième. Ces établissements bénéficient de mesures institutionnelles particulières ; des classes avec moins d'élèves (25 élèves maximum), des financements pour effectuer des sorties et projets et un soutien spécifique pour les élèves de sixième en difficulté. Les enseignants bénéficient également de la possibilité d'effectuer plus de formations et d'une pondération de leur temps d'enseignement pour renforcer les temps de concertation et de formation. Ainsi, ces établissements se caractérisent par un contexte singulier avec un profil d'élèves particulier, qui n'est pas seulement caractérisé par son niveau d'engagement ou de motivation. Ce contexte joue donc potentiellement un rôle dans les pressions qui pèsent sur les enseignants. A notre connaissance, une seule étude, réalisée à l'école primaire, s'est intéressée à l'effet de ce contexte sur les stratégies motivationnelles des enseignants, à partir d'une méthode par entretien (Hornstra et al., 2015). Cette étude a mis en évidence que le contexte, et notamment le public scolaire, constituait une pression importante influençant le style motivationnel des enseignants. Les conclusions de cette étude questionnent également l'universalité des besoins, suggérant une pondération des besoins différente en fonction du type d'élève. Dès lors, il semble particulièrement intéressant d'examiner si le contexte spécifique de l'EP a une influence sur le style motivationnel de l'enseignant en EPS, ainsi que sur les conséquences d'un tel style sur les élèves, en comparaison avec un contexte d'enseignement dit « ordinaire », comparaison qui n'a pas encore fait l'objet de recherche.

Enfin, la plupart des études portant sur le style motivationnel ont utilisé des méthodologies basées sur les perceptions des enseignants ou des élèves (pour une revue, Stroet et al., 2013). Or, plusieurs recherches récentes ont mis en avant l'importance de croiser ces données perceptives avec des données d'observation, afin d'augmenter la validité écologique des résultats (Hornstra et al., 2021 ; N. Smith et al., 2016). Il en est de même pour les études portant sur les pressions, qui sont majoritairement de type quantitatif, et qui ne permettent donc pas de comprendre précisément leur degré et leur ordre d'influence sur la dynamique motivationnelle (Pelletier et al., 2002 ; Taylor et al., 2008). A notre connaissance, seulement deux études ont utilisé une approche par entretien (Hornstra et al., 2015 ; Taylor et al., 2009). Ces études ont permis d'affiner les différentes pressions vécues par les enseignants et surtout l'impact de ces dernières sur les stratégies motivationnelles utilisées. L'une est spécifique au

---

<sup>2</sup> La politique de la ville vise à réduire les écarts de développement au sein des villes, en intervenant dans différents domaines pour améliorer les conditions de vie des habitants rencontrant les plus grandes difficultés. Les quartiers bénéficiant de cette politique sont déterminés en fonction du revenu des habitants.

contexte de l'EPS (Taylor et al., 2009), tandis que l'autre envisage l'influence du contexte à l'école primaire (Hornstra et al., 2015). Ces travaux, particulièrement intéressants, ont été réalisés en Angleterre et aux Pays-Bas, ce qui ne permet pas d'envisager si ces résultats seraient similaires à ceux qui pourraient être obtenus en France, et plus particulièrement en contexte d'EP. Dès lors, une recherche spécifique au milieu de l'EPS et prenant en compte le contexte d'enseignement permettrait d'affiner la réflexion. En ce sens, plusieurs auteurs ont appelé à développer davantage les recherches qualitatives afin de mieux saisir la complexité des environnements d'apprentissage en relation avec les pressions ressenties (Nolen, 2020 ; Ryan & Deci, 2020). Toutefois, ces recherches restent peu nombreuses. Dans le champ de l'EPS, hormis les travaux de l'équipe de Taylor et al. (2008, 2009), peu de travaux ont identifié l'impact de ces pressions sur le style adopté par l'enseignant.

Ancré dans la TAD (Deci & Ryan, 2000, 2002), ce travail doctoral vise donc à examiner l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel de l'enseignant d'EPS et les réponses motivationnelles et comportementales des élèves vis-à-vis de ce style., en comparant des collègues relevant de l'EP et ceux dits ordinaire. Plus précisément, il s'agit premièrement d'identifier l'influence du style motivationnel de l'enseignant d'EPS sur la motivation (objectif 1) et l'engagement des élèves (objectif 2), en fonction du contexte d'enseignement. Deuxièmement, ce travail doctoral a pour ambition de déterminer l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel de l'enseignant d'EPS et les comportements associés aux différentes dimensions de ce style (objectif 3). Enfin, ce projet doctoral a pour objectif de déterminer l'influence du contexte d'enseignement sur les pressions ressenties par les enseignants d'EPS afin de comprendre leur impact sur le style motivationnel (objectif 4). Afin d'affiner la compréhension de ces relations et la nature de l'influence du contexte, nous adopterons une démarche méthodologique mixte, sur la base de données issues de questionnaires réalisés auprès d'élèves, ainsi que de données issues d'observations et d'entretiens réalisés auprès d'enseignants d'EPS.

Ce manuscrit est structuré autour de trois parties, divisées en plusieurs chapitres. La première partie constitue le cadrage théorique de la thèse, structurée en trois chapitres. Le premier chapitre a pour objectif de présenter la TAD qui constitue l'ancrage théorique principal de notre thèse, dans une approche psychosociale. Ensuite, nous examinerons les connaissances disponibles pour caractériser le style motivationnel de l'enseignant et son rôle dans la motivation et l'engagement des élèves. Enfin, nous présenterons les pressions qui influencent l'adoption d'un tel style. Le deuxième chapitre portera spécifiquement sur le contexte de l'EP,

en s'appuyant sur des connaissances relevant à la fois de la psychologie sociale et de la sociologie. L'objectif est de présenter les caractéristiques de ce public et les conditions d'enseignement de ce contexte particulier, afin de mieux saisir les éventuelles causes et conséquences en termes de style motivationnel de l'enseignant et de motivation des élèves. Enfin, le dernier chapitre de cette partie est consacré à la synthèse des éléments présentés dans les deux premières parties débouchant sur la formulation d'objectifs et d'hypothèses structurant ce travail doctoral.

La deuxième partie est composée des différentes études réalisées dans le cadre du travail de thèse. Le premier chapitre a pour objectif de présenter les objectifs des différentes études, la démarche méthodologique adoptée, ainsi que le contexte général de la recherche. Les trois chapitres suivants présentent les trois études réalisées : la première étude s'appuie sur les perceptions des élèves, et se concentre sur la relation entre le style motivationnel de l'enseignant et leur motivation (Chapitre 2) ; la deuxième étude vise à identifier la relation entre le style motivationnel observé et l'engagement des élèves (Chapitre 3) ; la troisième étude a pour objectif de comprendre le style motivationnel et les pressions qui pèsent sur ce dernier, à travers des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignants d'EPS (Chapitre 4). La structure de chacun de ces chapitres est identique : l'introduction présentera l'objectif de l'étude, en relation avec les principales connaissances et limites présentées dans le cadre théorique. Dans un second temps, la méthode sera exposée. Enfin, les résultats seront présentés et discutés.

La troisième partie conclura ce travail sous la forme d'une discussion générale, permettant de mettre en relation les résultats de nos trois études, ceci au regard de nos différents objectifs de recherche. Nous discuterons également des intérêts et limites de ce travail, afin d'envisager des perspectives de réflexion à la fois scientifiques et professionnelles pour les recherches futures.



# **Partie 1 – Cadrage théorique**

# Chapitre 1 – Théorie de l'autodétermination

---

« Pourquoi certains élèves redoublent d'efforts en cours d'EPS quand d'autres rechignent à pratiquer, arrivent systématiquement en retard, invoquent n'importe quel prétexte pour se faire dispenser ? » (Tessier, 2013, p. 7)

Dans le cadre de cette thèse, nous nous positionnons dans le champ de la psychologie sociale. La spécificité de la psychologie sociale tient au fait qu'elle appréhende l'homme à partir du monde qui l'entoure et du système d'influences avec lequel il interagit (Fisher, 2010). Plus précisément, notre thèse s'appuie sur les théories de la motivation et plus particulièrement la TAD. Dans le cadre de ce chapitre, nous allons commencer par expliquer ce choix, puis préciser les concepts qui fondent cette théorie, afin de discuter de son implication dans le cadre de l'éducation et plus spécifiquement de l'EPS. Cette première phase nous amènera ensuite à discuter du rôle que tient l'enseignant dans l'engagement de ses élèves, à travers son style motivationnel. Enfin, nous terminerons ce chapitre en envisageant les déterminants d'un tel style motivationnel, à travers un état des lieux des pressions pesant sur lui.

## 1. Choix de la Théorie de l'Autodétermination

Étymologiquement, le terme « motivation » signifie ce qui « pousse » à l'action. Les théories qui étudient ce concept centrent donc leur approche sur ce qui dynamise et oriente le comportement. Dans le champ de la recherche en EPS, huit théories relatives à la motivation ont été principalement mobilisées (Lirgg, 2006) : théorie du besoin d'accomplissement, théorie de l'attribution, théorie sociocognitive, théorie de l'auto-efficacité, théorie de la motivation à la compétence, théorie de l'expectation-valence, théorie des buts d'accomplissement et théorie de l'autodétermination.

Le concept de motivation représente « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993, p. 18). Sur la base de cette définition mettant en évidence un ensemble de forces internes et/ou externes, les différentes théories citées ci-dessus s'accordent sur plusieurs forces motivationnelles, telles que les besoins, les croyances, les buts ; ainsi que sur les conditions susceptibles d'influencer le comportement des élèves. Parmi ces conditions, les interactions sociales entre l'enseignant et les élèves sont

particulièrement déterminantes dans l'engagement de ces derniers. En revanche, les théories divergent quant à la manière d'appréhender le concept de motivation qui est généralement traité comme une entité unitaire (Ryan & Deci, 2017). En effet, certaines théories comme la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1997) ou le modèle de l'expectation-valence (Eccles & Wigfield, 2002) considèrent la motivation comme un construit « quantitatif », considérant alors que plus le niveau de motivation est important, plus les conséquences (affectives, cognitives, etc.) sont importantes et positives. D'autres théories, comme la TAD (Deci & Ryan, 2002), appréhendent la motivation sous une approche plus qualitative, reconnaissant l'existence de différents types et sources de motivation dont les conséquences affectives, cognitives ou comportementales diffèrent (Ryan & Deci, 2017). Ainsi, la TAD distingue la quantité et la qualité de la motivation : un haut niveau de motivation ne conduit pas nécessairement à des résultats meilleurs, si la qualité est faible.

Dans le cadre de ce travail de thèse, nous avons choisi de nous appuyer sur la TAD pour différentes raisons. Premièrement, la TAD est considérée comme l'une des théories les plus utilisées dans les recherches concernant la motivation en EPS (Lindahl et al., 2015). L'appui sur cette théorie facilitera donc les comparaisons entre nos résultats et les études actuelles. Deuxièmement, si la plupart des théories de la motivation cible un phénomène isolé comme les croyances d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), la TAD envisage un ensemble de phénomènes imbriqués, à travers différentes mini-théories qui permettent de mieux appréhender les relations entre besoins psychologiques, motivation et conduites de l'individu (Ryan & Deci, 2017). Au regard de la diversité des élèves dans le contexte scolaire, il nous semble particulièrement pertinent de comprendre à la fois le « quoi », « le pourquoi » et le « comment » de la motivation. Troisièmement, la TAD utilise des concepts qui sont empiriquement testables, *via* un certain nombre d'outils déjà développés et expérimentés sur lesquels s'appuyer (Sarrazin, Pelletier, Deci, et al. 2011). Enfin, la TAD a développé un large champ de recherche dans différents contextes de vie, tel que l'éducation, le travail, la famille, la santé, le sport, etc. (Ryan & Deci, 2017). Notre travail étant à la croisée entre différents contextes ; l'éducation, l'activité physique, le contexte familial ; l'appui sur cette théorie nous paraît le plus pertinent.

## 2. Postulats de la TAD

La TAD fournit une compréhension de la raison pour laquelle les personnes initient et persistent dans leurs comportements. Dans cette optique, la TAD considère premièrement que tout individu, par nature, possède une motivation intrinsèque (Ryan & Deci, 2017). Cette motivation intrinsèque est à mettre en relation avec l'adhésion de la TAD au postulat « organismique », à savoir que les êtres humains sont des organismes actifs, naturellement portés vers le développement, la maîtrise des défis issus de l'environnement, l'actualisation de leurs potentialités et l'intégration des nouvelles expériences (Deci & Ryan, 2002). Néanmoins, les auteurs considèrent que ces tendances naturelles ne sont que des potentialités qui nécessitent des nutriments et des conditions environnementales particulières pour se manifester. Ainsi, pour expliquer les différences de motivation, de rendement, ou de bien-être, cette théorie adopte une approche « dialectique » selon laquelle ces différences sont le fruit de l'interaction entre la nature active inhérente à l'individu et les différents environnements sociaux qui la soutiennent ou l'entravent (Reeve, Ryan, et al., 2018 ; Ryan & Deci, 2017).

A partir de ce postulat, le concept de « besoin psychologique fondamental » constitue la pierre angulaire de cette théorie, avec l'identification de trois besoins sur lesquels nous reviendrons. Ces trois besoins fournissent la base des prédictions concernant les aspects de l'environnement social susceptibles de soutenir ou de réduire les propensions proactives de l'individu. Autrement dit, la mise en place d'un environnement social qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins favoriserait le fonctionnement optimal et l'expérience de bien-être de l'individu, et catalyserait en retour une initiation et une persistance du comportement. Dès lors, selon la TAD (Deci & Ryan, 1980a), le concept central qui peut expliquer la relation entre la motivation des élèves et leurs expériences dans la classe est le degré avec lequel leurs comportements sont autodéterminés (*i.e.*, pleinement volontaires, librement poursuivis, et entièrement approuvés par le soi), opposé à des comportements contrôlés (*i.e.*, poursuivis et dirigés par des forces externes ou internes conduisant les élèves à se sentir peu ou pas à l'origine de leur choix).

Afin de construire une théorie large de la motivation humaine, les théoriciens de la TAD ont élaboré au cours des quarante dernières années six mini-théories pour expliquer un phénomène motivationnel particulier. Ces mini-théories sont interreliées entre elles pour constituer le puzzle global de la TAD, et permettent d'expliquer de nombreux points concernant la motivation des élèves. Notre travail de thèse étant ancré dans la TAD, nous allons

donc présenter l'éventail des mini-théories en s'appuyant sur différents écrits (Ryan & Deci, 2017 ; Sarrazin et al., 2011; Vansteenkiste et al., 2010), et reviendrons précisément sur certaines d'entre elles dans la suite de ce manuscrit.

La *théorie de l'évaluation cognitive* fut la première théorie conceptualisée (Deci & Ryan, 1980b, cité par Ryan et Deci, 2017). Celle-ci centre sa réflexion sur les processus par lesquels les environnements sociaux facilitent, ou au contraire diminuent la motivation intrinsèque. Si elle portait initialement sur l'influence des événements externes comme les récompenses, cette théorie s'est progressivement intéressée aux contextes interpersonnels comme le climat motivationnel ou le style motivationnel de l'enseignant.

La *théorie de l'intégration organismique* s'est ensuite centrée sur le processus de développement de l'individu en proposant que les comportements motivés puissent être placés sur un continuum d'autodétermination (Ryan et al., 1985, cité par Ryan et Deci, 2017). Dans cette optique, cette théorie identifie différents types de motivation extrinsèque, chaque type ayant des caractéristiques, des antécédents et des conséquences spécifiques. Dans ce cadre, les chercheurs ont conceptualisé un processus de développement permettant l'intériorisation et l'intégration de comportements.

Durant la même période, la *théorie des orientations de causalité* s'est centrée sur les ressources internes de l'individu. En effet, selon la TAD la motivation dépend à la fois du contexte social et des ressources internes de la personne (Sarrazin et al., 2011). Cette mini-théorie s'intéresse particulièrement aux différences individuelles dans les orientations motivationnelles, en lien avec la personnalité (Deci & Ryan, 1985b). Ainsi, selon cette théorie, les individus diffèrent dans la manière dont ils perçoivent la source de l'initiation et de la régulation de leur comportement (Vansteenkiste et al., 2010), en fonction de trois orientations : autonome, contrôlée et impersonnelle. Chaque individu posséderait un certain niveau de chacune de ces trois orientations. Enfin, selon cette théorie, ces orientations sont à la fois le résultat de processus développementaux, mais également des prédicteurs de conséquences comme l'engagement (Reeve, Ryan, et al., 2018).

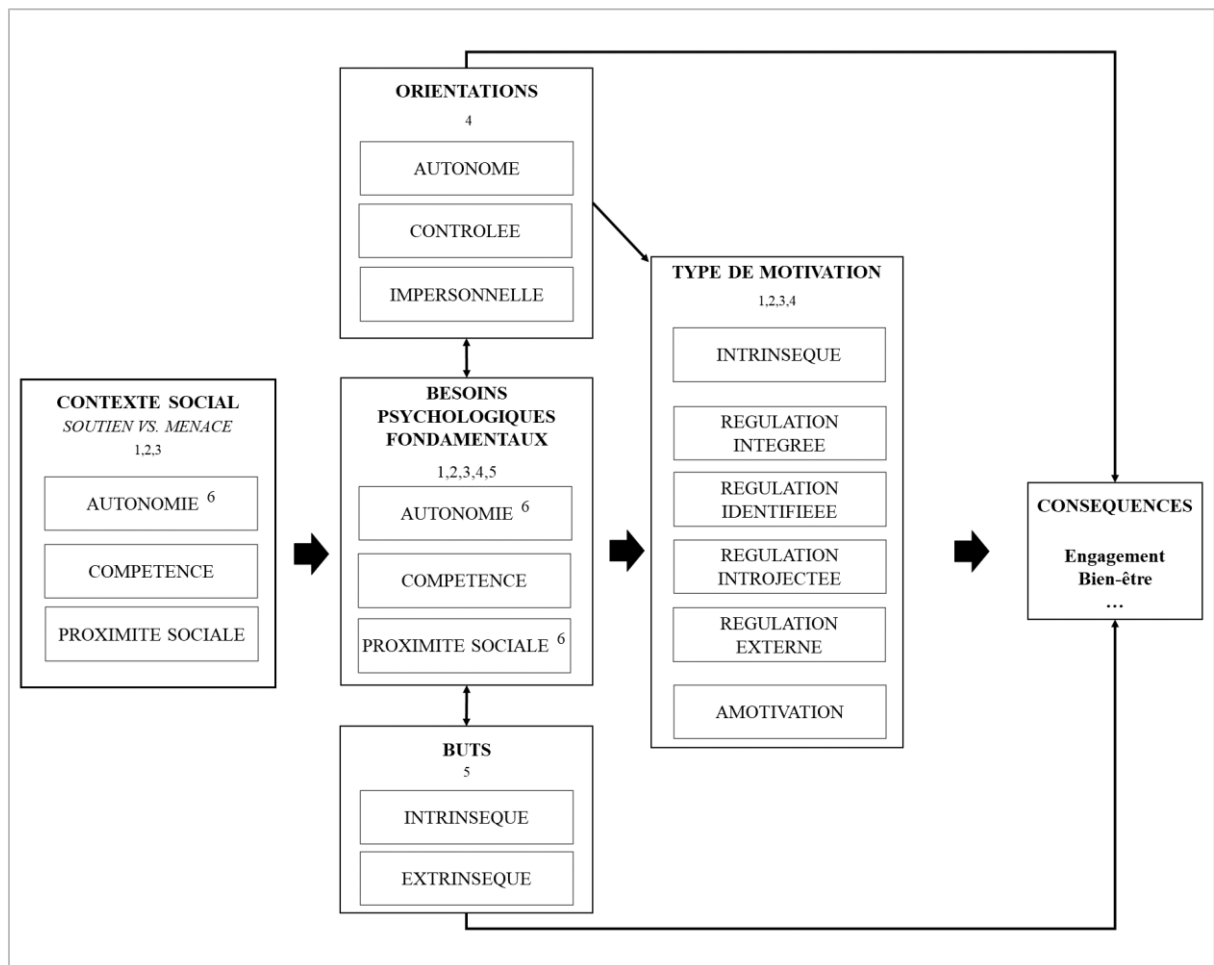
La quatrième mini-théorie s'intitule la *théorie des besoins fondamentaux*. Même si les mini-théories précédentes n'y font pas mention de manière explicite, la notion de « besoin psychologique fondamental » est déjà présente (Sarrazin et al., 2011). Cette théorie est formalisée quelques années plus tard (Ryan, 1995) lorsque les trois besoins psychologiques sont considérés comme fondamentaux tant pour la motivation que pour le bien-être et la santé

mentale. Cette théorie explique donc comment la satisfaction des trois besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale conduit au bien-être, à la motivation et à un fonctionnement efficace ; et à l'inverse comment la frustration conduit au mal-être, et à des conséquences négatives sur le fonctionnement des élèves (motivation, engagement, etc.).

*La théorie du contenu des buts* constitue la cinquième mini-théorie de la TAD. Cette théorie se centre sur le contenu des buts personnels poursuivi par un individu et leur relation avec la satisfaction des besoins psychologiques et le bien-être (le « what », Deci & Ryan, 2000). Selon cette théorie, tous les buts ne sont pas susceptibles de satisfaire de manière égale les besoins psychologiques fondamentaux et de favoriser le bien-être (Ryan & Deci, 2017). Ainsi, Kasser et Ryan (1996) ont identifié deux grandes catégories de but : les buts intrinsèques et les buts extrinsèques. Les buts intrinsèques sont associés à des objectifs tels que la croissance personnelle, les relations proches, la santé physique ; objectifs gratifiants en eux-mêmes, qui sont susceptibles de satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux. A l'inverse, les buts extrinsèques sont associés à des objectifs tels que la richesse, la renommée, ou encore l'image ; objectifs davantage en relation avec la recherche d'approbation ou de signes extérieurs de valeurs, qui sont donc moins reliés à la satisfaction des besoins, voire même peuvent les entraver (Sarrazin et al., 2011).

La mini-théorie la plus récente au sein de la TAD est la *théorie de la motivation relationnelle*. Elle s'intéresse plus particulièrement à ce qui constitue une relation interpersonnelle de qualité (Reeve, Ryan, et al., 2018). Le postulat de base de cette théorie est que le besoin de proximité sociale est intrinsèque au fonctionnement humain, à savoir que nous cherchons à entretenir des relations proches, ouvertes et de confiance avec les autres (Ryan & Hawley, 2017). Toutefois, toutes les interactions sociales ne conduisent pas à satisfaire le besoin de proximité sociale, et cette théorie tente d'expliquer pourquoi. Ainsi, pour qu'une relation sociale soit considérée comme satisfaisante et de qualité, il doit y avoir une satisfaction simultanée des besoins de proximité sociale et d'autonomie (Tessier, 2023). En d'autres termes, le besoin de proximité sociale sera davantage satisfait quand deux individus sont inscrits dans une relation sociale basée sur le soutien de l'autonomie, à travers l'acceptation et le soutien de l'autre, où l'intérêt d'autrui est perçu comme inconditionnel et authentique. A l'inverse, le besoin de proximité sociale sera peu satisfait, voire menacé lorsque deux individus sont inscrits dans une relation sociale basée sur le contrôle, la pression mutuelle, une approche conditionnelle et l'absence d'authenticité (Reeve, Ryan, et al., 2018 ; Tessier, 2023).

En résumé, les différentes mini-théories présentent chacune une partie du puzzle global de la TAD, et sont interreliées afin de constituer une séquence motivationnelle complète, présentée dans la figure 1. Ainsi, le contexte social mis en place par l'enseignant influence la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, cette satisfaction étant également impactée par les orientations et les buts poursuivis par l'individu. En retour, la satisfaction des besoins a un effet sur le type de motivation poursuivie, qui à terme, produit des conséquences sur l'individu, en termes d'engagement, de bien-être, etc.



**Figure 1. Variables et relations entre les mini-théories de la TAD (Schéma adapté de Sarrazin et al., 2011)**

*Notes.* Les flèches indiquent les relations entre les différentes variables. Les numéros indiquent les théories impliquées dans cette variable.

1. Variables impliquées dans la théorie de l'évaluation cognitive
2. Variables impliquées dans la théorie de l'intégration organismique
3. Variables impliquées dans la théorie des besoins psychologiques fondamentaux
4. Variables impliquées dans la théorie des orientations de causalité
5. Variables impliquées dans la théorie du contenu des buts
6. Variables impliquées dans la théorie de la motivation relationnelle

### 3. Définition de l'engagement – une conséquence observable de la motivation

L'engagement est une des conséquences premières d'une haute motivation des élèves. C'est un concept largement utilisé dans le domaine de l'éducation (Reeve, 2002) puisqu'il se caractérise par des actions ou des manifestations observables par l'enseignant (Skinner et al., 2008). Au regard de son importance dans la littérature scientifique portant sur la TAD, nous proposons de le définir en préalable du cadrage théorique spécifique.

La littérature considère que l'engagement est un construit multidimensionnel qui inclut trois composantes : comportementales, cognitives et affectives, interreliées entre elles (Fredricks et al., 2004).

L'engagement comportemental fait référence aux actions de l'élève envers l'apprentissage et les activités scolaires, à travers sa participation active, son implication (Fredricks et al., 2004 ; Hospel & Galand, 2016). Cette forme d'engagement s'observe à partir d'indicateurs tels que l'attention, l'effort, la persévérance ou encore la participation (Aelterman et al., 2012 ; Reeve, Jang, et al., 2004 ; Skinner et al., 2008). Plus précisément, selon différents auteurs (Fredricks & McColskey, 2012 ; Nguyen et al., 2018), l'engagement comportemental peut être passif (*e.g.*, prêter attention en classe, suivre les règles) ou actif (*e.g.*, poser des questions, faire des efforts). Un manque d'engagement comportemental se traduit donc par le fait de faire semblant de travailler ou des comportements de rêverie (Fredricks et al., 2004). Ce type d'engagement était relié positivement à la performance académique, la persistance face à l'échec ou encore la participation à long terme (pour une revue, Curran & Standage, 2017) ; et négativement au décrochage scolaire des élèves (Archambault et al., 2009).

L'engagement émotionnel se caractérise par l'ensemble des réactions émotionnelles et affectives, positives ou négatives, envers les enseignants, les autres élèves, l'école (Fredricks & McColskey, 2012). Les élèves sont engagés émotionnellement quand ils sont enthousiastes, heureux et font preuve d'intérêt (Skinner & Belmont, 1993 ; Van Uden et al., 2014). Il est révélateur du degré avec lequel les élèves apprécient et s'identifient à leur activités scolaires (Fredricks et al., 2004). *A contrario*, être désengagé émotionnellement signifie s'ennuyer ou être découragé (Van den Berghe et al., 2015). Ce type d'engagement était relié positivement à une augmentation de l'effort, de la persistance à l'école, et de l'intention de pratiquer plus tard (pour une revue, Curran & Standage, 2017).



L'engagement cognitif consiste en une implication psychologique dans l'apprentissage, afin d'apprendre en utilisant des stratégies d'apprentissage sophistiquées plutôt que superficielles, telles que des stratégies d'élaboration et d'autorégulation (Fredricks et al., 2004 ; Reeve, 2013 ; Van Uden et al., 2014). Une équipe de recherche a proposé une extension de la dimension cognitive, en ajoutant la dimension agentique (Reeve, 2013 ; Reeve & Lee, 2014; Reeve & Tseng, 2011). Cette forme d'engagement se définit comme « la contribution constructive des élèves au flux de l'enseignement qu'ils reçoivent » (Reeve & Tseng, 2011, p. 258). Elle se caractérise par des comportements tels que formuler des suggestions, poser des questions, exprimer ses préférences ou opinions (Reeve, 2013 ; Reeve & Tseng, 2011). Cette dimension est considérée comme unique, dans la mesure où elle reflète le comportement pro-actif de l'élève, quand les trois autres dimensions de l'engagement émergent des interactions en classe (Curran & Standage, 2017). Si ces dimensions cognitives et agentiques ont été moins étudiées, des études ont montré leur intérêt pour la persévérance et la réussite scolaire (pour une revue, Curran & Standage, 2017).

En résumé, selon Fredricks et al. (2004), l'engagement dans ces trois dimensions est révélateur des antécédents et conséquences de la manière dont les élèves se sentent (engagement émotionnel), se comportent (engagement comportemental) et pensent (engagement cognitif). Si ces auteurs distinguent ces trois dimensions, Eccles (2016) a rappelé la difficulté de distinguer l'engagement comportemental et l'engagement cognitif, en posant la question de ce qui est observé : les comportements par rapport à la cognition ou les comportements observables manifestes par rapport aux comportements plus subtils ? L'auteure en a conclu qu'il n'était pas si évident de distinguer les différentes dimensions. L'engagement des élèves est d'ailleurs mesuré de diverses manières dans les études : par questionnaire auto-rapporté ou rapporté par l'enseignant, par observation ou par entretien (pour une revue, Fredricks & McColskey, 2012).

#### **4. Différents types de motivation**

A l'origine, Deci (1975) a développé selon l'idée selon laquelle chaque individu possède une motivation intrinsèque. La motivation intrinsèque désigne toute implication librement consentie dans une activité jugée intéressante ou excitante, parce qu'elle éveille un sentiment de curiosité ou de défi. Ainsi, il y a motivation intrinsèque (MI) quand l'individu réalise une activité pour la satisfaction qu'elle lui procure en elle-même, et non pour une conséquence quelconque qui en découlerait. L'engagement est alors spontané, l'individu se

sent à l'origine du comportement qu'il réalise. Il y a différents types de MI (Vallerand & Bissonnette, 1992) : MI aux sensations (*i.e.*, pour le plaisir de pratiquer), MI à l'accomplissement (*i.e.*, pour le sentiment de maîtrise), MI à la connaissance (*i.e.*, pour la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau). A l'opposé, la motivation extrinsèque (ME) correspond à tout engagement dans une activité dans le but d'atteindre un résultat quelconque qui lui est associé. Ce n'est donc pas l'activité qui motive, mais la perspective d'une récompense ou la crainte d'une punition. Les gens perçoivent alors que ce qui initie ou régule leur comportement est à l'extérieur d'eux-mêmes.

Dans les années 1980, la théorie de l'intégration organismique (Deci & Ryan, 1985a ; Ryan & Connell, 1989) a étendu et redéfini la dialectique intrinsèque / extrinsèque en ne les considérant plus comme des construits antagonistes, mais en proposant différents types de motivation, repérés et classés sur un continuum selon leur degré d'autodétermination. Le postulat de base de cette théorie suggère ainsi l'existence d'un processus actif et naturel d'intériorisation et d'intégration des mœurs, coutumes et demandes sociales, perçus par l'individu comme étant utiles à son fonctionnement. Ainsi, lorsque l'individu a assimilé les valeurs et demandes externes d'un comportement (intériorisation) et qu'elles deviennent partie intégrante de son propre système de valeur (intégration), il est pleinement disposé à agir spontanément. Cependant, les auteurs montrent que le degré d'intériorisation des demandes externes dépend fortement de la satisfaction des besoins fondamentaux. Il existerait donc quatre types de ME plus ou moins intériorisées ou intégrées, que nous pouvons positionner sur un continuum d'autodétermination : externe, introjectée, identifiée et intégrée.

*La régulation externe* est la forme la moins autodéterminée. Elle correspond à chercher à obtenir une récompense ou éviter une punition (*e.g.*, « je participe au cours d'EPS pour obtenir une bonne note »). Il s'agit d'une forme contrainte de motivation, dans la mesure où le lieu perçu de causalité est extérieur à l'individu. Ce type de motivation ne permettrait pas un maintien durable du comportement dès que les contingences ne sont plus présentes.

*La régulation introjectée* correspond à un premier niveau d'assimilation d'une contingence externe ou d'une demande sociale quelconque, mais la demande n'est pas totalement acceptée, et est toujours vécue comme une contrainte. L'individu se sent contrôlé par des pressions internes. Ce type de régulation est caractérisé par un conflit interne entre la demande de l'introjection et le manque de désir de la personne de réaliser la tâche. Dans la plupart des cas, les comportements sont accomplis soit pour éviter un sentiment de culpabilité

ou de honte, soit pour valoriser son égo (*e.g.*, « je m'engage en EPS pour prouver à mes amis que je suis capable de gagner comme eux »). Sarrazin et al. (2011) ajoutent que ce type de régulation est basé sur l'estime de soi contingente, à savoir que l'individu soumet son sentiment de valeur individuelle à l'atteinte de certains standards ; et l'implication de l'égo puisqu'il se base sur la comparaison sociale pour juger de sa valeur. Ces comportements, n'étant toujours pas émis par choix, restent donc relativement instables.

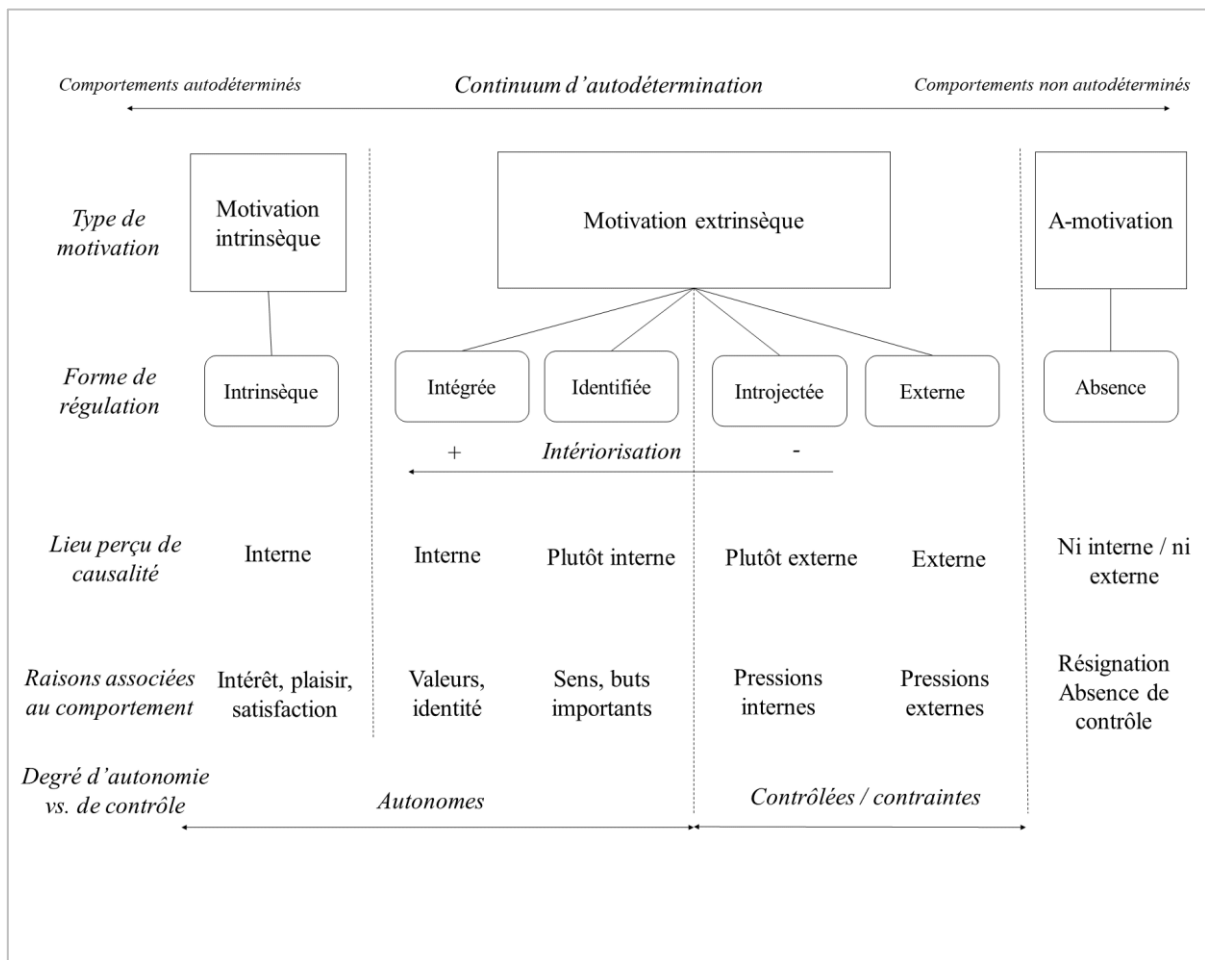
*La régulation identifiée* constitue un deuxième niveau d'intériorisation. L'individu comprend que les facteurs externes qui régissent son comportement peuvent avoir des conséquences importantes pour lui et il accepte alors de les faire siens (*e.g.*, « je participe au cours d'EPS parce que je considère que l'activité physique est bénéfique pour ma santé et mon bien-être »). Il en a saisi l'intérêt pour lui-même, ressent une plus grande autonomie et n'a pas le sentiment qu'on cherche à le pousser ou à le contraindre. Dans la mesure où le comportement est davantage accepté par l'individu et émane de lui-même, il devrait mieux se maintenir dans le temps et être associé à un engagement et une performance plus élevés.

*La régulation intégrée* constitue la forme la plus complète d'intériorisation : l'individu a non seulement identifié l'importance du comportement mais l'a également intégré à son système de valeurs. L'individu agit alors en totale harmonie avec ses valeurs, priorités et manières de se définir (*e.g.*, « je m'engage en EPS parce que cela fait partie de ce que je suis, de mes valeurs et des manières de me définir »). C'est la forme la plus autodéterminée des ME. Ce type de motivation est donc associé à des expériences plus positives et à un maintien durable du comportement (Deci & Ryan, 2000). Mais elle reste sous-tendue par une forme instrumentale de motivation destinée à atteindre un résultat personnel important, et ne pourra donc jamais devenir une forme de MI.

Ainsi, ces quatre types de motivation extrinsèque résultent d'une interaction continue entre l'environnement et l'individu dans laquelle la personne a plus ou moins assimilé les demandes externes, et les réalise donc plus ou moins spontanément. Les auteurs de la théorie de l'intégration organismique ont alors placé ces différentes formes de régulation sur un continuum d'autodétermination (voir Figure 2), qui correspond au degré avec lequel un comportement est effectué volontairement, spontanément et émane d'une force intérieure versus un comportement qui est obligé, contraint et qui émane d'une force extérieure. A gauche du continuum nous retrouvons les formes les plus autodéterminées : la motivation intrinsèque, puis les régulations extrinsèques de type identifiée et intégrée. Dans la littérature scientifique,

ces deux types de régulation extrinsèque sont souvent combinés avec la motivation intrinsèque pour composer un score composite de motivation autonome (Haerens et al., 2010, 2015 ; Hagger et al., 2009). A l’opposé, un score de motivation contrôlée / contrainte est souvent calculé, à partir des régulations introjectée et externe (e.g. Aelterman et al., 2012 ; De Meyer, Soenens, Vansteenkiste, et al., 2016) .

Pour compléter, la TAD a identifié également *l’a-motivation* (ou démotivation) pour qualifier un individu qui ne serait motivé ni intrinsèquement, ni motivé extrinsèquement pour l’activité. L’a-motivation se produit quand une personne n’accorde pas de valeur à un résultat ou comportement, quand elle ne croit pas qu’un résultat valorisé puisse être obtenu avec certitude en adoptant des comportements spécifiques, ou encore, quand elle pense que des comportements pourraient lui permettre d’atteindre des résultats souhaitables, mais qu’elle ne se sent pas compétente pour les réaliser (Deci & Ryan, 2000). Un individu a-motivé est résigné et fait machinalement les choses sans aucun sentiment d’intentionnalité.



**Figure 2. Taxonomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la TIO (Schéma issu de Sarrazin et al., 2011)**

Ces différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques. En contexte scolaire, une méta-analyse sur plus de 300 études dans différents pays (Howard et al., 2021) a montré que la motivation intrinsèque était associée à la réussite et au bien-être, tandis que la régulation identifiée était hautement liée à la persistance. La régulation introjectée jouait elle, un double rôle, puisqu'elle était à la fois positivement reliée à la persistance et aux buts de performance, mais également à l'anxiété. Enfin, la régulation externe était associée à une diminution du bien-être, sans être associée à des indicateurs de performance ou de persistance. Une revue systématique et méta-analytique a confirmé ces résultats en EPS et a ainsi soutenu l'existence du continuum de motivation (Vasconcellos et al., 2020). En effet, la motivation autonome était positivement corrélée avec des conséquences éducatives positives (cognitives, affectives, comportementales) et négativement corrélée avec des conséquences éducatives négatives. La régulation introjectée était à nouveau corrélée positivement avec des conséquences positives et négatives. Concernant la régulation externe, les corrélations étaient plus faibles mais dans le sens du continuum. Enfin, l'a-motivation avait une forte association positive avec les conséquences négatives. Plus précisément, la motivation autonome prédisait positivement la concentration (Standage et al., 2005), un haut niveau d'intensité d'activité physique observé, un engagement plus important (Aelterman et al., 2012), la performance (Aelterman et al., 2016 ; Vansteenkiste et al., 2004), l'intention d'une pratique future (Ntoumanis, 2001), et la vitalité (Mouratidis et al., 2011). Inversement, les régulations constitutives de la motivation contrainte étaient associées à de l'ennui (Ntoumanis, 2001), une diminution de l'effort et de l'engagement en classe (Aelterman et al., 2012) et à l'absence d'intention de pratique d'une activité physique sur le temps de loisir (Haerens et al., 2010 ; Ntoumanis, 2001 ; Standage et al., 2003). Une autre étude, centrée sur la motivation contrôlée, a montré que celle-ci était reliée positivement aux sentiments de ressentiments, mais non reliée à l'apprentissage et la performance (Aelterman et al., 2016). Les auteurs ont interprété ce résultat comme la possibilité qu'une motivation contrôlée pourrait amener à des progrès, mais que ces derniers seraient étayés par un ressentiment fort envers l'enseignant et la leçon. Concernant l'a-motivation, l'ensemble des études ont convergé pour montrer ses effets néfastes sur l'ensemble des résultats présentés en amont (Aelterman et al., 2012, 2016 ; Ntoumanis, 2001) et sur le bien-être (Mouratidis et al., 2008).

## 5. Satisfaction des besoins fondamentaux

Si la motivation intrinsèque favorise l'implication des élèves en classe, les recherches se sont rapidement concentrées sur l'internalisation des activités à motivation extrinsèque, car l'intériorisation est considérée comme un objectif difficile à l'école, les activités scolaires étant perçues comme intrinsèquement peu intéressantes par les élèves (Reeve, 2002). De plus, des recherches menées dans différents pays (Pour une revue, Ryan & Deci, 2020) ont mis en avant que la motivation intrinsèque avait tendance à diminuer au fil des années dans les activités scolaires. Afin de faciliter cette intériorisation, selon la théorie des besoins fondamentaux, des facteurs sociaux seraient à même de faciliter une motivation autodéterminée en nourrissant ou au contraire en entravant l'expression de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de proximité sociale (Ryan, 1995).

### 5.1. Présentation du concept de besoin fondamental

Etant donné la place centrale de ce concept dans la TAD, Vansteenkiste, Ryan et Soenens (2020) ont proposé neuf critères qui caractérisent un besoin psychologique fondamental : cinq critères de base, et quatre critères associés. Premièrement, la TAD considère la notion de besoin dans son *versant psychologique* et non physiologique (comme la soif, la faim, etc.), les deux étant distincts. Deuxièmement, un besoin est considéré comme *essentiel* pour l'adaptation, l'intégrité, la croissance, et le bien-être (Ryan, 1995) et faisant *partie intégrante de notre nature humaine*. Un besoin se distingue donc du désir qui lui n'est pas essentiel. Troisièmement, un besoin doit être suffisamment *différent* des autres besoins identifiés, à la fois sur le plan expérientiel et concernant le fait que sa satisfaction ne dépend pas de la satisfaction ou privation des autres besoins (Ryan & Deci, 2017). Enfin, un besoin est considéré comme *universel, c'est-à-dire fondamental à travers les âges, genres, cultures, statuts socio-économiques* (Deci & Ryan, 2000, 2012). Ainsi, bien que le désir, l'objectif ou la valeur d'un besoin puissent différer d'un individu à l'autre et donc avoir un impact sur la probabilité qu'il soit satisfait, la TAD a mis en avant que ces différences jouaient un rôle minime dans la modification des effets de satisfaction et de frustration par rapport aux effets attendus (Ryan et al., 2019). Concernant les critères associés, Vansteenkiste et al. (2020) ont révélé que les effets associés à la satisfaction / frustration de ces besoins étaient *omniprésents* et *concrets* dans les réponses cognitives, affectives, comportementales des individus. De plus, ces besoins ne servaient pas seulement de nutriments, mais jouaient également un *rôle*

*directionnel* en orientant les actions des individus, et en jouant un *rôle explicatif* dans les effets des contextes sociaux.

## **5.2. Caractérisation des trois besoins fondamentaux**

Le premier des besoins fondamentaux spécifié au sein de la TAD est le *besoin d'autonomie*. Ce besoin concerne le désir d'être à l'origine ou la source de ses propres comportements, plutôt qu'un « pion » contrôlé par des forces extérieures (Deci & Ryan, 1985a), s'exprimant à travers le « besoin d'autoréguler ses expériences et actions » (Ryan & Deci, 2017, p. 10). Quand il est autonome, l'individu perçoit un lieu interne de causalité, éprouve un sentiment de liberté, de choix, et une faible pression à l'égard du comportement auquel il adhère pleinement (Reeve et al., 2003). Ses comportements sont auto-approuvés ou conformes à ses intérêts et valeurs personnels (Ryan & Deci, 2017).

Le *besoin de compétence* fait référence au « besoin fondamental de ressentir l'effectivité et la maîtrise » (Ryan et Deci 2017, p. 11). En d'autres termes, ce besoin fait référence au désir de se sentir efficace dans ses interactions avec l'environnement et de pouvoir exercer ses capacités. Ce besoin conduit les individus à s'engager dans des activités qui représentent un défi adapté à leurs possibilités, qui leur permettent de développer leurs capacités.

Le *besoin de proximité sociale* fait référence au désir d'être connecté à d'autres personnes, de recevoir des soins et de l'attention de personnes importantes pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social (Ryan, 1995). Plus précisément, ce besoin s'exprime à la fois dans le fait de donner de l'attention et de la considération mais également d'en recevoir (Deci & Ryan, 2000). Plus encore, pour satisfaire pleinement le besoin de proximité sociale, les individus doivent être reconnus et acceptés pour ce qu'ils sont, et non en fonction de ce que le groupe d'appartenance valorise (Tessier, 2023). En résumé, un élève qui sent que le cours d'EPS est organisé en accord avec ses valeurs, qui se sent capable de réaliser efficacement les exercices et qui ressent une connexion avec les pairs et l'enseignant va afficher un haut degré de satisfaction (Van den Berghe, Vansteenkiste, et al., 2014).

### ***5.3. Effets de la satisfaction des besoins fondamentaux***

La TAD postule que la satisfaction de ces trois besoins est nécessaire pour transformer une régulation contrôlée en une régulation plus autonome (Deci & Ryan, 2010). Elle met également en évidence que la satisfaction de ces trois besoins est source de bien-être, à partir de l'étude de différentes méta-analyses dans le domaine de l'éducation et de l'activité physique (Ryan et al., 2023). Ce postulat est confirmé en EPS *via* la méta-analyse de Vasconcellos et al. (2020) qui a montré que les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale étaient fortement corrélés avec la motivation autonome et moins fortement mais toujours positivement avec la régulation introjectée. Des corrélations faibles ont été trouvées entre les besoins et la régulation externe, et une corrélation négative modérée concernant l'a-motivation.

A l'instar des effets positifs d'une motivation autonome en EPS, une revue de littérature (Curran & Standage, 2017) a rapporté une association positive entre la satisfaction des besoins fondamentaux et différentes conséquences adaptatives comme la concentration, la vitalité, la joie, l'effort et la persévérance en EPS, l'engagement dans des activités physiques en dehors de l'école, ou encore le bien-être (Cox & Williams, 2008 ; Standage et al., 2005, 2006 ; Taylor & Lonsdale, 2010a). A l'inverse, une association négative a été trouvée entre la satisfaction des besoins et les affects négatifs (Standage et al., 2005).

### ***5.4. Distinction entre satisfaction et frustration des besoins***

La littérature utilise le concept de satisfaction des besoins quand l'environnement social sollicite et nourrit les trois besoins, et le concept de frustration des besoins lorsque l'environnement social néglige et entrave les besoins. Toutefois, si dans un premier temps, la frustration des besoins a été considérée comme l'opposé de la satisfaction des besoins, des études réalisées dans le domaine sportif ont démontré que la frustration des besoins se distinguait d'une absence de satisfaction (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, et al., 2011 ; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, & Thøgersen-Ntoumani, 2011). En effet, bien qu'un élève ne se sente pas réellement connecté avec ses pairs (faible satisfaction du besoin de proximité), cela ne veut pas dire qu'il se sent rejeté ou exclu (frustration de ce même besoin). Plus encore, les deux concepts sont reliés à des antécédents et des conséquences distincts. Quand la satisfaction est reliée principalement au bien-être, à la performance et à l'engagement ; la frustration est principalement prédictive de mal-être et de comportements perturbateurs (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Ainsi, Vansteenkiste et Ryan (2013) ont alors suggéré de faire



une distinction entre un manque de satisfaction des besoins et une frustration des besoins, en considérant les deux voies comme asymétriques, avec une voie « claire » et une voie « sombre » des besoins psychologiques. Ces suggestions sont confirmées par différentes études ayant utilisé une analyse par profil d'élèves. Par exemple, une étude menée à la fois dans le contexte sportif et de l'EPS a identifié deux profils opposés : 1) faible satisfaction – haute frustration, 2) haute satisfaction – faible frustration, et des profils plus modérés avec une association de satisfaction et de frustration à des niveaux faible à modéré (Warburton et al., 2020). Ces résultats soutiennent donc la nature distincte des deux voies, sans qu'il ne soit possible d'éprouver des hauts niveaux de satisfaction dans les deux voies, suggérant ainsi qu'un certain niveau de frustration empêche d'avoir un haut niveau de satisfaction. Les résultats les plus optimaux en termes de bien-être et de motivation ont été trouvés pour le profil 2), et les moins optimaux pour le profil 1). Plus encore, une étude réalisée auprès d'élèves du secondaire en mathématiques (Santana-Monagas & Núñez, 2022) a identifié un profil « faible satisfaction », mais celui-ci n'était pas associé à une frustration des besoins, ce qui signifie bien qu'une faible satisfaction n'implique pas forcément une frustration des besoins.

### ***5.5. Poids différencié des besoins fondamentaux sur la motivation, l'engagement et le bien-être***

Si la relation satisfaction des besoins – motivation est bien établie, certaines recherches vont plus loin en tentant de préciser l'importance relative de chaque besoin. Le besoin fondamental qui semble le plus déterminant pour la motivation est le besoin de compétence. En effet, deux méta-analyses, l'une dans le domaine de l'éducation (Bureau et al., 2022), l'autre spécifique à l'EPS (Vasconcellos et al., 2020) ont montré que ce besoin était le prédicteur le plus fort de la motivation intrinsèque, de la régulation identifiée et de l'a-motivation. La méta-analyse sur l'EPS a même précisé que c'était le prédicteur le plus fort de la motivation autonome. Ces éléments sont à mettre en relation avec une méta-analyse récente qui a mis en évidence que la motivation intrinsèque, la régulation identifiée et l'a-motivation étaient les types de motivation ayant le plus fort pouvoir prédictif sur la réussite, l'engagement, le bien-être et l'auto-évaluation des élèves (Howard et al., 2021).

Concernant le besoin d'autonomie, les résultats sont plus contrastés. En effet, dans le domaine de l'éducation, une étude récente a montré que ce besoin était également relié à la motivation autonome (Ahn et al., 2021). Cependant la méta-analyse a montré que ce besoin était surtout efficace pour prédire la motivation intrinsèque, à un degré relativement similaire

au besoin de compétence, mais que ce besoin était moins efficace sur les autres dimensions (Bureau et al., 2022). En EPS, la littérature a montré que le besoin d'autonomie était le prédicteur le plus fort de la régulation introjectée, mais pas des autres formes de motivation (Vasconcellos et al., 2020).

Par rapport aux besoins d'autonomie et de compétence, le besoin de proximité sociale semble moins important pour susciter la motivation. Il n'est pas lié à la motivation autonome dans l'étude réalisée dans le domaine de l'éducation (Ahn et al., 2021). Ce besoin a également été identifié comme le facteur prédictif le plus faible des différents types de motivation dans la méta-analyse réalisée dans le domaine de l'éducation, hormis concernant la régulation externe, motivation pour laquelle le besoin de proximité sociale avait un poids supérieur au besoin de compétence (Bureau et al., 2022). Son rôle sur la régulation externe a également été mis en évidence dans la méta-analyse spécifique à l'EPS puisque ce dernier était le prédicteur le plus fort de ce type de motivation (Vasconcellos et al., 2020). Ces résultats sont cohérents avec les présupposés initiaux de la TAD qui ont mis en avant que la proximité sociale serait moins centrale que l'autonomie et la compétence dans la motivation des élèves (Deci & Ryan, 2000).

Ces résultats suggèrent donc que la satisfaction de la compétence est particulièrement associée à une motivation autodéterminée en EPS. Des études plus anciennes avaient également souligné le rôle prédominant du besoin de compétence dans la motivation autodéterminée en EPS (Cox & Williams, 2008 ; Ntoumanis, 2001), en justifiant cette prédominance par la visibilité des compétences physiques par tous (Standage et al., 2006). Néanmoins une étude de Van den Berghe et al. (2014) a montré que la satisfaction seule du besoin de compétence ou de celui de proximité sociale ne pouvait que nourrir une motivation contrainte, la satisfaction du besoin d'autonomie étant un prérequis indispensable au développement d'une motivation plus autonome. C'était également la réflexion menée par Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan (2011) dans un chapitre consacré à la TAD. Selon eux, l'assimilation la plus complète et la plus efficace en termes de persistance, de flexibilité et de vitalité du comportement (*i.e.* la régulation intégrée) ne pourrait se faire que si le soutien de l'autonomie est manifeste. Ces divergences peuvent trouver plusieurs explications. Premièrement, Vasconcellos et al. (2020), dans leur méta-analyse en EPS, ont mis en avant que parmi les études examinant l'association entre la satisfaction des besoins et les variables motivationnelles, le besoin de compétence était le plus étudié, ce qui pouvait expliquer le poids que prenait ce besoin dans la prédiction de la motivation autonome dans les études passées. De plus, ces études n'ont pas mesuré les effets associés des différents besoins. Or, dans la littérature sur la TAD (Deci & Ryan, 1985a ; Ryan

& Deci, 2017), les trois besoins sont considérés comme interdépendants dans la mesure où la satisfaction d'un besoin peut booster la satisfaction d'un autre besoin. Une revue de littérature récente a donc appelé à considérer les trois besoins psychologiques en combinaison plutôt que séparément (Guay, 2022). Elle s'appuie notamment sur une étude réalisée dans l'enseignement secondaire ayant pour objectif d'identifier différents profils de satisfaction des besoins, et leur relation avec le bien-être et la réussite (Earl et al., 2019). Cette étude a identifié cinq clusters différents : 1) un groupe satisfaisant avec un haut niveau de satisfaction de chacun des trois besoins ; 2) un groupe modéré ; 3) un groupe faible ; 4) un groupe non satisfait (très faible niveau dans chacun des trois besoins) ; et 5) un groupe compétent avec un haut niveau de satisfaction de la compétence, mais un faible niveau de satisfaction de l'autonomie et de la proximité sociale. Hormis le dernier profil, ces résultats confirment la nature interactive et complémentaire des trois besoins psychologiques (Ryan & Deci, 2017). En revanche, le dernier profil suggère qu'il est possible d'éprouver un haut niveau de compétence, sans que les besoins d'autonomie et de proximité sociale soient satisfaits. Les auteurs ont proposé que ce résultat pourrait s'expliquer par un désir implicite élevée de réussite dans le contexte scolaire. Enfin, une forte interrelation a été trouvée entre les besoins d'autonomie et de proximité sociale ce qui suggère que la satisfaction de l'une soit peu dissociable de la satisfaction de l'autre, comme le postule la théorie de la motivation relationnelle (Tessier, 2023). Parmi ces différents groupes, le groupe hautement satisfait était associé aux niveaux de bien-être les plus élevés et aux niveaux de mal-être les plus bas. Fait intéressant, le groupe modéré était associé à un bien-être plus élevé et à un mal-être plus faible que le groupe hautement compétent, ce qui suggère qu'un groupe déséquilibré est moins favorable qu'un groupe équilibré de niveau modéré.

## **6. Style motivationnel de l'enseignant**

Si nous nous sommes attachés à éclaircir le poids différencié de la satisfaction des besoins fondamentaux sur la motivation, l'engagement et le bien-être des élèves, nous allons désormais nous centrer sur le style motivationnel de l'enseignant au sein de la TAD. Dans un premier temps, nous aborderons la genèse théorique du style motivationnel, puis nous présenterons le concept, les différentes dimensions qui lui sont associées et les conséquences motivationnelles de ces dernières. Nous présenterons ensuite des éléments de réflexion concernant le style motivationnel, relatifs aux interrelations entre ces dimensions, à la divergence de résultats en fonction de la perception utilisée, à la spécificité de la discipline EPS et aux controverses liées au postulat d'universalité des besoins.

## **6.1. Genèse théorique du style motivationnel : la théorie de l'évaluation cognitive**

Si nous avons montré que la satisfaction des besoins fondamentaux était déterminante dans la poursuite d'une motivation autodéterminée, la littérature portant sur la TAD a étudié plus spécifiquement les facteurs environnementaux et sociaux susceptibles d'affecter la motivation intrinsèque, à partir de la théorie de l'évaluation cognitive (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1980a). Selon cette théorie, des facteurs sociaux et environnementaux influencent la motivation de l'élève et son engagement en nourrissant vs. menaçant les trois besoins fondamentaux. Plus précisément, l'effet d'un facteur extérieur dépend de la « signification fonctionnelle » que l'individu accorde à cet événement, en fonction de sa perception de celui-ci. Conformément à cette théorie, les événements extérieurs ont deux aspects fonctionnels qui affectent la MI : un aspect contrôlant et un aspect informationnel. Ces derniers interagissent avec deux processus cognitifs fondamentaux : le lieu perçu de causalité (renvoyant au besoin d'autonomie) et l'information sur la compétence (renvoyant au besoin de compétence). Un événement externe perçu comme contrôlant (*e.g.*, une récompense, menace de punition) conduit l'individu à considérer comme plus prégnante la contrainte externe que son sentiment d'être à l'origine de son comportement (*e.g.*, déplacement du lieu de causalité interne vers un lieu de causalité externe). Cela a pour conséquence d'entraver la satisfaction du besoin d'autonomie, entraînant en retour une diminution de la MI. A l'inverse, un événement externe peut être perçu comme informationnel lorsque celui-ci permet de renforcer le sentiment de compétence (*e.g.*, *feedback* de compétence), et ainsi augmenter la MI. Concernant les autres formes de motivation, de nombreuses études (*e.g.*, Reeve, Deci, et al., 2004) ont mis en évidence des conditions environnementales et sociales susceptibles de catalyser ou d'amoindrir la motivation autodéterminée des individus. Trois grands types de conditions ont été identifiées : (1) l'apport de choix aux élèves pour permettre l'expression de leurs intérêts, préférences et valeurs ; (2) la justification des activités scolaires pour souligner la congruence entre les activités scolaires et les ressources des élèves et (3) la reconnaissance des affects et ressentis des élèves (Sarrazin et al., 2006). Ces conditions sont soumises aux comportements de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves. Ces premières études ont posé les bases du concept de style motivationnel, qui lui se réfère davantage à la notion de besoin.

## **6.2. Présentation du concept**

La TAD utilise le concept de « style motivationnel de l'enseignant » pour représenter le sentiment interpersonnel et les comportements que les enseignants utilisent pour motiver leurs élèves à s'engager dans les activités d'apprentissage qu'ils proposent (Reeve, 2016). Ainsi, en accord avec la notion de besoin, la TAD postule que l'environnement social créé par l'enseignant d'EPS a le potentiel d'influencer les régulations motivationnelles d'un individu dans la participation à une activité *via* la satisfaction ou la menace des besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000). A l'origine, les premières études ont conceptualisé ce style le long d'un continuum allant de comportements hautement contrôlants à des comportements soutenant fortement l'autonomie (Deci, Schwartz, et al., 1981). Cependant, la recherche a rapidement étendu ce continuum unidimensionnel (Reeve, Jang, et al., 2004 ; Skinner & Belmont, 1993) en s'intéressant à différents facteurs sociaux et environnementaux susceptibles de nourrir les trois besoins *via* trois dimensions : le soutien de l'autonomie, la structure et l'implication. Les apports récents de la recherche sur la frustration des besoins (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, et al., 2011 ; Vansteenkiste & Ryan, 2013) ont également conduit à s'intéresser aux facteurs susceptibles de menacer les besoins à travers trois dimensions : le contrôle, le chaos et l'hostilité. Dans la suite de ce manuscrit, nous allons donc présenter les comportements associés et les effets de chacune des six dimensions. Concernant la description des comportements, nous nous appuyerons particulièrement sur deux études récentes qui ont apporté un éclairage intéressant sur ces différentes dimensions du style motivationnel. La première étude a proposé une approche circomplexe du style motivationnel, validée à partir des perceptions des enseignants et des élèves, en conceptualisant les relations entre les différentes dimensions du style et les sous-éléments qui composent chacune de ces dimensions (Aelterman et al., 2019). Ce modèle a décrit huit « styles » d'enseignement impliquant des combinaisons d'autonomie et de structure, dans leurs dimensions soutenant et menaçante. Pour chacun de ces styles, les auteurs ont proposé une double conceptualisation en présentant d'une part l'esprit, l'attitude, et d'autre part les pratiques motivantes associées à chaque dimension. Selon cette approche, l'attitude révèle le ton interpersonnel et le sentiment d'un enseignant vis-à-vis de ses élèves qui conditionne les comportements sous-jacents (Vansteenkiste et al., 2019). Ainsi, lorsque les enseignants adoptent un style motivationnel soutenant les besoins, ils placent la perspective de l'élève au centre en faisant preuve de curiosité, d'ouverture et de confiance. Cette perspective leur permet d'adapter les pratiques motivantes afin qu'elles soient continuellement vécues comme soutenant les besoins. En

revanche, lorsque les enseignants adoptent un style menaçant les besoins, ils sont plus égocentriques et n'offrent pas ou ne choisissent pas les pratiques les plus motivantes. La deuxième étude a proposé une classification des comportements motivationnels des enseignants en fonction de leurs effets sur la satisfaction – frustration de chaque besoin (Ahmadi et al., 2023). Cette classification a été établie par un panel de 34 experts internationaux de la TAD afin de créer une liste à la fois exclusive et exhaustive, particulièrement dans l'optique de réaliser des interventions auprès des enseignants. Après trois étapes de concertation, 57 comportements ont été identifiés, dont 21 ont été considérés comme emblématiques. Nous nous appuyons particulièrement sur ces 21 comportements pour caractériser chaque dimension puisqu'ils ont été considérés comme les plus déterminants par ces chercheurs. Néanmoins, ces comportements n'ont pas été associés à une dimension du style mais à la satisfaction ou à la menace d'un besoin en particulier. Nous présenterons donc ces comportements dans une dimension du style en particulier, en fonction du besoin concerné.

### ***6.3. Style motivationnel soutenant l'autonomie***

Le soutien de l'autonomie consiste à créer un environnement où les élèves ressentent un sentiment de volition, de liberté de réflexion et de démarche (Ahmadi et al., 2023). Ce style promeut un locus interne de causalité (Reeve et al., 2003) et est caractérisé par une approche centrée sur l'attitude de l'élève (Reeve & Cheon, 2021). Selon l'approche circomplexe, les enseignants souhaitant soutenir l'autonomie adoptent une attitude basée sur la curiosité, la réceptivité et la flexibilité, ce qui leur permet de mieux comprendre les intérêts, préférences et valeurs des élèves (Aelterman et al., 2019 ; Vansteenkiste et al., 2019).

#### **6.3.1. Comportements associés à un style motivationnel soutenant l'autonomie**

Plusieurs comportements ont été distingués pour caractériser un style soutenant l'autonomie (Reeve, 2009, 2016 ; Reeve, Jang, et al., 2004 ; Reeve & Cheon, 2021 ; Reeve & Jang, 2006). Plus précisément, Reeve et Cheon (2021) ont considéré que sept comportements pédagogiques permettaient d'adopter un enseignement favorable à l'autonomie : un comportement préalable à la mise en place des autres, deux comportements permettant de soutenir la motivation intrinsèque, et quatre comportements permettant de soutenir l'intériorisation.

Le premier comportement, constituant « l'activité fondamentale » d'un style soutenant l'autonomie (Ryan & Deci, 2017) est *d'adopter la perspective de l'élève*, c'est-à-dire de se mettre à la place de l'élève et d'envisager ses besoins, souhaits, préférences, etc. Plus précisément, il s'agit de recueillir l'avis des élèves de manière formelle en leur demandant leurs préférences, opinions sur ce qui est proposé ou ce qui vient de se dérouler ; et de manière informelle en observant et écoutant ce que les élèves veulent et préfèrent (Haerens et al., 2013 ; H. Jang et al., 2010). Une fois cette perspective adoptée, l'enseignant sera en mesure de mettre en œuvre les autres comportements. Ce comportement caractérise l'approche participative du modèle circomplexe, dans la mesure où l'enseignant permet aux élèves de participer à un processus de décision conjointe (Aelterman et al., 2019). Ces auteurs ont précisé que cette approche se situait du côté des pratiques peu directives puisqu'elles laissaient une marge de liberté aux élèves pouvant créer de l'incertitude.

Pour soutenir la motivation intrinsèque, l'enseignant peut premièrement *inviter les élèves à poursuivre leurs intérêts personnels*. Il s'agit alors pour l'enseignant de proposer des activités qui suscitent l'amusement, l'intérêt, la curiosité et concordent avec leurs buts personnels (Patall et al., 2013 ; Vansteenkiste et al., 2004). Deuxièmement, il peut présenter *les activités d'apprentissage de manière à satisfaire les besoins*. La principale option proposée par la recherche est d'offrir un choix à l'élève (Patall, 2013 ; Patall et al., 2013), afin que l'élève ait la possibilité de décider seul, en fonction de ses intérêts, préférences, objectifs. Il aura alors le sentiment que la décision vient de lui-même. Toutefois, afin que cette expérience du choix permette réellement de soutenir la motivation intrinsèque, celle-ci doit respecter quelques précautions (Patall et al., 2021). Premièrement, le choix doit être significatif pour l'élève, c'est-à-dire en relation avec ses intérêts, buts, valeurs. Deuxièmement, les élèves doivent se sentir suffisamment compétents et informés pour faire ce choix. L'enseignant doit donc proposer un nombre restreint de choix, et peu complexes (Katz & Assor, 2007).

Pour soutenir l'intériorisation, l'enseignant peut tout d'abord *fournir des explications rationnelles aux tâches proposées*, c'est-à-dire révéler la « valeur cachée » et la « pertinence personnelle » de la tâche (Assor et al., 2002 ; Vansteenkiste et al., 2018). Cette explication a pour objectif de permettre à l'élève de comprendre l'utilité de cette dernière, et de transformer sa perception de l'activité comme sans valeur en une potentielle activité digne d'intérêt, permettant ainsi qu'il s'y engage davantage (H. Jang, 2008). Deuxièmement, l'enseignant peut *accueillir et accepter les affects négatifs des élèves à l'égard de la leçon*. En effet, certaines tâches peuvent paraître difficiles ou inintéressantes pour les élèves, les amenant à exprimer leur

anxiété, frustration, colère. Il est alors important que l'enseignant fasse preuve d'écoute auprès des élèves en considérant ces affects négatifs comme potentiellement légitimes et en essayant, par le dialogue, de restructurer l'activité proposée. Troisièmement, un point central des comportements soutenant l'autonomie concerne le langage utilisé par l'enseignant. Pour soutenir l'intériorisation, l'enseignant peut s'appuyer *sur un langage informationnel*, d'invitation à prendre des initiatives, sans faire ressentir de pression aux élèves (e.g., Vansteenkiste et al., 2004). Enfin, un dernier comportement caractéristique d'un style soutenant l'autonomie est de *faire preuve de patience* (e.g., Reeve & Jang, 2006) afin de laisser du temps et de l'espace aux élèves pour évoluer, progresser à leur rythme et à leur manière. Ces différents comportements relatifs au soutien de la motivation intrinsèque et à l'intériorisation constituent la deuxième approche relative au soutien de l'autonomie dans le modèle circomplexe, à savoir l'approche d'harmonisation (Aelterman et al., 2019).

Selon Reeve (2016), il est difficile de mettre en œuvre ces différents comportements en même temps. En effet, ce chercheur a indiqué que ces comportements se répartissaient durant trois grands moments de la leçon. Premièrement, en amont de la leçon, lors des phases de planification et de préparation, il s'agit surtout de prendre en compte la perspective de l'élève. Deuxièmement, au début de la leçon, l'objectif est d'inviter l'élève à s'engager dans la leçon. Il est particulièrement important de proposer les deux comportements visant à soutenir la motivation intrinsèque, et de fournir des explications en amont de la tâche proposée. Enfin, durant la leçon, au moment où les problèmes d'engagement, de comportement et de performance apparaissent, il est important d'accepter les affects négatifs, d'utiliser un langage informationnel et de faire preuve de patience.

Plus récemment, une revue systématique ciblant les études qualitatives réalisées en EPS dans le cadre de la TAD a mis en avant certains comportements qui semblaient déterminants (White et al., 2021). Premièrement, plusieurs études réalisées à l'école primaire (Beni et al., 2019 ; Knowles et al., 2018) et auprès d'adolescentes (Timken et al., 2019) ont indiqué l'importance de fournir des choix aux élèves pour permettre la satisfaction des besoins de compétence et d'autonomie et, à terme, l'engagement. Deuxièmement, l'étude réalisée auprès d'adolescentes (Timken et al., 2019) a mis en avant le type d'activité comme prédominante dans la motivation autonome. Ces dernières déclaraient être davantage motivées par des activités liées au mode de vie qu'elles auront après l'école (yoga, marche) qu'à des activités plus traditionnelles. Enfin, la nouveauté et la variété semblaient déterminantes, notamment chez des élèves amotivés (Ntoumanis et al., 2004), des adolescentes (Gibbons, 2008 ; Timken



et al., 2019) ou des élèves de primaire (Beni et al., 2019) afin d'augmenter le plaisir, le sentiment de compétence et la participation.

La classification du panel d'experts concernant le soutien de l'autonomie comprenait onze comportements (Ahmadi et al., 2023), qui étaient relativement similaires à ceux présentés dans cette section. Les trois comportements les plus emblématiques qui caractérisaient le soutien de l'autonomie étaient : 1) créer des opportunités pour que les élèves puissent diriger de manière significative les activités qu'ils font en classe, à travers des choix qui correspondent à leurs priorités et leurs capacités; 2) proposer des activités d'apprentissage en accord avec leurs valeurs et leurs préférences afin qu'ils s'engagent pour des raisons intrinsèques ; 3) expliquer les raisons d'adopter un comportement ou de réaliser une tâche afin que les élèves en comprennent l'intérêt, notamment en relation avec leurs valeurs et préférences personnelles (Ahmadi et al., 2023).

### **6.3.2. Effets d'un style motivationnel soutenant l'autonomie**

Historiquement, le style soutenant l'autonomie est celui qui a reçu le plus d'attention (Aelterman et al., 2019). De nombreuses recherches s'appuyant sur la perception des élèves (*e.g.* Assor et al., 2002 ; H. Jang et al., 2009), l'observation (H. Jang et al., 2010), ou encore l'intervention (Reeve, Jang, et al. 2004) ont ainsi montré que le soutien de l'autonomie était associé à un certain nombre de conséquences positives chez les élèves notamment sur la motivation et l'engagement (Guay, 2022 ; pour une revue, Stroet et al., 2013). Néanmoins, une étude longitudinale (Stroet et al., 2015) basée sur l'observation du style n'a pas identifié d'association entre le style soutenant l'autonomie et la motivation. Les auteurs ont expliqué ce résultat par la possibilité qu'un style soutenant l'autonomie puisse avoir un effet immédiat sur l'engagement, sans que cela n'implique de changement sur la motivation à plus long terme. Une méta-analyse récente a apporté des précisions sur la relation entre le soutien de l'autonomie et les différents types de motivation (Bureau et al., 2022). En effet, cette méta-analyse a montré des effets significatifs faibles entre le soutien à l'autonomie et la motivation intrinsèque, les régulations identifiées et introjectées et l'a-motivation ; effets médiés par la satisfaction des besoins fondamentaux. Des effets directs, à nouveau faibles, ont toutefois été trouvés avec l'a-motivation et la régulation identifiée. Les auteurs ont suggéré que l'effet direct sur la régulation identifiée s'expliquerait par le fait qu'expliquer l'importance de la tâche avant que celle-ci débute permettrait aux élèves de valoriser davantage cette dernière (synonyme de régulation identifiée), la satisfaction des besoins pouvant intervenir une fois la tâche débutée.

L'effet direct sur l'a-motivation n'est pas à négliger puisqu'il peut signifier qu'un manque de soutien de l'autonomie peut être démotivant même pour les élèves qui se sentent compétents et autonomes dans cette tâche. Un style soutenant l'autonomie était également associé à la satisfaction du besoin d'autonomie (Reeve & Jang, 2006), de compétence (Black & Deci, 2000), à la joie (Black & Deci, 2000 ; Reeve & Jang, 2006), et aux performances scolaires (Black & Deci, 2000 ; Soenens & Vansteenkiste, 2005 ; Vansteenkiste et al., 2004).

Dans le domaine de l'EPS, plusieurs études ont montré qu'un style soutenant l'autonomie était associé à la satisfaction des besoins psychologiques et à l'engagement (pour une revue, Curran & Standage, 2017). Plus précisément, des études mesurant la perception d'un style soutenant l'autonomie ont montré que celui-ci était positivement associé à la satisfaction des trois besoins et plus particulièrement au besoin d'autonomie, qui en retour était corrélé positivement à des formes intégrées de motivation (Haerens et al., 2015 ; Kalajas-Tilga et al., 2020 ; Taylor & Ntoumanis, 2007). Des études longitudinales (H. Jang et al., 2012, 2016) et expérimentale (Perlman, 2013) ont révélé le lien entre un style motivationnel soutenant l'autonomie et l'engagement, la quantité d'effort fourni (Ntoumanis, 2001) et l'intention d'être physiquement actif en dehors de l'école (Hagger, Chatzisarantis, et al., 2003). Plus globalement, une étude interventionnelle et longitudinale visant à améliorer le style soutenant l'autonomie des enseignants (Cheon et al., 2012) a montré que les élèves dont les enseignants soutenaient davantage l'autonomie ont rapporté des scores augmentés de motivation autonome, d'engagement en classe, de réussite et d'intention de pratique physique future.

L'ensemble de ces résultats nous amène donc à conclure à un effet positif d'un style soutenant l'autonomie, à l'école et en EPS, sur la satisfaction des besoins, la motivation, l'engagement et d'autres conséquences affectives ou scolaires.

#### **6.4. *Style motivationnel contrôlant***

Pour que les enseignants soient perçus comme contrôlants, ils doivent menacer plus directement les besoins psychologiques, et interférer avec le fonctionnement volontaire. En effet, le point de départ d'un style contrôlant est la priorisation de la perception de l'enseignant sur celle de l'élève (Reeve, 2009), ce qui conduit à une forme d'intrusion et de pression sur les élèves (Ahmadi et al., 2023).

#### **6.4.1. Contrôle et soutien de l'autonomie : deux dimensions distinctes**

Si initialement le contrôle a été étudié sur le même continuum que le soutien de l'autonomie (*e.g.*, Deci, Schwartz, et al., 1981), cette dimension a rapidement été considérée comme une dimension indépendante ayant des contributions uniques. En effet, plusieurs études dans le domaine de l'éducation (H. Jang et al., 2016), de l'enseignement supérieur (Amoura et al., 2015) et de l'EPS (Haerens et al., 2015) ont montré que les deux dimensions empruntaient des voies différenciées : le soutien de l'autonomie était relié à la satisfaction des besoins, tandis que le contrôle était relié à la frustration des besoins. De plus, des corrélations modérées ont été trouvées entre soutien de l'autonomie et contrôle, suggérant que les deux dimensions n'étaient pas nécessairement sur un même continuum, mais bien séparés. Enfin, l'étude d'Amoura et al. (2015), proposant une analyse par cluster, a montré que l'absence de soutien de l'autonomie n'impliquait pas forcément la présence d'un style contrôlant de la part de l'enseignant, et qu'il était possible de percevoir à la fois un haut soutien de l'autonomie et un fort contrôle.

#### **6.4.2. Comportements associés à un style motivationnel contrôlant**

Assor et al. (2005) ont caractérisé les comportements relatifs au contrôle comme des tentatives explicites de changer pleinement et instantanément les comportements et opinions des élèves pour qu'ils agissent, pensent ou ressentent d'une manière spécifique.

La littérature scientifique dans le domaine de l'éducation a mis en avant deux manières d'exprimer ce style : directe ou indirecte. Le style contrôlant est considéré comme direct lorsque des tentatives explicites et ouvertes de contrôle sont mises en œuvre comme les punitions, menaces, récompenses, ou un langage contrôlant explicite de type « tu dois » (Reeve & Jang, 2006). L'enseignant peut sinon être contrôlant de manière indirecte en utilisant des tactiques plus subtiles et cachées tel qu'offrir un regard conditionnel ou faire appel aux sentiments de culpabilité, de honte, d'anxiété (Assor et al., 2005 ; Vansteenkiste et al., 2005). Aelterman et al. (2019) ont résumé ces deux facettes du style contrôlant *via* deux sous-dimensions : *un style « exigeant »* qui force les élèves à se conformer ou rectifier leur comportement, et *un style « dominateur »* plus intrusif, critique, voire même humiliant.

Plus précisément, Bartholomew et al. (2009) ont proposé six stratégies contrôlantes dans une revue de littérature basée sur les domaines parentale, sportif et de l'éducation. Ainsi, un enseignant contrôlant utilise 1) des récompenses tangibles, 2) un langage contrôlant auprès

des élèves, 3) des comportements d'intimidation et d'humiliation, 4) un contrôle personnel excessif, 5) délivre des *feedbacks* contrôlants, et 6) adopte un regard conditionnel auprès des élèves.

La classification du panel d'experts sur la menace du besoin d'autonomie comporte cinq comportements, mais n'a pas autant fait l'unanimité que sur la dimension soutien de l'autonomie puisqu'un seul comportement a fait l'objet d'un consensus : le fait d'utiliser un langage contrôlant auprès des élèves (Ahmadi et al., 2023). Les deux autres comportements considérés comme les plus influents étaient 1) mettre en place des activités qui excluent certains élèves sur des temps donnés de sorte à ce qu'ils n'aient pas d'opportunités de s'engager même s'ils le souhaitent (exemple : « si tu as fini tes questions, reste assis en silence jusqu'à ce que les autres aient terminé ») ; 2) fixer un temps limite pour une tâche ou rappeler aux élèves qu'ils n'ont pas le temps ce qui conduit à ajouter une pression supplémentaire aux élèves pour travailler plus vite et avoir terminé quand l'enseignant l'a décidé. Concrètement, ces comportements déclenchent des pressions internes chez les élèves, menaçant ainsi leurs besoins fondamentaux puisqu'ils poussent les élèves à renoncer à leur cadre de référence interne et à leur rythme naturel en induisant un lieu de causalité externe et des sentiments de pression et d'obligation sur soi, attaquant ainsi le fonctionnement positif des élèves et leurs actes (Reeve, 2009).

Il est intéressant également d'étudier la classification du panel d'experts (Ahmadi et al., 2023) dans la catégorie « menace du besoin de compétence », puisque les comportements identifiés se rapprochent des stratégies identifiées par Bartholomew et al. (2009), notamment en ce qui concerne l'utilisation de comportements d'intimidation et d'humiliation, ainsi que le regard conditionnel. Ainsi les trois comportements menaçant le plus le besoin de compétence sont : 1) fournir une critique à un élève devant les autres élèves ce qui augmente le risque de menacer l'égo ; 2) critiquer une qualité fixe (exemple : « les maths ne sont pas ton fort »), ce qui accentue l'importance des habiletés innées pour réussir et qui insinue que l'élève ne pourra pas réussir ; 3) critiquer un élève qui échoue en le comparant aux autres élèves. Ces différents comportements se rapprochent de ce que Bartholomew et al. (2009) appellent les comportements d'intimidation et d'humiliation.

En EPS, une étude (De Meyer et al., 2014), basée sur l'observation, s'est appuyée sur une échelle de comportements construite par la même équipe de recherche que celle construite pour le soutien de l'autonomie (Van den Berghe et al., 2013). Les comportements identifiés

dans cette étude étaient assez similaires à ceux identifiés dans les domaines du sport et de l'éducation : comportement d'intimidation et de contrôle, langage contrôlant, enseignant peu patient et irrité, qui crie sur les élèves, exerce une pression sur eux, utilise des *feedbacks* négatifs.

### **6.4.3. Effets d'un style motivationnel contrôlant**

Il y a eu peu d'études sur le style contrôlant en lui-même, bien que ce soit la dimension la plus étudiée parmi les trois associées à un style menaçant les besoins (Van den Berghe et al., 2016). Toutefois, plusieurs recherches nous renseignent sur ces effets. Premièrement, une étude réalisée à l'école primaire, a montré que le style contrôlant était relié à une motivation contrôlée, l'a-motivation, des affects négatifs dans la classe et un faible engagement (Assor et al., 2005). De même, une étude menée dans l'enseignement secondaire a révélé que la perception d'un enseignement contrôlant était reliée à une plus faible motivation à étudier, qui, en retour était reliée à un plus faible rendement scolaire (Soenens et al., 2012). Enfin, une étude longitudinale a montré que la perception d'un enseignement contrôlant prédisait le désengagement dans la suite du semestre, *via* la frustration des besoins (H. Jang et al., 2016). Dans le domaine du sport, une revue a mis en avant que la perception d'un comportement contrôlant prédisait la menace des trois besoins, avec des conséquences telles que la dépression, le burn-out ou encore le stress (Bartholomew et al., 2009).

Plusieurs études se sont attachées à confirmer ces résultats dans le domaine de l'EPS. Une étude observationnelle a indiqué qu'un style contrôlant était associé à une motivation contrainte, conduisant à une diminution de l'engagement des élèves (De Meyer et al., 2014). Cette association entre comportement contrôlant et motivation contrainte était obtenue même lorsque l'occurrence d'un comportement contrôlant était faible. Ce résultat signifie qu'une exposition, même faible, a un impact sur la motivation des élèves. Toutefois, les auteurs n'ont pas montré de relation avec l'a-motivation. Ils ont donc suggéré que pour susciter de l'a-motivation, il fallait 1) menacer d'autres besoins que celui d'autonomie, et 2) que la frustration soit chronique, ce qui n'était pas vérifiable au regard de l'utilisation de l'observation. Les auteurs ont également spécifié que la dynamique du style contrôlant était spécifique et qu'elle était au moins dans une certaine mesure distincte de celle du soutien à l'autonomie. Autrement dit, pour soutenir l'autonomie et promouvoir une motivation autonome, il ne faut pas simplement s'abstenir de contrôler et de menacer les besoins.

Une autre étude, s'appuyant sur la perception d'un enseignement contrôlant par les élèves, a ajouté qu'un style contrôlant en EPS était relié à la frustration des besoins psychologiques, la motivation contrainte, l'a-motivation et à des comportements de désobéissance (Haerens et al., 2015). La divergence de résultats concernant l'a-motivation peut s'expliquer par l'outil utilisé pour mesurer le style contrôlant. Dans cette étude il s'agissait d'un questionnaire, qui permettait peut-être davantage de mesurer les effets d'un style contrôlant indirect, peu visible à l'observation. A ce propos, une étude s'est attachée à regarder les effets différenciés des styles directs et indirects sur la motivation en EPS (De Meyer, Soenens, Aelterman, et al., 2016). Les résultats ont montré que si les deux styles avaient des effets négatifs sur la motivation autonome, le style indirect avait des effets plus marqués sur la quantité et la qualité de la motivation. Une étude longitudinale a confirmé l'impact négatif du style contrôlant sur la motivation autonome des élèves et l'influence positive sur la motivation contrainte et l'a-motivation au cours de l'année, relation modérée par la frustration des besoins (Bartholomew et al., 2018). Enfin, une étude centrée sur la dynamique (dés)engagement – comportement de soutien / de menace en début de leçon d'EPS (Van den Berghe et al., 2016) a confirmé la relation négative entre comportement menaçant les besoins et engagement.

D'un point de vue plus qualitatif, la revue de White et al. (2021) apporte des précisions sur les comportements déterminants en EPS dans l'adoption d'un style contrôlant. Premièrement, les auteurs se sont appuyés sur différentes études pour montrer l'impact négatif de se concentrer sur les élèves sportifs et de récompenser les performances sur la perception de compétence. En effet, une étude ciblant des élèves filles désengagées (Mitchell et al., 2015) a montré que les élèves les moins compétentes se sentaient invisibles et sous-évaluées, réduisant ainsi leur motivation. Deuxièmement, les auteurs ont insisté sur les effets néfastes de la concurrence, du comptage des points et de la notation sur la perception de compétence et l'amusement des élèves. Par exemple, une étude centrée sur les élèves amotivés a indiqué que ces derniers expliquaient ne pas aimer la compétition puisqu'elle soulignait leur manque de capacité (Ntoumanis et al., 2004). Également, des entretiens auprès d'adolescent(e)s ont mis en évidence que la compétition générait souvent des conflits et des frustrations (Røset et al., 2020). Enfin, dans la même optique, White et al. (2021) ont dénoncé le choix public des équipes comme vecteur de manque d'appartenance et révélateur de l'incompétence des élèves.

Ces différentes études nous permettent de conclure à un effet néfaste d'un style contrôlant sur la satisfaction des besoins, la motivation autonome, l'engagement des élèves et des conséquences scolaires et affectives.

## **6.5. Style motivationnel structuré**

La structure fait référence aux comportements d'enseignement qui soutiennent le besoin des élèves de se sentir compétent (Deci & Ryan, 2000). Les enseignants structurés adoptent une attitude basée sur le processus et le progrès, en exprimant une confiance dans le potentiel d'apprentissage de chaque élève, qui leur permet de se situer au plus proche du niveau de compétence des élèves (Vansteenkiste et al., 2019).

### **6.5.1. Comportements associés à un style motivationnel structuré**

Un style structuré renvoie à la quantité et la clarté des informations que les enseignants fournissent aux élèves concernant leurs attentes et les manières d'arriver de manière effective à réaliser la tâche demandée (Skinner & Belmont, 1993). Plus précisément, Aelterman et al. (2019) ont mis en avant deux principales composantes dans leur approche circomplexe : la clarification et le guidage. Ces deux caractéristiques ont été également reprises dans le domaine de l'EPS (*e.g.* Haerens et al., 2013) *via* une classification de la structure en deux temps : avant et pendant la tâche d'apprentissage.

Premièrement, concernant la clarification de la tâche proposée, deux types de comportements ont été principalement identifiés (Haerens et al., 2013; Sierens et al., 2009; Vansteenkiste et al., 2012) : 1) communiquer des attentes et directives claires concernant les comportements souhaitables et non souhaitables dans la tâche d'apprentissage ; 2) présenter clairement le déroulé de la leçon, les objectifs à atteindre et les moyens d'y parvenir, *via* des instructions détaillées, étape par étape, du « comment faire ». Ces comportements ont été considérés comme des conditions préalables au développement d'un sentiment d'efficacité (Aelterman et al., 2019) puisque si les élèves ne savent pas ce que l'enseignant attend d'eux, ils ne seront pas capables de répondre à ses attentes et vont échouer dans la tâche demandée. De plus, Hospel et Galand (2016) ont insisté sur la nécessité de concentrer les ressources cognitives des élèves sur les éléments déterminants de la leçon. En effet, d'après la théorie de la charge cognitive, les ressources cognitives étant limitées, il est primordial de fournir des objectifs et directives clairs afin que l'élève puisse concentrer son attention sur les informations pertinentes et ainsi faciliter son apprentissage (Kirschner et al., 2006).

La deuxième caractéristique clé d'un style structuré est le guidage (Haerens et al., 2013 ; Sierens et al., 2009). Il s'agit alors pour l'enseignant de fournir de l'aide, une guidance et une supervision forte durant l'activité pour organiser son déroulé (H. Jang et al., 2010) ; de fournir

des *feedbacks* positifs, personnels et constructifs pendant et après la tâche (Koka & Hein, 2005 ; Mouratidis et al., 2008) ; et d'exprimer sa confiance envers les capacités de l'élève (Reeve, 2006). Skinner et Belmont (1993) ont ajouté que l'enseignant devait également s'attacher à délimiter les activités et à orchestrer les transitions pour assurer la cohérence.

La classification du panel d'experts de la TAD a considéré le guidage comme plus influent que la clarification puisque le premier comportement relatif à la clarification se trouvait en neuvième position sur les 17 comportements relevés dans la dimension relative au soutien de la compétence, avec la démonstration d'exemples (Ahmadi et al., 2023). Les trois comportements les plus importants étaient 1) proposer des tâches adaptées au niveau des élèves afin qu'elles représentent un challenge optimal ; 2) fournir des *feedbacks* qui ciblent un point particulier pour progresser afin de clarifier le chemin pour réussir ; 3) féliciter l'effort ou l'amélioration afin que les élèves voient leurs progrès. Ces différents comportements de guidage ont un effet direct sur le besoin de compétence, dans la mesure où l'aide personnalisée et l'ajustement au niveau des élèves leur permet d'éprouver un sentiment d'efficacité, tandis que les *feedbacks* informent directement sur les progrès des élèves (Aelterman et al., 2019).

### **6.5.2. Effets d'un style motivationnel structuré**

Plusieurs études se sont centrées sur les effets d'un style structuré. Ainsi, un tel style a conduit à une augmentation de l'engagement en classe, et plus particulièrement l'engagement comportemental (Hospel & Galand, 2016 ; H. Jang et al., 2010 ; Skinner & Belmont, 1993 ; C. M. Tucker et al., 2002 ; Wang & Eccles, 2013). Ces bénéfices tiennent au fait qu'un tel style favorise la perception de compétence (Guay et al., 2017 ; Kurdi et al., 2018 ; Mouratidis et al., 2013 ; C. M. Tucker et al., 2002) et donne aux élèves un sentiment de contrôle sur le processus d'apprentissage ainsi que l'adoption de stratégies d'apprentissage auto-régulées (Sierens et al., 2009 ; Skinner et al., 1998). Les relations entre la structure et les différentes formes de motivation sont relativement inconsistantes dans la littérature scientifique. En effet, si différentes études réalisées à l'école primaire et en mathématiques ont montré que la structure entretenait des liens positifs avec la motivation autodéterminée (Guay et al., 2017 ; Stroet et al., 2015), d'autres n'ont pas montré de lien (Domen et al., 2020). Les résultats divergent également pour la motivation contrôlée : des études ont indiqué une relation négative (Guay et al., 2017), d'autres une relation positive (Domen et al., 2020), ou une absence de relation (Stroet et al., 2015). Ces divergences de résultats peuvent s'expliquer par le lien qu'entretient la structure avec le soutien de l'autonomie, sur lequel nous reviendrons par la suite.



En EPS, plusieurs études ont été réalisées. Premièrement, une étude s'appuyant sur la perception de structure des enseignants et des élèves, a révélé une relation positive entre ces dimensions et la motivation autodéterminée, *via* la satisfaction du besoin de compétence (Taylor & Ntoumanis, 2007). Deux études récentes ont également montré la relation positive entre un environnement structuré et la satisfaction des besoins (Ferriz et al., 2016), ainsi que la relation négative avec la frustration des besoins (Trigueros et al., 2019). Plus précisément, une revue systématique portant sur les études qualitatives réalisées dans le cadre de la TAD en EPS (White et al., 2021) a mis en avant l'importance du défi individuel et des rétroactions pour satisfaire le besoin de compétence (Næss et al., 2014 ; Nation-Grainger, 2017).

En résumé, ces différentes études ont indiqué un effet positif de la structure sur l'engagement et la satisfaction des besoins, particulièrement celui de compétence. En revanche, les effets sur les différentes formes de motivation étaient plus contrastés et nécessitent davantage de recherche.

## **6.6. *Style motivationnel chaotique***

Le rôle du chaos a été peu étudié dans la littérature sur la TAD dans le domaine de l'éducation (Aelterman et al., 2019). Dans l'étude de Jang et al. (2010), qui se basait sur l'observation pour évaluer le style motivationnel d'enseignants du secondaire, la dimension chaos était considérée comme opposée à la dimension structure. Le chaos était ainsi caractérisé par les comportements suivants : (a) enseignant absent, peu clair, ambigu, et/ou confus durant les consignes, (b) guidance faible durant l'activité, (c) peu de *feedbacks*, *feedback* négatif ou inefficace. Dans une étude plus récente, Aelterman et al. (2019) a défini le chaos comme une intention de laisser-faire, avec deux caractéristiques principales. Premièrement, l'enseignant est « *permissif* », ce qui signifie qu'il laisse les élèves faire ce qu'ils veulent, ce qui peut conduire ces derniers à se sentir abandonnés, impuissants. Deuxièmement, l'enseignant adopte une approche « *attentiste* », qui se caractérise par un climat de laisser-faire où l'initiative revient entièrement aux élèves. L'enseignant planifie peu, attend de voir les élèves évoluer et guide peu. Les élèves ressentent alors l'environnement d'apprentissage comme déroutant, et ne savent pas comment procéder.

Dans la classification du panel d'experts relative à la menace de la compétence, neuf comportements ont été identifiés (Ahmadi et al., 2023), mais les trois comportements les plus emblématiques relevaient davantage de la dimension contrôle. Nous pouvons cependant

relever le quatrième comportement qui était également considéré comme déterminant au regard de sa valeur médiane et moyenne. Ce comportement, intitulé « enseignement absent ou chaotique », se réfère au fait de laisser les élèves sans instruction claire ce qui conduit ces derniers à ne pas savoir quoi faire ni comment faire pour réussir.

Ces comportements ont été précisés dans le domaine de l'EPS par une étude basée sur l'observation (Van den Berghe et al., 2013), qui a mis en avant quatre grands comportements : (a) perdre du temps avec l'organisation des groupes, du matériel, (b) ne pas connaître le nom des élèves, (c) permettre le chaos et laisser les élèves s'en emparer, (d) utiliser une structure illogique et incohérente durant l'activité ou les transitions. Toutefois aucune étude, en EPS et en éducation plus généralement, ne s'est attachée particulièrement à l'impact de la dimension chaos sur l'engagement et/ou la motivation des élèves.

## **6.7. *Style motivationnel impliqué***

L'implication se réfère à la qualité de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les élèves (Skinner & Belmont, 1993). Selon ces auteurs, un enseignant est impliqué lorsqu'il accorde du temps, de l'attention et des ressources à ses élèves, et lorsqu'il exprime de l'affection et apprécie les interactions avec ses élèves. Cette dimension renvoie donc à l'instauration d'une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves (Reeve, 2002).

### **6.7.1. Comportements associés à un style motivationnel impliqué**

Le panel d'experts de la TAD a identifié sept comportements relatifs au soutien de la proximité sociale dont trois considérés comme emblématiques (Ahmadi et al., 2023). Premièrement, les enseignants impliqués font preuve d'un regard positif inconditionnel sur leurs élèves en agissant chaleureusement, notamment auprès de ceux en ayant le plus besoin afin de rassurer les élèves. Le deuxième comportement identifié se réfère au fait de montrer de l'intérêt concernant ce que les élèves réalisent, non seulement sur le contenu mais également en termes de sentiments et de bien-être, afin d'encourager les élèves à s'exprimer et se connecter à l'enseignant. Enfin, exprimer de l'affection auprès des élèves a été identifié comme le troisième comportement déterminant pour que les élèves sentent qu'ils sont pris en compte.

Dans le cadre de l'EPS, Haerens et al. (2013), dans leur étude sur les comportements caractéristiques de chaque dimension du style, ont considéré que la dimension implication pouvait être appréhendée selon deux versants : un versant qualitatif et un versant quantitatif.

Le versant qualitatif représenterait le fait d'être empathique en essayant de prendre la perspective de l'élève et de s'engager dans des interactions positives, amicales, chaleureuses. Le versant quantitatif correspondrait au fait d'être enthousiaste et soucieux de mettre des efforts et de l'énergie dans la leçon.

Si la plupart des études ont envisagé la dimension implication uniquement du point de vue de la relation enseignant-élève, une équipe de recherche s'est également intéressée au soutien des pairs, à partir d'une étude par entretien (Sparks et al., 2015), confirmée statistiquement *via* un modèle (Sparks et al., 2016). Ils ont mis en évidence sept comportements : 1) la présence de conversations individualisées avec les élèves sur leur vie en dehors de l'école ; 2) le soutien lié à la tâche *via* des *feedbacks* de soutien et de connaissance de la performance ; 3) la promotion de la coopération entre élèves et du travail en équipe, 4) l'enthousiasme de l'enseignant ; 5) la prise en considération des élèves ; 6) l'attention de l'enseignant ; 7) l'adoption d'une communication amicale avec les élèves. Si le deuxième comportement est fortement lié à la dimension structure, les autres permettent d'avoir une vision plus précise d'un enseignant impliqué en EPS.

Ainsi, si nous comparons avec la classification du panel d'experts (Ahmadi et al., 2023), il semble que les comportements en EPS soient similaires. Le soutien des pairs est également déterminant dans la classification puisque promouvoir la coopération entre élèves est le quatrième comportement identifié.

### **6.7.2. Effets d'un style motivationnel impliqué**

Cette dimension est la moins étudiée des trois dimensions de soutien dans le domaine de l'éducation et de l'EPS (Standage & Emm, 2014 ; Van den Berghe, Vansteenkiste, et al., 2014), puisque très peu d'études ont été réalisées en ciblant spécifiquement cette dimension. Toutefois, des études portant sur les différentes dimensions ont montré que l'implication était associée positivement avec l'engagement et la motivation (pour une revue, Stroet et al., 2013). Plus précisément, l'implication était reliée positivement au besoin de proximité sociale (Kurdi et al., 2018), et à l'engagement et particulièrement l'engagement émotionnel (Furrer & Skinner, 2003 ; Skinner & Belmont, 1993 ; C. M. Tucker et al., 2002 ; Wang & Eccles, 2013). De même, l'implication était positivement associée à la motivation autonome, et négativement associée à la motivation contrôlée et à l'a-motivation (Stroet et al., 2015).

Dans le domaine de l'EPS, plusieurs études se sont attachées à caractériser le rôle particulier de cette dimension. Une étude de Taylor et Ntoumanis (2007), s'appuyant à la fois sur la perception des enseignants et des élèves, a montré que l'autodétermination des élèves était seulement prédite par la dimension implication, en jouant sur le besoin de proximité sociale. Plus particulièrement, les auteurs ont indiqué que la satisfaction des besoins de compétence et d'autonomie agissait comme médiateur de la relation entre la perception d'implication et la motivation autodéterminée des élèves. Autrement dit, les enseignants qui ont fait preuve d'implication ont augmenté la perception de compétence et d'autonomie des élèves, indépendamment de la provision d'autonomie et de structure. Des résultats similaires ont été trouvés dans l'étude de Cox et Williams (2008) qui a mis en évidence que le soutien de l'enseignant et un climat de maîtrise étaient significativement liés à la perception de compétence, d'autonomie et de proximité sociale. D'autres études, spécifiquement centrées sur la dimension implication et incluant le soutien des pairs, ont confirmé la relation positive avec la motivation autodéterminée, *via* la satisfaction du besoin de proximité sociale (Cox et al., 2009 ; Gairns et al., 2015 ; Sparks et al., 2016). Si peu de recherches ont été effectuées sur le rôle du soutien des pairs en EPS, la revue méta-analytique de Vasconcellos et al. (2020) a confirmé le lien entre le soutien des pairs (tout comme l'implication de l'enseignant) et le besoin de proximité sociale, sans que ce lien n'apparaisse avec les deux autres besoins. Cependant, l'étude de Cox et al. (2009) a montré que la relation à l'enseignant était plus importante que celles des pairs pour la motivation en EPS. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignant a un rôle plus central sur les différents besoins (Vasconcellos et al., 2020).

Les recherches qualitatives menées en EPS ont confirmé ces résultats en spécifiant les comportements particulièrement déterminants (White et al., 2021). En effet, les élèves ont insisté sur l'importance de l'enthousiasme de l'enseignant puisqu'ils s'appuyaient sur celui-ci pour expliquer leur propre enthousiasme (Timken et al., 2019). De même, une étude réalisée à l'école primaire (Beni et al., 2019) a montré que les élèves appréciaient lorsque l'enseignant s'intéressait à eux en tant qu'individu, sur des aspects autre que l'EPS. Enfin, White et al. (2021) ont mis en avant l'importance des activités de groupe pour rendre les tâches plus amusantes chez des élèves de primaire (Beni et al., 2019) et accentuer la participation et l'inclusion chez des adolescentes (Hills, 2007). En revanche, s'il semble important de favoriser les activités de groupe, pratiquer seul devant les autres a augmenté la perception d'incompétence et les affects négatifs (White et al., 2021).

En résumé, l'analyse de la littérature scientifique a révélé le rôle positif de la dimension implication sur la satisfaction des besoins (particulièrement celui de proximité sociale), la motivation et l'engagement des élèves. Le rôle des pairs était également déterminant dans la satisfaction du besoin de proximité sociale en EPS.

### **6.8. *Style motivationnel hostile***

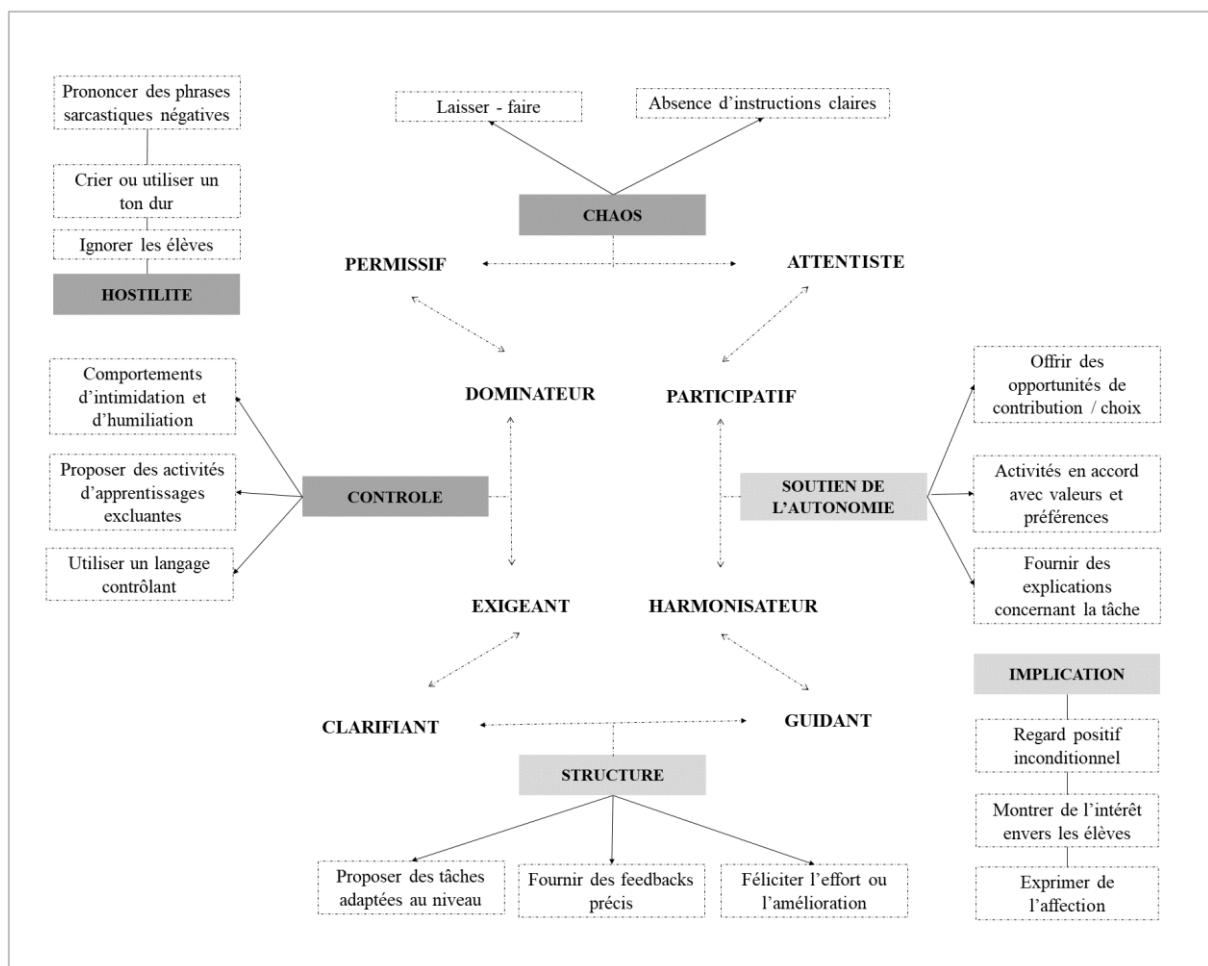
Aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement à l'hostilité ni à ses conséquences, cette dimension étant caractérisée en opposition à l'implication. Concrètement, l'étude observationnelle de Haerens et al. (2013) menée en EPS a fait ressortir un versant quantitatif et un versant qualitatif, comme pour la dimension implication. D'un point de vue quantitatif, un enseignant hostile est distant vis-à-vis des élèves, peu attentif. D'un point de vue qualitatif, un enseignant hostile est froid et ennuyant.

La classification du panel d'experts de la TAD sur les comportements relatifs à la menace du besoin de proximité sociale a pu apporter des informations complémentaires (Ahmadi et al., 2023). En effet, six comportements ont fait hautement consensus sur les huit identifiés. Si ces comportements se situaient à la limite entre les dimensions hostilité et contrôle, certains ont tout de même permis de mieux caractériser cette dimension. Le premier comportement s'intitulait « ignorer les élèves » et se caractérisait par le fait de rester à distance des élèves dans les moments qui pourraient être appropriés et de ne pas porter attention aux élèves, ce qui conduirait ces derniers à ne pas se sentir considérés ou valorisés dans leur travail. Ce comportement se réfère donc au versant quantitatif décrit par Haerens et al. (2013). Deux autres des six comportements semblaient plutôt caractériser l'hostilité. Un premier comportement était décrit par le fait de crier ou d'utiliser un ton dur pour contrôler la classe, ce qui aurait pour conséquence de créer un environnement émotionnellement instable et imprévisible pour les élèves. Le deuxième comportement ciblait l'utilisation de phrases sarcastiques négatives, conduisant à diminuer l'estime de soi et à éloigner l'élève de l'enseignant. Les trois autres comportements se situaient selon nous à l'articulation entre hostilité et contrôle, les deux premiers n'ayant d'ailleurs pas fait consensus sur le besoin psychologique auquel il se référait. Le premier comportement était l'utilisation d'un langage abusif en appelant les élèves par des noms blessants quand ils se conduisaient mal, ce qui pouvait atteindre le sentiment de compétence de l'élève. Le second et le troisième comportement étaient liés puisqu'ils étaient tous deux associés à l'injustice ressentie par les

élèves. Il s'agissait dans le premier cas de fournir des punitions inégales et dans le deuxième cas de fournir des récompenses inégales, ce qui conduisait à se sentir rejeté.

### 6.9. Synthèse des études portant sur le style motivationnel

En résumé, la littérature scientifique portant sur le style motivationnel a proposé une caractérisation précise de chacune des dimensions et de leurs interrelations, à travers une attitude associée et des comportements spécifiques. La figure 3 présente un schéma récapitulatif des principaux comportements (dans les encadrés en pointillés), styles motivationnels de l'approche circomplexe (adjectifs reliés par des double-flèches pour les interrelations) des dimensions soutenant les besoins (en gris clair) et des dimensions menaçant les besoins (en gris foncé).



**Figure 3. Schéma représentant les différentes dimensions du style motivationnel, en relation avec les huit styles motivationnels de l'approche circomplexe (Aelterman et al., 2019) et les comportements emblématiques identifiés par les experts de la TAD (Ahmadi et al., 2023)**

Les différentes études réalisées sur chacune des trois dimensions de soutien du style motivationnel (soutien de l'autonomie, structure, implication) se sont accordées sur leur effet positif sur l'engagement, la motivation autodéterminée et la satisfaction des besoins des élèves (pour une revue, Stroet et al., 2013 ; Voir l'annexe A pour un récapitulatif). En EPS, des études ont montré que quand les enseignants soutenaient les besoins (à travers une ou plusieurs des trois dimensions positives du style), les élèves étaient plus motivés et engagés de manière optimale, *via* la satisfaction de leurs besoins fondamentaux (*e.g.* Cox & Williams, 2008 ; Ntoumanis, 2005 ; Taylor & Ntoumanis, 2007 ; Tessier et al., 2010 ; Van den Berghe et al., 2015). D'autres études ont également confirmé les liens entre les dimensions positives du style et la satisfaction des besoins, la motivation et / ou l'engagement en utilisant un score agrégé de soutien des besoins (Standage et al., 2005 ; Zhang et al., 2011). Une récente méta-analyse portant spécifiquement sur la TAD en EPS a précisé la nature des relations (Vasconcellos et al., 2020). Elle a montré que le soutien de l'enseignant (à travers les trois dimensions) était fortement associé avec le besoin d'autonomie et modérément associé avec les besoins de compétence et de proximité sociale, positivement associé avec la motivation autonome, et négativement avec la régulation externe et l'a-motivation. Cette étude a également confirmé les « voies privilégiées » de satisfaction des besoins, en montrant que le soutien à l'autonomie était le plus fort prédicteur du besoin d'autonomie, la structure du besoin de compétence et l'implication du besoin de proximité sociale. Cela remet donc partiellement en cause les résultats de l'étude de Taylor et Ntoumanis (2007) qui avait montré des résultats similaires pour le soutien de l'autonomie et la structure, mais pas pour l'implication qui prédisait selon eux les besoins de compétence et d'autonomie, tandis que le besoin de proximité sociale était prédit par l'ensemble des trois dimensions du style. Les divergences de résultats entre les études peuvent s'expliquer par la manière de concevoir les interrelations entre les différentes dimensions du style. En effet, dans l'étude de Taylor et Ntoumanis (2007), les auteurs ont mené trois analyses distinctes (une pour chaque dimension), sans considérer les interrelations. Ce type de recherche émerge d'une approche centrée sur les variables, qui postule que les différentes dimensions ont des effets distincts sur la satisfaction des besoins. Or de telles approches ne tiennent pas compte des interactions entre les trois besoins, puisqu'il est peu probable qu'un élève éprouve la satisfaction d'un besoin en étant complètement isolé des autres (Ryan & Deci, 2017). Souhaitant approfondir ces interrelations pour lesquelles peu d'intérêt et aucun consensus n'avait été trouvé (Stroet et al., 2013), des travaux récents se sont centrés sur cette question de recherche.

## **6.10. Interrelations entre les dimensions**

L'étude des interrelations entre les différentes dimensions du style a pris plusieurs formes dans les recherches sur la TAD, et a montré des résultats divergents et inconsistants. La majeure partie des études s'est centrée sur les relations entre le soutien de l'autonomie et la structure, avec plusieurs types d'effets (Olivier et al., 2021), ou de relations (Leenknecht et al., 2017) étudiés 1) la relation antagoniste ; 2) l'effet additif ou relation orthogonale, 3) l'effet synergique ou relation curvilinéaire, 4) l'effet global.

### **6.10.1. Relation antagoniste**

La relation antagoniste suggère que chaque dimension est située sur des pôles opposés d'un même continuum. Ainsi, une augmentation du soutien de l'autonomie entraînerait une diminution de la structure et vice versa. Par exemple, Jang et al. (2010) ont montré que certains aspects de la structure (comme la fourniture d'attentes et de lignes directrices) interféraient avec certains aspects du soutien à l'autonomie (comme la fourniture de choix). Cette vision a été contestée dans la littérature car elle sous-entendait que le soutien de l'autonomie relevait d'un certain laisser-faire (Reeve, 2002 ; Vansteenkiste et al., 2012).

### **6.10.2. Effet additif**

L'effet additif (ou relation orthogonale) considère que chaque dimension a à la fois un effet unique sur les variables et un effet additif, c'est-à-dire que les effets peuvent se cumuler pour prédire des résultats encore plus efficaces. Cette approche suggère donc que chaque dimension a un effet, indépendamment des niveaux de soutien des autres dimensions. Il est donc possible d'avoir des scores élevés sur une dimension et faible sur l'autre dimension. L'analyse par profil de perception du style de Vansteenkiste et al. (2012) a confirmé cette hypothèse. En effet, sur les quatre profils identifiés, un profil correspondait à une perception d'un soutien de l'autonomie élevé associée à une perception modérée des attentes claires, tandis qu'un autre correspondait à une perception modérée du soutien de l'autonomie, avec une perception élevée des attentes claires. Cette étude a ainsi montré qu'il était possible pour les élèves de percevoir différents niveaux de soutien. En complément, d'autres études ont appuyé cette hypothèse en montrant que les deux dimensions étaient complémentaires mais avaient des effets distincts sur différentes composantes tel que la motivation autonome et l'effort (Mouratidis et al., 2018), ainsi que l'engagement comportemental (Olivier et al., 2020). L'étude de Jang et al. (2010) est révélatrice de ce contraste puisque les résultats ont montré un effet



additif de la structure et du soutien de l'autonomie sur l'engagement observé, mais un effet unique du soutien de l'autonomie sur l'engagement auto-déclaré.

### **6.10.3. Effet synergique**

L'effet synergique (ou d'interaction) considère que chacune des dimensions est nécessaire mais que l'effet du soutien d'une dimension dépendrait du niveau de soutien dans les autres dimensions. Ainsi, le niveau d'une dimension pourrait renforcer l'effet d'une autre dimension, ou bien compenser un manque d'une autre dimension. C'est notamment la vision portée par Reeve, Deci et Ryan (2004) qui ont soutenu l'idée que ce n'était que dans un contexte favorable à l'autonomie que la structure de l'enseignant pouvait améliorer l'engagement et la réussite des élèves. Certaines études ont appuyé cette configuration. Par exemple, Sierens et al. (2009) ont constaté que si la structure avait un effet principal sur l'apprentissage autorégulé, elle devait être couplée avec au moins une quantité modérée de soutien de l'autonomie pour avoir une relation positive avec l'apprentissage autorégulé. De même, une étude réalisée en EPS a révélé que la communication des attentes produisait un effet positif supérieur sur la perception de compétence quand elle était fournie d'une manière soutenant l'autonomie (Trouilloud et al., 2006). Enfin, l'étude de Vansteenkiste et al. (2012) a montré que le profil caractérisé par un fort soutien de l'autonomie perçue et des attentes claires était plus concentré, persistant et moins anxieux et perturbateur que les profils n'utilisant qu'une seule ou aucune des deux dimensions. Ainsi, la manière dont est proposée la dimension structure semble déterminante dans ces études.

### **6.10.4. Synthèse concernant les effets additifs et synergiques**

En résumé, les deux visions précédentes (additive et synergique) sont supportées par des résultats associés à différentes composantes (motivation, différents types d'engagement, etc.), ce qui rend complexe la généralisation. De plus certaines études ont réalisé leur analyse au niveau de l'élève (*e.g.* Sierens et al., 2009 ; Vansteenkiste et al., 2012), tandis que d'autres réalisent leur analyse au niveau de la classe (Jang et al., 2010 ; Mouratidis et al., 2018), ce qui peut également expliquer les divergences de résultats.

Pour tenter de comparer ces différents effets (additif, combiné), une étude réalisant une analyse multi-niveau au niveau classe, s'est centrée sur les interactions entre soutien de l'autonomie et structure sur différents types d'engagement (Hospel & Galand, 2016). Les résultats ont montré que les effets différaient en fonction du type d'engagement pris en compte.

Par exemple, la structure était reliée de manière spécifique à l'engagement comportemental et à l'autorégulation. Des résultats similaires avaient été trouvés pour l'engagement comportemental (Skinner & Belmont, 1993 ; Wang & Eccles, 2013). De son côté, le soutien de l'autonomie était relié de manière spécifique avec l'engagement émotionnel, résultat déjà montré auparavant (Wang & Eccles, 2013). En revanche, des effets à la fois additifs et combinés de la structure et du soutien à l'autonomie ont été trouvés concernant l'engagement émotionnel et les émotions positives. Ces résultats montrent donc que la nature des effets dépend principalement de la composante étudiée.

De plus, ces deux visions méritent d'être nuancées par le fait que de nombreuses études ont indiqué que les dimensions structure et soutien de l'autonomie étaient fortement corrélées positivement (Hospel & Galand, 2016 ; *e.g.* H. Jang et al., 2010 ; Olivier et al., 2020 ; Sierens et al., 2009 ; Vansteenkiste et al., 2012). Ces forts coefficients de corrélation entre les dimensions étaient également présents dans les résultats de la méta-analyse spécifique à l'EPS (Vasconcellos et al., 2020), bien que les auteurs aient nuancé ce point en précisant que certaines études rassemblaient sous le terme soutien de l'autonomie les autres dimensions du style. Ainsi, cette forte corrélation suggère que les enseignants utilisant une des dimensions ont tendance à également utiliser les autres dimensions, ce qui rend difficile l'observation des effets uniques, additifs et combinés des différentes dimensions. Une autre explication possible est la difficulté pour les élèves de percevoir de manière distincte ces différentes dimensions. En effet, si dans certaines études réalisées dans le primaire (Kurdi et al., 2018), secondaire (Stornes et al., 2008) et à l'université (Leenknecht et al., 2017), les élèves ont été capables de distinguer les trois dimensions, d'autres études réalisées principalement à l'école primaire ont rapporté un seul facteur regroupant les trois dimensions (Domen et al., 2020 ; Katz et al., 2009). Ce résultat était également obtenu même lorsqu'une analyse factorielle à plusieurs niveaux était réalisée, afin de prendre en compte la nature imbriquée des données élèves associées à des classes (Ahn et al., 2019, 2021). Cette absence de distinction particulièrement à l'école primaire a donc amené les chercheurs à poser la question du niveau de développement nécessaire pour pouvoir distinguer les différentes dimensions (Ahn et al., 2021).

### 6.10.5. Effet global

L'effet global, qui inclut la réflexion sur la dimension implication, suggère que les trois dimensions peuvent chacune contribuer à obtenir des effets, mais que les enseignants doivent veiller à éviter un déséquilibre entre les pratiques (Olivier et al., 2021). C'est l'effet majoritairement soutenu par la TAD, puisque cette théorie considère qu'un environnement d'apprentissage optimal doit permettre de satisfaire les trois besoins, grâce à l'utilisation des trois pratiques (Ryan & Deci, 2017). L'appui sur une seule dimension induirait un déséquilibre dans la satisfaction des besoins, pouvant conduire à des impacts négatifs sur les élèves. Cette vision est soutenue par des études récentes utilisant une méthodologie d'analyse différente, tel que des clusters ou une analyse de profils latents.

Par exemple, une étude réalisée dans l'enseignement secondaire a comparé les perceptions des élèves et des enseignants concernant le style motivationnel *via* une analyse de profils latents (Hornstra et al., 2021). Elle a montré d'une part que les élèves percevaient des profils équilibrés de soutien (faible, modéré, fort) avec de fortes corrélations entre les dimensions. Un résultat similaire a été trouvé dans une analyse par cluster, réalisée auprès d'étudiants à l'Université (Leenknecht et al., 2017). L'analyse des perceptions des enseignants a en revanche permis d'établir trois profils plus contrastés avec des effets différenciés. Ainsi, le profil avec un soutien modéré dans chaque dimension a produit les résultats les plus bénéfiques pour les élèves en termes de motivation autonome, d'auto-efficacité et d'engagement comportemental, suggérant que des niveaux globalement élevés de soutien seraient plus favorables. En revanche, les deux autres profils, l'un caractérisé par des scores faibles de soutien de l'autonomie et d'implication et un score modéré de structure, l'autre caractérisé par un score faible de soutien de l'autonomie et des scores modéré à haut de structure et d'implication ont montré des résultats plus défavorables. Ce résultat suggère donc que des niveaux élevés de soutien dans deux dimensions ne peuvent compenser un manque de soutien de l'autonomie, confirmant ainsi la nature entrelacée des trois dimensions. Enfin cette étude a révélé un résultat intéressant concernant la dimension implication, peu étudiée. Les analyses par profil ont montré que si les élèves percevaient des niveaux équivalents dans les trois dimensions, les enseignants percevaient l'implication comme relativement indépendante des autres dimensions. Autrement dit, les enseignants qui ont déclaré un niveau élevé d'implication avec leurs élèves n'ont pas nécessairement déclaré des niveaux élevés de structure ou d'autonomie ou vice versa.

Une autre étude réalisée en mathématiques (Olivier et al., 2021) s'est attachée à étudier les trois grands types d'effets (additif, synergique, global) sur l'engagement comportemental, émotionnel et cognitif. Les résultats n'ont pas montré d'effets additifs ou synergiques, résultat partiellement expliqué par les fortes corrélations entre les trois dimensions. En revanche, l'utilisation globale des trois dimensions a montré des résultats favorables sur les trois facettes de l'engagement des élèves, supportant l'hypothèse d'un effet global. Ainsi la présence de niveaux moyens à élevés de soutien à l'autonomie, de structure et d'implication semble être une caractéristique importante de l'environnement en classe pour soutenir l'engagement. Cette étude a également révélé qu'une utilisation déséquilibrée de l'une de ces dimensions au-delà d'un certain niveau dans les autres dimensions avait un effet encore plus important sur les différentes dimensions de l'engagement. Si les auteurs ont amené à considérer ces résultats dans le contexte de l'apprentissage des mathématiques qui exige de manipuler des concepts abstraits tout en suivant des règles précises, ils permettent tout de même de considérer qu'un style globalement haut mais pouvant être déséquilibré constituerait un environnement favorable en classe.

Enfin, cette approche globale semble également celle adoptée par l'approche circomplexe (Aelterman et al., 2019) qui a proposé une roue d'enseignement intégrative structurée autour de deux axes principaux : le soutien *vs.* la menace des besoins en axe horizontal, et le degré de directivité en axe vertical. Ainsi, cette approche circomplexe fournit un aperçu plus intégratif des différentes dimensions les unes par rapport aux autres (Vansteenkiste et al., 2019). Par exemple, les approches les plus à droite et au milieu du modèle, caractérisées par une directivité moyenne et un fort soutien des besoins, à savoir les approches d'harmonisation (relative au soutien de l'autonomie) et de clarification (relative à la structure) ont produit les corrélations les plus fortes avec la satisfaction des besoins, la motivation autonome et l'engagement des élèves. Elles étaient, de plus, positivement corrélées, indiquant la nature compatible de ces approches. Fait intéressant, les approches clarifiante (relative à la structure) et participative (relative au soutien de l'autonomie) ont produit des corrélations moins fortes, bien que ce soit deux approches du côté du soutien des besoins. En revanche, les éléments les plus à gauche et au milieu du modèle, à savoir les approches permissive (relative au chaos) et dominatrice (relative à la structure) ont produit des corrélations fortes avec la frustration des besoins et la motivation autonome (négativement).

### **6.11. Piste explicative des divergences de résultats : le point de vue utilisé**

La plupart des études mesurant le style motivationnel de l'enseignant se sont appuyées sur la perception des élèves (pour une revue, Stroet et al., 2013), car cette mesure était au plus près de la manière dont les élèves ressentaient ce style, et donc de la manière dont cela influençait leur motivation. Si ces perceptions des élèves ont montré une association forte avec leur motivation, cette dernière était plus faible voire non significative lorsque les études s'appuyaient sur les perceptions des enseignants (Stroet et al., 2013), suggérant ainsi que le type de perception utilisée n'impliquait pas les mêmes résultats. Plus encore, des études mesurant à la fois la perception des élèves et des enseignants ont constaté un manque de congruence entre les deux mesures (*e.g.* Aelterman et al., 2019 ; Domen et al., 2020 ; Hornstra et al., 2021 ; Taylor & Ntoumanis, 2007). Par exemple, Taylor et Ntoumanis (2007) n'ont pas trouvé de relation significative entre les perceptions des élèves et les perceptions de l'enseignant concernant le style à l'échelle de la classe. De plus, si les perceptions des élèves étaient associées positivement à la motivation, ce n'était pas le cas pour les perceptions des enseignants. Ce résultat peut s'expliquer par le niveau pris en compte : si l'enseignant émet une perception de son style à l'échelle de la classe, alors cela ne prend pas en compte les possibles fluctuations de ce style entre les différents élèves. En effet, l'enseignant interagit à la fois avec la classe dans son ensemble, mais aussi *via* des interactions individualisées. Des études ont ainsi montré des variations de perceptions du style au sein des classes (*e.g.* Domen et al., 2020 ; Haerens et al., 2015 ; Hornstra et al., 2021 ; Hospel & Galand, 2016). Toutefois, ces études ne permettent pas de savoir si ces différences étaient liées à une différence réelle de style ou à une perception différenciée de la part de l'élève. Prenant en compte cette limite, une étude plus récente réalisée à l'école primaire (Domen et al., 2020) a mesuré la perception de soutien de l'autonomie et de la structure du côté de l'élève mais également du côté de l'enseignant qui devait évaluer son style pour chaque élève. Les résultats de l'analyse multi-niveaux n'ont toutefois pas révélé de correspondance entre les deux perceptions, bien que les deux soient reliées positivement à la motivation autonome et négativement à la motivation contrôlée. Si cette absence de concordance peut s'expliquer par une formulation différenciée des items entre les deux perceptions, ce résultat suggère tout de même la possibilité d'un décalage entre ce que l'enseignant pense faire et la perception qu'en a l'élève.

Enfin, l'étude portant sur la validation de l'approche circomplexe (Aelterman et al., 2019) a également trouvé des convergences et des divergences de perception entre enseignants

et élèves en fonction des construits, et a suggéré différentes explications. Premièrement, les auteurs ont proposé que certains comportements (par exemple crier ; De Meyer et al., 2014) seraient plus saillants de sorte qu'enseignants et élèves pourraient plus facilement partager une opinion similaire. Deuxièmement, les auteurs ont interprété les divergences, et notamment le fait que la perception des enseignants soit plus positive que celle des élèves, comme la possibilité que les enseignants aient une perception idéalisée de leur enseignement (Den Brok et al., 2006). Enfin, il est possible qu'enseignants et élèves se concentrent ou valorisent des éléments différents lors de l'évaluation des différentes dimensions du style (Den Brok et al., 2006), amenant à des perceptions différenciées. Par conséquent, plusieurs auteurs ont préconisé de prendre en compte des points de vue différents afin d'avoir une vision plus précise et complète du style et de ses effets (*e.g.*, Hornstra et al., 2021).

### **6.12. Effet particulier du style dans le cadre de la discipline EPS**

Plusieurs études ont mis en évidence la nécessité de prendre en compte l'environnement typique d'une discipline scolaire, en comparaison à celui d'autres disciplines (Earl et al., 2019 ; Erturan-İlker et al., 2018). En effet, une étude a réalisé une comparaison entre les mathématiques, l'anglais et l'EPS sur la relation soutien de l'autonomie – satisfaction des besoins (Erturan-İlker et al., 2018). Les résultats ont montré que si le soutien de l'autonomie était positivement corrélé à la satisfaction des besoins dans les trois disciplines, cette relation était plus forte en mathématiques par rapport aux deux autres disciplines. Pour autant, le score moyen de satisfaction des besoins était plus élevé en EPS. Des résultats similaires ont été observés dans une étude réalisant une analyse en cluster des niveaux de satisfaction des besoins, où la discipline scolaire de référence différait (Earl et al., 2019). Plus précisément, le groupe d'élèves appartenant au cluster « insatisfait » (niveau très faible de satisfaction des besoins) contenait une proportion plus élevée d'élèves qui avaient réalisé le questionnaire dans une discipline dite « académique » telle que la géographie, par rapport à l'EPS. Par ailleurs, une étude basée sur l'observation du style motivationnel et de l'engagement des élèves durant des leçons de différentes disciplines scolaires a également mis en évidence que les leçons les plus engageantes pour les élèves avaient lieu dans des disciplines plus créatives comme la musique ou le théâtre par rapport aux matières plus générales (Cents-Boonstra et al., 2021). Ces différentes études mettent donc en évidence que l'EPS est une discipline potentiellement plus engageante que d'autres disciplines scolaires.

Plusieurs pistes explicatives ont été proposées pour expliquer la particularité de l'EPS. Premièrement, certaines études ont mis en avant que l'EPS se déroulait en dehors des salles de classe, permettant ainsi d'offrir plus d'opportunités de liberté et de prise d'initiative (Earl et al., 2019). Deuxièmement, l'EPS offre également davantage de possibilités de travailler et d'interagir entre pairs (Garn et al., 2011), à travers la logique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) supports, basées sur la coopération et/ou la compétition ; mais également *via* les formats de travail en groupe ou en ateliers (Vors, 2011). Cette opportunité de travailler en groupe pourrait donc contribuer à la satisfaction du besoin de proximité sociale, indépendamment du style motivationnel proposé par l'enseignant. Troisièmement, l'EPS propose moins d'évaluations académiques strictes, ce qui conduit les étudiants à se sentir moins contraints (Earl et al., 2019 ; Erturan-İlker et al., 2018). Par ailleurs, la compétence de l'élève est affichée publiquement et révélée directement, ce qui permet de se situer rapidement. Les élèves considèrent d'ailleurs l'EPS comme un lieu où ils peuvent manifester leur compétence auprès des autres (Garn et al., 2011). Enfin, en relation avec l'étude observationnelle citée plus haut (Cents-Boonstra et al., 2021), l'EPS est une discipline considérée comme plus intéressante par les élèves, puisque les buts d'apprentissage ne sont pas uniquement académiques, mais portent également sur l'adoption de comportements sains et la pratique sportive (Vasconcellos et al., 2020). Ainsi, il semble important de se centrer sur la spécificité d'une discipline en particulier tant les interventions de l'enseignant peuvent différer en fonction du degré d'intéressement de la discipline par les élèves (H. Jang, 2008 ; Reeve, 2016).

### ***6.13. Style motivationnel et controverses autour de la notion d'universalité des besoins***

La TAD conçoit les trois besoins psychologiques comme fondamentaux et universels (Deci & Ryan, 2000). Or la question de l'universalité de ces besoins a suscité de nombreuses controverses, notamment concernant la relation entre les pratiques visant à soutenir les besoins et la satisfaction de ces derniers, et la relation entre la satisfaction des besoins et les conséquences associées (Vansteenkiste et al., 2020).

### **6.13.1. Controverses autour de la relation entre la satisfaction des besoins et les conséquences associées**

Concernant la relation entre la satisfaction des besoins et les conséquences associées, la TAD conçoit que la force de chaque besoin puisse différer en fonction des individus (Deci & Ryan, 2000). Par exemple, une étude centrée sur la période de l'adolescence a montré que le niveau du besoin d'autonomie était plus élevé à cette période que pendant l'enfance, tout comme la nature du besoin de proximité sociale avec un élargissement des pairs qui y participaient (Eccles et al., 1993). Dans ce cadre, des chercheurs ancrés dans la TAD ont suggéré que des différences individuelles dans le niveau exprimé de chaque besoin pouvaient modérer la relation entre le soutien environnemental (notamment à travers le style motivationnel) et la motivation (Richer et al., 2002 ; Vallerand, 2000). Dans cette optique, l'hypothèse de la (dé)sensibilisation a été proposée par les théoriciens de la TAD, dans une étude portant sur le besoin de proximité sociale (Moller et al., 2010). Selon cette hypothèse, certains individus pourraient être plus ou moins (in)sensibles aux avantages ou aux coûts, respectivement, de la satisfaction ou de la frustration des besoins. Ainsi, les individus ayant des antécédents de satisfaction des besoins bénéficieraient d'une plus grande capacité à savourer les événements qui les satisferaient (sensibilisation) et seraient mieux armés contre les effets néfastes des événements les frustrant (désensibilisation). En revanche, les individus qui auraient des antécédents de frustration des besoins pourraient être plus vulnérables à des événements qui les frustreraient à nouveau (sensibilisation) et seraient moins susceptibles de bénéficier des avantages associés aux événements satisfaisant leurs besoins (désensibilisation).

Une autre approche théorique de la motivation humaine, à savoir la « Motive Disposition Theory » (MDT, McClelland, 1985 cité par Ryan et al., 2019), basée sur l'approche personnalologique (Murray, 1938, cité par Ryan et al., 2019), s'inscrit particulièrement dans cette optique. Ainsi, selon cette approche, trois dispositions motivationnelles implicites seraient cruciales pour décrire et expliquer les comportements humains et le bien-être : l'accomplissement, l'affiliation, et le pouvoir (à savoir le souci d'influencer et de contrôler les autres). Si celles-ci sont développées chez les individus dans leur enfance, alors les individus auront tendance à valoriser les expériences qui permettent de les ressentir par la suite pour éprouver du bien-être, puisqu'ils les considéreront comme gratifiantes. Cette conception a conduit certains chercheurs à mener des études ayant pour objectif de démontrer que les individus avec une forte disposition motivationnelle implicite répondraient de manière plus forte aux expériences de satisfaction des besoins qui correspondent à celles-ci (*e.g.*, Schüler et



al., 2016). Dans ce cadre, un article a tenté de synthétiser les différents résultats et controverses entre les deux théories (TAD et MDT) concernant la prise en compte des différences interpersonnelles dans la satisfaction des besoins (Ryan et al., 2019). Premièrement, plusieurs études se sont intéressées à l'idée de désir des besoins, à savoir le désir d'un individu de vivre de nouvelles expériences de satisfaction des besoins. Elles ont montré que ce désir était corrélé avec la frustration des besoins, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'un individu désire davantage ce qui lui manque (Chen et al., 2015 ; Van Assche et al., 2018). De la même manière, la force des besoins, entendue comme la valeur accordée à chaque besoin, était reliée positivement aux expériences de satisfaction des besoins, ce qui pourrait s'expliquer par l'importance accordée à ce type d'expérience selon la MDT (Van Assche et al., 2018). Ainsi, dans la continuité de ces études, d'autres ont été réalisées afin d'identifier si le désir ou la force d'un besoin pouvaient jouer un rôle modérateur dans la relation satisfaction des besoins – conséquences associées. Par exemple, une étude a montré que la force du besoin exprimé par des élèves du primaire et du collège modérait la relation entre le soutien des besoins et la motivation autonome des élèves (Katz et al., 2009). Cependant, la modulation de cette relation était assez faible, et les résultats globaux semblaient suggérer que le soutien perçu des enseignants est important pour tous les élèves. Une autre étude a montré, que la force du besoin d'une part, et le désir d'autre part, ne modéraient pas la relation entre la satisfaction – frustration des besoins et le bien-être (Chen et al., 2015). Plus récemment, une étude centrée sur le besoin d'autonomie a mis en avant certaines preuves de modulation, mais les résultats étaient variables en fonction de l'indicateur pris en compte (Van Assche et al., 2018). En résumé, la variabilité des mesures utilisées et l'effet faible de modulation trouvé dans ces études amènent à conclure à un effet inconsistant (Ryan et al., 2019). D'autres caractéristiques, socio-démographiques ou situationnelles, ont été étudiées mais les résultats de ces études portant sur le rôle modérateur de ces différents facteurs sont à nouveau relativement inconsistants, et ne remettent pas en cause la relation établie (Vansteenkiste et al., 2020).

### **6.13.2. Controverses autour de la relation pratique visant à soutenir les besoins et satisfaction de ces derniers**

Si la question de l'universalité des besoins a été questionnée au regard du désir et de la force des besoins, elle a surtout été fortement remise en cause par les chercheurs ancrés dans une théorie relativiste culturelle. En effet, selon eux, les besoins psychologiques ne sont pas considérés comme universels, mais comme des constructions culturelles qui reflètent des variations dans les valeurs socioculturelles (*e.g.*, Buttle, 1989). Ainsi, certains besoins seraient

plus ou moins importants selon la culture (*e.g.*, Markus et al., 1996). La majorité des divergences porte sur le besoin d'autonomie, qui serait considéré comme plus important pour le bien-être des individus dans les cultures occidentales davantage individualistes que dans les cultures orientales et collectivistes qui valorisent davantage le groupe (Iyengar & Lepper, 1999 ; Markus & Kitayama, 2003). Ces divergences sont majoritairement dues à une différence conceptuelle quant à la définition attribuée à l'autonomie (Erturan-İlker et al., 2018 ; Vansteenkiste et al., 2020). Selon les théoriciens relevant du relativisme culturel, l'autonomie est définie comme l'indépendance interpersonnelle et l'individualisme de l'individu. Dans ce cadre, l'autonomie est considérée comme préjudiciable au bien-être dans les cultures collectivistes puisque ces dernières valorisent le respect des normes sociales (Markus & Kitayama, 2003). Inversement, les théoriciens de la TAD considèrent l'autonomie comme le fait d'agir de manière indépendante, en ayant un sentiment de volition et d'approbation de son propre comportement (Vansteenkiste et al., 2020). Ainsi, la TAD soutient que même les individus au sein d'une culture collectiviste éprouveraient un bien-être accru en cas de satisfaction de leur besoin d'autonomie, dans la mesure où ils seront autonomes dans leur décision de devenir dépendants des autres et de se conformer aux normes sociales (Taylor & Lonsdale, 2010a). Ainsi, Deci et Ryan ont rappelé dans différents écrits (2002 ; 2021 ; 2000 ; 2020) que si la valorisation de l'autonomie différait en fonction des valeurs et pratiques associées à chaque culture, la satisfaction du besoin d'autonomie était universelle pour le bien-être et la motivation.

Plus précisément, les auteurs ont rappelé la distinction à réaliser entre *l'étiq*ue qui correspond à des constructions robustes et généralisables à travers les cultures, et *l'émi*que qui correspond à des constructions spécifiques ou uniques à une culture (Kotlak, 2006 cité par Reeve, Ryan et al., 2018). Ainsi la TAD est une théorie étiq

ue qui considère les trois besoins psychologiques comme universels, mais elle reconnaît également que les valeurs et priorités à transmettre varient en fonction des cultures, et que ces dernières attribuent des significations différentes aux mêmes pratiques (Reeve, Ryan, et al., 2018). Elle est donc émi

que au regard de la prise en compte des différences de signification fonctionnelle d'une même pratique, parentale ou d'enseignement. Selon Deci et Ryan (1987), la signification fonctionnelle fait référence à la signification psychologique pertinente sur le plan de la motivation qu'une personne accorde à un événement ou un contexte. Une définition plus précise du concept a été proposée dans la section 4.1. Nous pouvons reprendre l'exemple proposé par Reeve et al. (2018) pour mieux comprendre ce concept de signification fonctionnelle. Si un enseignant

impose une règle, les élèves peuvent ressentir cet acte comme une communication de contrôle qui restreint leur liberté et leurs choix. Mais l'imposition d'une règle peut également être perçue comme un conseil utile pour devenir compétent. Ainsi, un même comportement peut être vécu de manière très différente par les élèves, en fonction des valeurs, comportements, normes valorisées par une culture. Par exemple, les enseignants issus de cultures orientales dites collectivistes ont déclaré utiliser davantage de stratégies d'enseignement contrôlantes et considèrent celles-ci comme des stratégies efficaces (Reeve et al., 2014). De même, les élèves ayant une culture chinoise percevaient leurs enseignants comme moins contrôlants que les élèves ayant une culture américaine, ce qui signifie qu'ils attribuent une autre signification à cette stratégie (Cheng et al., 2016). Pour autant, si ces différences de signification fonctionnelle impactent la valeur ou le désir accordé à une stratégie de soutien ou de frustration des besoins, les individus du monde entier, quelque soient leurs caractéristiques, bénéficieront du soutien et souffriront de la menace des besoins. Plusieurs études comparant différentes cultures ont confirmé cette position des théoriciens de l'autodétermination en montrant la relation positive entre d'un côté le soutien de l'autonomie et de l'autre côté la motivation, le bien-être, la réussite scolaire dans différents pays tels que la Chine, la Corée, Israël, la Russie, le Brésil ou encore l'Inde (pour une revue, Reeve, Ryan, et al., 2018 ; Ryan & Deci, 2020). Une méta-analyse spécifique au contexte de l'EPS a montré des résultats similaires (Vasconcellos et al., 2020).

### **6.13.3. Universalisme sans uniformité**

Ces différentes études amènent donc plusieurs revues de littérature à conclure sur cette idée d'universalité des besoins, en précisant différents points (Ryan et al., 2019 ; Vansteenkiste et al., 2020). Premièrement, la satisfaction des besoins fondamentaux a un effet universel et essentiel, qui l'emporte sur les effets d'interaction liées aux différences interpersonnelles. Deuxièmement, bien que l'effet soit universel, il n'exige pas une uniformité parfaite (Soenens et al., 2015). Il est donc important de considérer que les avantages associés à la satisfaction et les coûts liés à la frustration des besoins peuvent varier graduellement en fonction des différences interpersonnelles notamment en termes de force et de désir des besoins. En revanche, si les pratiques considérées comme soutenant ou menaçant les besoins peuvent avoir un effet gradué en fonction de différentes caractéristiques, les effets ne peuvent s'inverser (Vansteenkiste et al., 2019). De même, il est important de prendre en compte les variations de signification fonctionnelle d'une pratique pertinente pour la satisfaction des besoins afin d'en mesurer l'impact. Ainsi, considérer « l'universalisme sans uniformité » signifie que si les pratiques de soutien et de frustration des besoins sont bien identifiées, les agents socialisants

doivent prendre en compte les caractéristiques personnelles et les circonstances situationnelles pour maximiser les expériences de satisfaction des besoins des individus (Vansteenkiste et al., 2020). Cette nécessité d'adaptation est illustrée dans un article récent qui a montré que fournir des instructions claires à des élèves était une pratique motivante moins efficace lorsque les apprenants connaissaient déjà les étapes nécessaires à la réussite de la tâche puisque cette pratique paraissait moins utile à leurs yeux (Goemaere et al., 2018). Ainsi, si les enseignants souhaitent calibrer leur pratique motivationnelle, cela passe nécessairement par une attitude basée sur la curiosité et l'ouverture afin de proposer des pratiques motivantes efficaces (Aelterman et al., 2019). Ces différentes revues ont donc appelé à préciser les outils de mesure utilisés et à multiplier les études spécifiant les caractéristiques personnelles, situationnelles ou culturelles étudiées.

#### **6.14. Conclusion concernant le style motivationnel**

En conclusion, la TAD a révélé l'importance de l'enseignant, à travers son style motivationnel, pour satisfaire les trois besoins, et à terme, agir sur la motivation et l'engagement des élèves. La littérature a identifié six dimensions, trois dimensions soutenant les besoins (soutien de l'autonomie, structure et implication) et trois dimensions menaçant les besoins (contrôle, chaos, hostilité). Un nombre important d'études a montré l'effet positif des différentes dimensions soutenant les besoins sur la motivation et l'engagement, et l'effet négatif du contrôle sur ces variables (Bureau et al., 2022 ; Guay, 2022 ; Stroet et al., 2013 ; Vasconcellos et al., 2020). L'effet des différentes dimensions en interaction reste encore l'objet de controverses (*e.g.*, Olivier et al., 2021). Par ailleurs, le postulat d'universalité des besoins questionné par la littérature scientifique, amène à envisager que la relation entre les différentes dimensions du style et la motivation des élèves, à travers la satisfaction des besoins, serait plus ou moins forte en fonction des individus auxquels l'enseignant s'adresse et du contexte culturel dans lequel il se situe (Ryan et al., 2019 ; Vansteenkiste et al., 2020). Cependant, si la littérature s'accorde sur l'importance d'adopter un style motivationnel adaptatif, les enseignants ne le mettent pas forcément en œuvre, en raison d'un certain nombre de pressions qui pèsent sur ces derniers.

### **7. Pressions pesant sur le style motivationnel de l'enseignant d'EPS**

Après avoir mis en évidence le style typique des enseignants d'EPS au sein des leçons, nous allons présenter dans cette partie les différentes formes de pressions pesant sur le style

motivationnel de l'enseignant. Nous terminerons en envisageant les interrelations entre ces différentes formes de pression.

### **7.1. Bienfaits d'un style motivationnel et réalité de l'enseignement**

Bien que nous ayons montré précédemment les bienfaits d'un style soutenant les besoins, il semble que les enseignants ne l'adoptent pas toujours dans leur enseignement, avec une utilisation majoritaire de stratégies contrôlantes (H. Jang et al., 2010 ; Reeve, 2009 ; Reeve, Jang, et al., 2004), particulièrement chez les enseignants débutants (Newby, 1991). D'autres recherches ont indiqué que les enseignants imposaient généralement à la fois des comportements de soutien de l'autonomie et de contrôle au cours d'un épisode pédagogique donné, bien que le contrôle soit plus fréquent (Assor et al., 2002 ; Hornstra et al., 2015). Si les études citées précédemment se sont principalement intéressées aux dimensions soutien de l'autonomie et contrôle, une étude plus récente basée sur l'identification de profils relatif au style motivationnel perçu a examiné les trois dimensions, en s'appuyant à la fois sur la perception des élèves et des enseignants (Hornstra et al., 2021). Cette étude réalisée auprès d'élèves du secondaire a montré que la plupart des élèves ayant participé à l'étude (64 %) percevaient des niveaux modérés de soutien dans les 3 dimensions, alors qu'une faible portion d'élèves (14 %) percevait un niveau élevé de soutien. Les résultats de l'analyse à partir des perceptions des enseignants ont montré des résultats différents, puisque ce profil avec un niveau élevé de soutien n'a pas été identifié, et le profil le plus optimal (avec un soutien de l'autonomie élevé et une implication et une structure modérée) ne représentait que 60 % des enseignants. Enfin, une étude basée sur l'observation de leçons dans différentes disciplines (académiques, créatives, professionnelles) en lycée professionnel (Cents-Boonstra et al., 2021) a mis en avant le fait que les enseignants utilisaient peu de comportements structurés et soutenant l'autonomie, mais beaucoup d'implication. Si ces résultats peuvent s'expliquer par la spécificité du lycée professionnel, ils démontrent, comme les autres études, la nécessité d'aider les enseignants à améliorer leur style motivationnel.

En EPS, diverses études s'appuyant sur l'observation du style ont confirmé les résultats démontrés dans le domaine de l'éducation. Ainsi, une étude centrée sur l'observation des interactions enseignant – élève au niveau individuel a révélé que 37 % des interactions observées relevaient du contrôle, tandis que les comportements de soutien de l'autonomie représentaient moins de 5 % des communications (Sarrazin et al., 2006). D'autres études, basées sur une observation d'occurrence de comportements, ont indiqué que les enseignants

étaient « occasionnellement » engagés dans des comportements de soutien des besoins et rarement dans des comportements de menace (Haerens et al., 2013 ; Van den Berghe et al., 2013). Les auteurs ont préconisé la nécessité d'augmenter les comportements soutenant les besoins tout en invitant à prendre la mesure des comportements menaçant les besoins. Effectivement, des recherches dans le domaine parental ont montré qu'un style contrôlant représentait un indicateur fort et robuste de conséquences mal-adaptatives, même avec des niveaux de contrôle faible (*e.g.*, Kins et al., 2012).

## **7.2. Antécédents du style motivationnel adopté**

Au regard du décalage entre le style motivationnel optimal et la réalité de l'enseignement, plusieurs études se sont intéressées aux antécédents, facteurs contextuels qui pourraient expliquer la préférence pour ces stratégies motivationnelles entravant les besoins. Ces études mettent en avant un certain nombre d'antécédents, implicitement ou explicitement exposés aux enseignants. Ainsi, Pelletier, Séguin-Lévesque, et Legault (2002) ont catégorisé ces antécédents en pressions, en distinguant les « pressions du dessus », à savoir celles qui proviennent des autorités académiques, nationales et plus généralement de l'environnement éducatif ; et les « pressions du dessous », c'est-à-dire celles qui émanent des élèves. Dans cette étude, les résultats ont indiqué que les pressions du dessus et du dessous étaient à la fois négativement associées à la motivation autonome des enseignants, mais également au soutien de l'autonomie. Ces différentes pressions ont été reprises par Reeve (2009), qui a ajouté une troisième catégorie nommée « pressions de l'intérieur », regroupant les pressions qui viennent des propres croyances, valeurs de l'enseignant, ainsi que de sa personnalité. Ces pressions, identifiées par questionnaire dans le domaine de l'éducation, ont été reprises par l'équipe de Taylor et al. (2008, 2009) dans le contexte de l'EPS. Chacune de ces grandes catégories de pressions se décline en pressions plus spécifiques que nous allons présenter dans la suite de ce manuscrit.

## **7.3. Pressions du dessus**

Les pressions du dessus représentent les pressions imposées dans le cadre du travail et qui émanent des autorités académiques, nationales et plus généralement de l'environnement éducatif. Selon la TAD, ces pressions externes sont l'une des principales raisons pour lesquelles les enseignants n'adoptent pas de pratiques soutenant les besoins (Ryan & Brown, 2005).

Différents types de pression du dessus ont progressivement été identifiés dans la littérature. Pelletier et al. (2002) puis Reeve (2009) ont identifié trois types de pression dans leurs études : 1) la conformité au curriculum scolaire et aux standards de performance, 2) les pressions de l'administration concernant la discipline en classe, 3) les pressions concernant le fait de devoir se conformer aux collègues. Une étude qualitative, réalisant des entretiens auprès d'enseignants d'EPS interrogés sur les raisons de choisir certaines stratégies motivationnelles plutôt que d'autres, a également contribué à faire évoluer cette catégorisation (Taylor et al., 2009) en faisant émerger d'autres pressions du dessus que nous allons détailler.

### **7.3.1. Pressions liées au fait de se conformer au curriculum scolaire – au chef d'établissement**

Cette pression se réfère au sentiment de devoir se conformer à des méthodes d'enseignement et des objectifs particuliers. Elle est fortement ressentie dans l'étude de Pelletier et al. (2002), et également déclarée par les enseignants d'EPS lors d'entretiens (Taylor et al., 2009). Cette pression peut notamment émaner du chef d'établissement qui peut vouloir imposer une manière de travailler les objectifs de l'école. En effet, une étude a montré que les pressions émanant de la direction pour couvrir des contenus spécifiques du programme pouvaient entraver la mise en œuvre de pratiques innovantes chez certains enseignants (Swan & Swain, 2010). Au-delà de la culture propre à l'école, le type de leadership utilisé par le chef d'établissement peut également impacter le style motivationnel de l'enseignant (Roth, 2014). En effet, la littérature a mis en avant deux grands types de leadership, qui peuvent être associés à un style d'intervention dans le domaine du travail (Gagné & Deci, 2005 ; Sheldon et al., 2003) : 1) le leadership transformationnel qui se réfère aux leaders qui considèrent les individus, valorisent la stimulation intellectuelle et l'inspiration ; 2) le leadership transactionnel qui se réfère à l'utilisation de récompenses contingentes et utilise la surveillance. Le leadership transformationnel est donc considéré comme soutenant l'autonomie, tandis que le leadership transactionnel est considéré comme contrôlant. Une étude réalisée auprès d'enseignants a montré que le leadership transformationnel était corrélé positivement à la motivation autonome des enseignants, tandis que le leadership transactionnel était corrélé négativement à la motivation autonome (Roth, 2014). Une étude a indiqué des résultats similaires en s'intéressant à la satisfaction au travail et à la perception de l'importance de son travail, avec un effet positif d'un leadership transformationnel et de prises de décisions partagées avec l'équipe pédagogique (Bogler, 2001). Enfin, une étude s'est également intéressée au leadership de « laisser-faire », à savoir un chef d'établissement qui fait preuve d'un manque de présence,

d'engagement, de soutien et d'intervention (Skogstad et al., 2007). Cette étude a révélé que cette absence de leadership conduisait à augmenter le stress ressenti par les enseignants et les conflits au sein des équipes pédagogiques et que ce type de leadership était plus contre-productif qu'un leadership transactionnel. Ainsi, le type de leadership adopté par les chefs d'établissement pourrait représenter une forme de pression pour les enseignants. Pour autant, seule une étude s'est spécifiquement intéressée à l'impact des pressions émanant du chef d'établissement sur le style motivationnel des enseignants (Vermote et al., 2022). Elle a montré que si ces pressions étaient directement liées à l'épuisement émotionnel, ces dernières n'étaient pas reliées directement ou indirectement à la satisfaction au travail ou au style motivationnel de l'enseignant.

### **7.3.2. Pressions liées aux standards de performance**

La culture scolaire, basée majoritairement sur l'évaluation et la performance, peut également être ressentie comme une pression. En effet, l'accent mis sur les notes et les performances place les enseignants dans une double charge de responsabilité et de responsabilisation des performances des élèves (Reeve, 2009), ces derniers considérant que les résultats de leurs élèves sont des indicateurs de jugement et d'évaluation de leur enseignement. En effet, des études ont expérimentalement évalué l'impact d'une pression émanant de l'expérimentateur pour que l'enseignant maximise les performances de ses élèves. Lorsqu'ils étaient soumis à cette pression, les enseignants devenaient plus contrôlants, directifs et moins efficaces par rapport à ceux auxquels les chercheurs n'avaient rien dit (Deci & et al, 1982 ; Flink et al., 1990). Une étude de cas portant sur l'évolution des croyances et pratiques d'enseignement à l'école élémentaire a indiqué que le système scolaire véhiculait un sentiment d'urgence en demandant aux enseignants d'être efficaces (Arora et al., 2000). Cette pression conduit alors les enseignants à privilégier des méthodes traditionnelles, valorisant l'ordre et le contrôle, afin de favoriser une transmission rapide des connaissances. Des études plus récentes (pour une revue ; Ryan & Deci, 2020) ont mis en avant que la concurrence internationale actuelle concernant les résultats scolaires des élèves conduisait les décideurs politiques à mettre en place un certain nombre de tests à enjeux élevés, en faisant pression sur les enseignants pour obtenir de bons scores. Cette pression pourrait avoir des conséquences importantes sur les enseignants qui ont alors tendance à adopter une approche pédagogique plus contrôlante (Ryan & Weinstein, 2009) et à réduire les activités qui sont plus intéressantes et engageantes (Ryan & Deci, 2020). Cette pression est également ressentie par les enseignants d'EPS, comme l'a montré une étude ayant trouvé une relation négative entre la pression ressentie et la motivation



autonome des enseignants (Cuevas et al., 2018). Ainsi, quand les enseignants sont sous la pression de produire des résultats, ils transmettent cette pression à leurs élèves sous la forme d'un style contrôlant, et se sentent moins motivés. Cette forme de pression a également émergé des propos des enseignants d'EPS pour expliquer leur choix de stratégies motivationnelles (Taylor et al., 2009).

### **7.3.3. Pressions émanant de l'administration concernant la discipline en classe**

Cette pression concernant la discipline en classe est à rapprocher des normes valorisées par la société concernant la gestion des relations enseignant – élèves (Reeve, 2009). En effet, une étude a montré qu'aux Etats-Unis, les enseignants qui utilisaient des stratégies contrôlantes en tenant leur classe et en faisant preuve d'autorité étaient évalués comme plus compétents que ceux utilisant des stratégies soutenant l'autonomie (Flink et al., 1990). Or cette perception est erronée puisque les étudiants qui recevaient ces stratégies contrôlantes avaient de moins bonnes performances. Cette pression a également été évoquée par les enseignants d'EPS comme une nécessité de montrer qu'ils sont autoritaires et peuvent gérer la classe et se rapproche d'une autre décrite par Taylor et al. (2009), à savoir la pression concernant leur propre évaluation. Les enseignants ne voulant pas prendre le risque de perdre le contrôle de leur classe en situation d'inspection, laissent alors moins de liberté aux élèves.

### **7.3.4. Se conformer aux méthodes des autres enseignants**

Cette pression, proposée par Pelletier et al. (2002), a trouvé son origine dans différentes études réalisées auprès d'enseignants débutants. Par exemple, une étude qualitative centrée sur une enseignante qui souhaitait proposer des stratégies soutenant l'autonomie a mis en lumière les pressions ressenties par cette dernière pour se conformer à la culture traditionnelle de l'école (Burk & Fry, 1997). Cette pression a engendré un isolement et un manque de reconnaissance de la part de ses collègues. De même, une étude s'intéressant à la relation entre les pressions vécues par des enseignants et le soutien à l'autonomie a montré que plus les enseignants estimaient que leur travail et leurs méthodes d'enseignement étaient critiqués, notamment par les collègues, plus ils déclaraient avoir été directifs et autoritaires envers leurs élèves (Leroy et al., 2007). Cette pression a également été soulignée dans une recherche portant sur les enseignants d'EPS (Taylor et al., 2009). En revanche, cette pression a été considérée comme un facteur positif pour l'un des enseignants, considérant que cela lui permettait d'être plus compétent. Ainsi cette pression n'est pas forcément considérée comme négative par l'ensemble

des enseignants. D'ailleurs, une étude portant sur l'évolution des croyances concernant le management de classe a révélé que le principal facteur d'évolution de ces dernières au cours d'une carrière était l'opportunité de pouvoir partager et échanger avec d'autres acteurs de l'école (Girardet & Berger, 2017). Ces résultats peuvent s'expliquer par l'effet que ces pressions émanant des collègues ont sur la satisfaction professionnelle des enseignants et la satisfaction – frustration de leurs besoins. En effet, il a été mis en évidence que plus les enseignants du secondaire percevaient des pressions de la part des collègues, moins ils se sentaient satisfaits au travail et plus ils déclaraient une faible satisfaction de leurs besoins et une plus grande frustration de ces derniers (Vermote et al., 2022). Cette étude a également montré une relation indirecte respectivement positive entre cette forme de pression et un style d'enseignement contrôlant et négative avec un style d'enseignement soutenant l'autonomie. *A contrario*, il a été démontré que les enseignants pouvaient également ressentir un manque de connexion avec leurs collègues puisque le contact et la communication avec les autres enseignants pouvaient être minimales en dehors des heures de classe (Dorman, 2003). Ainsi le manque de soutien et d'opportunité d'interagir avec les collègues pourrait constituer une forme de pression du dessus.

### **7.3.5. Pressions liées aux contraintes temporelles**

Dans leur étude qualitative, Taylor et al. (2009) ont indiqué que les enseignants rapportaient également une pression relative aux contraintes temporelles : les enseignants avaient la sensation de manquer de temps pour mettre en place un style motivationnel plus adaptatif, comme prendre le temps d'écouter les opinions ou affects des élèves. Cette pression a été considérée par les auteurs comme représentant la pression la plus importante pour expliquer les divergences entre la manière dont les enseignants enseignaient et la manière dont ils auraient voulu enseigner. À l'inverse, une étude portant sur les pressions pesant sur l'enseignement de l'EPS à l'école primaire a trouvé des résultats contradictoires (Escrivá-Boulley et al., 2021). En effet, l'étude par questionnaire a montré que la contrainte temps n'était pas relié au style, qu'il soit soutenant ou menaçant. Une explication potentielle fournie par les auteurs est que l'EPS à l'école primaire en France n'est pas évaluée par des tests standardisés et qu'elle s'échelonne sur des cycles de plusieurs années. Les enseignants auraient donc plus de flexibilité pour gérer leur temps. Un résultat similaire a été trouvé dans une étude portant sur le profil motivationnel d'enseignants d'EPS argentins (Franco et al., 2021). En effet, les auteurs ont montré que la perception de la contrainte temps ne différait pas entre les différents profils de motivation des enseignants (bonne / mauvaise / faible / haute qualité de motivation).

Pour autant, les auteurs ont indiqué que cette pression était la plus perçue parmi celles intégrées dans l'étude (pressions émanant des autorités, des collègues et concernant l'évaluation).

### **7.3.6. Impact de ces différentes pressions du dessus sur le style motivationnel**

Plusieurs études utilisant une approche par questionnaire ont montré l'impact négatif de ces pressions du dessus sur le style motivationnel. Elles se sont appuyées sur l'échelle « The Constraints at Work Scale » développée par Pelletier et al. (2002) qui mesure quatre grandes sources de pressions : 1) venant des collègues, 2) venant des autorités (méthodes et standards), 3) venant du curriculum, 4) venant des parents. Dans leur étude, Pelletier et al. (2002) ont montré que plus les enseignants percevaient ces pressions, moins ils se sentaient motivés et moins ils déclaraient utiliser des comportements soutenant l'autonomie. D'autres études ont confirmé ces résultats en montrant que plus les enseignants avaient une impression négative envers leur environnement de travail, moins ils soutenaient les besoins de leurs élèves (Leroy et al., 2007), et plus ils déclaraient adopter un style contrôlant (Soenens et al., 2012).

En EPS, plusieurs études ont confirmé ces résultats. Par exemple, une étude réalisée auprès d'enseignants d'EPS britanniques a montré que la perception de trois pressions au travail (contraintes temporelles, pressions associées au fait de se conformer au curriculum et pressions associées aux standards de performance) influençait négativement la motivation autodéterminée des enseignants *via* la satisfaction de leurs besoins (Taylor et al., 2008). Cette perception prédisait également négativement le degré avec lequel les enseignants rapportaient utiliser différentes stratégies motivationnelles soutenant les besoins. En complément, une récente étude a montré que l'a-motivation des enseignants était corrélée positivement avec les pressions de se conformer au curriculum et émanant des collègues, tandis que la motivation contrôlée était corrélée positivement avec les pressions relatives aux performances des élèves (Franco et al., 2021). Ainsi les pressions du dessus avaient un impact négatif sur la motivation de l'enseignant. Deux explications spécifiques au contexte de l'EPS ont été proposées par les auteurs pour justifier ce fort impact négatif. Premièrement, ils ont mis en avant le fait que les cours d'EPS étaient davantage visibles par les collègues et autorités, ce qui pourrait amener les enseignants à se sentir davantage sous pression de se conformer. Deuxièmement, les auteurs se sont appuyés sur une étude qualitative espagnole réalisée auprès d'enseignants d'EPS débutants qui a révélé la sensation de ces enseignants d'être faiblement reconnu socialement par les autres acteurs de l'école, l'EPS étant considéré comme une discipline secondaire (Sáenz-López,

2011). Cette perception peut donc agir négativement sur les besoins de compétence et de proximité sociale des enseignants.

#### **7.4. Pressions du dessous**

Les pressions du dessous concernent les pressions liées aux caractéristiques des élèves. Elles découlent des interactions quotidiennes au sein de la classe. Ces pressions semblent particulièrement impacter les enseignants puisque plusieurs études ont montré une forte variation dans le soutien des besoins perçu par les élèves ou auto-déclaré par l'enseignant au sein de la classe (*e.g.* Domen et al., 2020 ; Hospel & Galand, 2016 ; Van den Berghe et al., 2015). La première pression du dessous identifiée comme telle dans la littérature est la perception des enseignants concernant la motivation des élèves (Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009), qui a donné lieu ensuite à des études centrées sur la perception de l'engagement. Mais d'autres études, qui ne portent pas spécifiquement sur le concept de pression, ont également révélé l'impact de la perception des capacités des élèves et des comportements perturbateurs.

##### **7.4.1. Pressions liées à la perception de la motivation des élèves**

L'influence de la perception de la motivation des élèves sur le style motivationnel de l'enseignant a été largement étudiée dans la littérature scientifique. Par exemple, une étude expérimentale a été réalisée auprès d'étudiants qui étaient respectivement affectés dans le rôle de superviseur ou de supervisé et pour lesquels le niveau de motivation des supervisés était manipulé dans le cadre de la réalisation d'un puzzle (Pelletier & Vallerand, 1996). Les résultats ont indiqué que les élèves pour lesquels le superviseur avait été informé d'un niveau fort de motivation intrinsèque ont rapporté plus de soutien de l'autonomie et moins de contrôle que les élèves qui avaient été considérés comme poursuivant une motivation extrinsèque. De même, Pelletier et al. (2002) ont montré que les enseignants rapportaient davantage de soutien de l'autonomie avec les élèves considérés comme motivés de manière intrinsèque, et plus de contrôle avec les élèves considérés comme motivés de manière extrinsèque. Il est toutefois intéressant de préciser que dans cette étude, cette relation était médiée par la motivation des enseignants, ce qui suggère que la perception de la motivation des élèves est un indicateur de leur propre motivation. Cependant, une recherche plus récente, réalisée auprès d'enseignants du secondaire à Singapour, a montré que la perception de la motivation intrinsèque des élèves était reliée directement à l'utilisation de trois stratégies soutenant les besoins par les enseignants, indépendamment de leur propre motivation (Liu et al., 2019), confirmant le rôle fort de cette pression.

En EPS, plusieurs études ont confirmé ces résultats. Par exemple, une recherche utilisant une approche par questionnaire a montré que les enseignants d'EPS pensent qu'un style soutenant l'autonomie est efficace pour les élèves avec une motivation autonome, tandis que les élèves poursuivant une motivation contrôlée bénéficieraient davantage d'un style contrôlant (De Meyer, Soenens, Vansteenkiste, et al., 2016). Une étude ayant réalisé des entretiens avec des enseignants d'EPS a également démontré que la perception de la motivation des élèves affectait leur comportement (Taylor et al., 2009). En effet, beaucoup d'enseignants interrogés ont déclaré être plus enclins à faire preuve d'implication et à soutenir l'autonomie des élèves qu'ils percevaient comme motivés. *A contrario*, les enseignants déclaraient accorder moins de temps et d'effort aux élèves qu'ils percevaient comme peu motivés. Une seule enseignante sur les vingt-deux interrogés a déclaré donner plus de responsabilité aux élèves peu motivés afin de les impliquer dans le cours. Deux autres études utilisant des approches quantitatives ont montré que la perception d'une motivation autonome pour l'EPS prédisait l'utilisation de stratégies soutenant les besoins, la relation étant médiée par la motivation de l'enseignant (Taylor et al., 2008 ; Taylor & Ntoumanis, 2007). Ces résultats étaient similaires à ceux de Pelletier et al. (2002). Fait intéressant, l'étude de Taylor et Ntoumanis (2007) a révélé que seuls l'implication et le soutien de l'autonomie étaient affectés par la perception de la motivation de l'élève. Les auteurs ont expliqué ce résultat *via* le rôle médiateur de la motivation de l'enseignant. Ainsi, ils ont émis l'hypothèse que si un enseignant était autodéterminé à enseigner à une classe, alors il ferait plus d'efforts pour comprendre ses élèves (*i.e.* plus d'implication). De même, si un enseignant avait une faible autodétermination, alors il considérerait que les stratégies de soutien de l'autonomie nécessiteraient trop d'effort comparé aux stratégies de contrôle (Reeve, 1998). Un style structuré, ne nécessitant pas de construire une relation particulière avec l'élève, requiert moins d'effort de la part de l'enseignant, d'où l'absence d'effet remarqué dans leur étude.

Par ailleurs, deux études basées sur l'enregistrement des interactions enseignant – élèves (Sarrazin et al., 2005) et l'observation du style (Sarrazin, Tessier, Pelletier, et al. 2006) ont également montré un effet des perceptions de la motivation des élèves sur le comportement des enseignants. Ainsi, dans leur première étude, Sarrazin et al. (2005) ont mis en évidence que si les enseignants interagissaient autant avec les élèves à « motivation élevée » par rapport aux élèves à « motivation faible », ils donnaient plus d'informations techniques et soutenaient davantage l'autonomie des premiers et étaient plus contrôlants et donnaient plus de communications négatives aux seconds. Les résultats basés sur l'observation du style ont donné

des résultats différents sur la fréquence d'interactions mais ont confirmé l'utilisation plus importante de stratégies contrôlantes (Sarrazin, Tessier, Pelletier, et al. 2006). Ces résultats sont d'autant plus importants que les attentes de l'enseignant n'étaient pas liées à la motivation autodéterminée réelle de l'élève, ce qui suggère que c'est bien la perception de l'enseignant et non la motivation réelle qui a un impact sur le style motivationnel. Cependant, ces deux études ont indiqué tantôt une corrélation modérée (Sarrazin, Tessier, Pelletier, et al. 2006), tantôt une taille d'effet modeste (Sarrazin et al., 2005) dans la relation entre perceptions et comportements de l'enseignant, ce qui a amené les auteurs à suggérer que d'autres formes de pressions pouvaient impacter le style. Ce dernier point est à rapprocher d'une étude qui a montré une absence de relation entre la perception de la motivation des élèves par l'enseignant et le style contrôlant, alors qu'une relation a été trouvée avec d'autres pressions du dessus et du dedans (Soenens et al., 2012). Les auteurs ont expliqué ce résultat par le fait qu'il était difficile de percevoir la motivation des élèves. Une étude longitudinale examinant les relations entre motivation des élèves et comportement de l'enseignant a également révélé des résultats contrastés en fonction du type d'interaction étudié (Koka, 2013) : si la motivation autonome des élèves prédisait positivement le comportement démocratique (par exemple, demander l'opinion des élèves) et négativement le comportement autocratique (par exemple, refuser de prendre en compte l'avis des élèves), il n'y avait pas de relation avec la fourniture de *feedbacks* négatifs.

En résumé, l'ensemble de ces études, basées sur diverses méthodologies, suggèrent que la perception de la motivation des élèves impacterait majoritairement le soutien à l'autonomie et l'implication, la relation avec la dimension structure étant plus contrastée. Par ailleurs, ces études suggèrent que d'autres types de pressions doivent être prises en compte.

#### **7.4.2. Pressions liées à la perception de l'engagement des élèves**

Les études utilisant la perception de l'engagement ont trouvé un effet important de ce dernier sur le style motivationnel. En effet, une étude longitudinale a démontré que l'engagement comportemental et émotionnel des élèves à l'automne prédisait le style motivationnel de l'enseignant au printemps (Skinner & Belmont, 1993). Ainsi, les enseignants étaient plus impliqués et soutenaient davantage l'autonomie des élèves hautement engagés d'un point de vue comportemental. Les effets sur la structure étaient moins forts. En revanche, les enseignants tendaient à adopter un style favorable même avec les élèves faiblement engagés émotionnellement, à condition qu'ils soient engagés au niveau comportemental. Il a également

été montré que le désengagement des élèves en début d'année était associé à un style plus contrôlant et à moins de soutien de l'autonomie en milieu et fin d'année (H. Jang et al., 2016). Enfin, une étude longitudinale centrée uniquement sur l'engagement agentique a montré que le niveau d'engagement prédisait une amélioration du soutien de l'autonomie en milieu et fin de semestre (Reeve, 2013). Ces différentes études mettent donc en évidence l'importance de la perception de l'engagement des élèves dans le style adopté par l'enseignant.

En EPS, ces résultats ont été confirmés. Il a été montré que l'engagement des élèves était positivement lié à un style soutenant les besoins, tandis que le désengagement était négativement lié au style, que le style soit perçu par les élèves ou par l'enseignant à l'échelle de la classe (Van den Berghe et al., 2015). Bien que l'étude ne permette pas d'affirmer de cause à effet entre les données, ces résultats à l'échelle de la classe côté enseignant suggèrent que l'impression générale du niveau d'engagement de la classe pourrait impacter le style que l'enseignant adopte avec la classe entière. Pour autant, la variance trouvée au niveau individuel côté élève suggère également que ce style varie en fonction de l'engagement de chaque élève. Une autre étude réalisée auprès d'enseignants du primaire a obtenu des résultats similaires : le désengagement des élèves était négativement lié au style soutenant les besoins, tandis qu'il était positivement lié au style menaçant les besoins (Escriva-Boulley et al., 2021). Enfin, une étude récente basée sur l'observation du style motivationnel a révélé que la perception d'un engagement élevé en début de séquence était associée à un haut niveau de soutien des besoins en fin de séquence (André et al., 2023). Plus encore, elle a montré que la perception de l'engagement des élèves était associée à la motivation des élèves en EPS, et que cette relation était médiée par la structure et le soutien de l'autonomie. Ces résultats renforcent donc l'idée de l'impact de la perception de l'engagement des élèves par l'enseignant sur la motivation future des élèves. Cette étude a néanmoins précisé que les effets du style observé sur la motivation des élèves étaient relativement faibles, notamment au regard des faibles valeurs de coefficients intra-classes, ce qui suggère que l'influence majeure est à mettre en relation avec les caractéristiques de chaque élève.

Une étude se centrant sur la fluctuation de la relation entre (dés)engagement et comportements de soutien et de menace observés au cours d'une leçon d'EPS a apporté des précisions (Van den Berghe et al., 2016). En effet, si l'étude a trouvé une corrélation positive entre l'engagement et les comportements de soutien, et négative avec les comportements de menace, ainsi qu'une corrélation positive entre le désengagement et les comportements de menace, elle a indiqué que les relations n'étaient pas confirmées dans les différents intervalles

d'observation (trois dans la leçon). Plus précisément, mise à part le style soutenant les besoins qui augmentait entre le premier et le deuxième intervalle, aucune fluctuation significative du style menaçant et du (dés)engagement n'a été constatée. Ces résultats suggèrent donc que lorsque les élèves sont engagés à un moment donné, les enseignants peuvent être satisfaits de cet engagement et ne pas ressentir la nécessité de soutenir davantage les besoins. Pour autant, ils se sentent moins enclins à contrecarrer leurs besoins. Deuxièmement, si le désengagement des élèves en début de leçon a conduit à moins de soutien des besoins dans le deuxième intervalle, il a conduit à plus de soutien dans le troisième intervalle. Ces résultats incohérents peuvent s'expliquer par la structure de la leçon : les enseignants seraient davantage impactés par des élèves perturbateurs ou peu engagés lors de la passation des consignes et auraient donc tendance à devenir moins soutenant, tandis qu'ils seraient plus enclins à aider les élèves désengagés dans la tâche d'apprentissage.

En résumé, les enseignants ont tendance à réagir négativement face à la passivité et au faible engagement des élèves en adoptant un style plus contrôlant et /ou en soutenant moins les besoins (Reeve, 2009). Cette réaction peut s'expliquer par le biais des émotions ressenties par l'enseignant lorsqu'il fait face à la passivité des élèves (Deci & Ryan, 1985a ; Skinner & Belmont, 1993) : il peut se sentir incompetent ou en décalage avec les élèves, ce qui le pousse à moins s'investir auprès de ces derniers. Une étude a d'ailleurs montré que le manque d'effort des élèves était le comportement le plus fortement relié au stress des enseignants, en comparaison aux comportements perturbateurs (Geving, 2007). Nous pouvons également interpréter cela comme un manque de motivation interne, ce qui les conduit à exercer une pression sur les élèves pour qu'ils s'engagent en classe. Pour autant, l'étude réalisée en EPS à différents temps de la leçon a mis en évidence que si une réaction négative pouvait être envisagée à court terme, cela pouvait conduire l'enseignant à soutenir davantage les besoins à moyen terme (Van den Berghe et al., 2016).

#### **7.4.3. Pressions liées aux capacités des élèves**

La réflexion sur l'impact des capacités des élèves sur l'enseignant trouve ses origines dans l'étude de Rosenthal et Jacobson (1968) sur l'effet Pygmalion. En effet, cette étude a montré qu'induire chez les enseignants des attentes positives à l'égard de certains élèves (choisis au hasard) a eu un impact positif chez ces derniers, puisqu'ils ont davantage progressé au fil de l'année que ceux pour lesquels aucune information concernant leur réussite n'avait été donnée. L'effet des attentes de l'enseignant sur la réussite des élèves a été confirmé dans une



étude réalisée en EPS (Trouilloud et al., 2002). Les auteurs ont toutefois précisé que cet effet était majoritairement expliqué par le fait que les attentes de l'enseignant étaient exactes. L'étude de Rosenthal et Jacobson (1968) a alors été le point de départ des recherches souhaitant expliquer en quoi les attentes de l'enseignant peuvent impacter la réussite des élèves, notamment à travers le comportement différencié de l'enseignant. En effet, selon le principe de Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968), un enseignant qui adopte une croyance particulière à l'égard d'un élève traite ce dernier conformément à ses attentes, ce qui influence le comportement de l'élève, et renforce en retour les attentes initiales de l'enseignant. La plupart de ces études n'ont pas été réalisées dans le contexte de la TAD, mais permettent d'avoir un aperçu du type de comportement proposé. Par exemple, plusieurs recherches ont montré que les enseignants soutenaient davantage l'autonomie des élèves pour lesquelles ils avaient des attentes élevées (pour une revue ; Rosenthal, 1994). Ainsi, ils offraient plus de choix et d'opportunités aux élèves d'apporter leur propre contribution et donnaient moins d'ordres directifs. Concernant la dimension structure, les enseignants semblaient cibler des sous-domaines spécifiques en fonction des attentes qu'ils formulaient. D'une part, les élèves pour lesquels l'enseignant avait des attentes élevées bénéficiaient de commentaires et remarques plus positives et étaient davantage encouragés, tandis que les élèves pour lesquels l'enseignant formulait de faibles attentes avaient moins de temps pour réfléchir avant de répondre (Brophy & Good, 1970 ; Rosenthal, 1994). D'autre part, les enseignants initiaient davantage d'interactions liées à l'apprentissage (explications, directives) avec les élèves à faible attente (Brophy & Good, 1970). Enfin, concernant la dimension implication, plusieurs études ont montré que les enseignants étaient plus impliqués auprès des élèves à attentes élevées : ils consacraient davantage de temps et d'effort, et avaient une attitude et une communication plus positive (pour une méta-analyse ; Harris et Rosenthal 1985).

Si des études ont montré que les comportements différenciés des enseignants en fonction de leurs attentes affectaient la motivation des élèves (*e.g.*, Urhahne, 2015), peu d'études se sont appuyées sur le cadre de la TAD. A notre connaissance, une seule étude a été réalisée dans ce cadre pour examiner les liens entre les attentes de l'enseignant et le style motivationnel perçu par les élèves (Hornstra et al., 2018). Les résultats ont montré que les attentes hautes étaient associées à de hauts niveaux de soutien de l'autonomie, de structure et d'implication. Concernant la dimension structure, l'étude a révélé que les enseignants offraient plus d'encouragements et de commentaires aux élèves pour lesquels ils avaient des attentes élevées, et plus de clarté et de conseils aux élèves pour lesquels ils avaient des attentes

faibles. Un résultat similaire a été mis en avant dans une étude réalisant des entretiens auprès de vingt-deux enseignants d'EPS, puisque l'un d'eux déclarait accorder plus de temps avec les élèves qu'il considérait comme ayant de faibles habiletés (Taylor et al., 2009). Ces résultats contrastent donc avec les études précédemment citées puisque les élèves pour lesquels les enseignants avaient formulé des attentes élevées percevaient davantage de structure. L'effet des capacités des élèves sur la structure est donc à confirmer.

#### **7.4.4. Autres pressions du dessous évoquées dans la littérature**

D'autres pressions du dessous ont été mentionnées par les enseignants d'EPS interrogés (Taylor et al., 2009) : l'âge et le sexe des élèves. En effet, les enseignants interviewés s'accordaient à dire qu'ils enseignaient différemment en fonction de l'âge, mais avec des stratégies qui différaient en fonction des enseignants, et qui dépendaient surtout de la perception du niveau de maturité des élèves. Le genre des élèves influençait également leurs stratégies, ces mêmes enseignants expliquant qu'ils utilisaient davantage des stratégies impliquant l'égo chez les garçons. Par ailleurs, les comportements irrespectueux des élèves étaient également une forme de pression ressentie par les enseignants (Pelletier et al., 2002). En effet, plusieurs études ont montré que les comportements perturbateurs des élèves ; tels que les agressions verbales, physiques, moqueries ; étaient négativement reliés à la satisfaction au travail et aux émotions ressentis par les enseignants (Otero-López et al., 2009 ; Wilson et al., 2011).

## **7.5. Pressions internes**

Ces pressions dites « internes » regroupent les pressions liées aux propres croyances, valeurs et traits de personnalité de l'enseignant. Une croyance est une représentation individuelle de la réalité perçue comme étant suffisamment valide et crédible pour guider les pensées et les comportements (Harvey, 1986). Ces croyances qu'élaborent les enseignants à propos de leur métier, des élèves, de leur discipline d'enseignement seraient parmi les prédicteurs les plus importants de leurs pratiques en classe (Pajares, 1992). En effet, ces croyances, issues d'expériences passées, constituent la base de connaissance qui les aide à comprendre et agir dans les situations courantes.

Ces croyances sont importantes pour comprendre le style motivationnel adopté pour plusieurs raisons. Premièrement, les croyances d'un individu s'élaborent à partir des expériences vécues tout au long de sa vie, si bien que lorsqu'il arrive en formation ou sur le terrain, un certain nombre de croyances sont déjà établies (Pajares, 1992). Ces croyances initiales agissent comme des filtres à travers lesquels les nouvelles connaissances et expériences sont rejetées ou transformées afin de maintenir un système de croyances cohérent (Chi, 2008). Ainsi, « les croyances sont par conséquent en même temps modulatrices et cibles de changements » (Berger & Girardet, 2016 ; p. 139). Par ailleurs, plus les croyances sont interconnectées et ancrées depuis longtemps, plus elles ont un impact fort sur les manières d'agir et de penser des enseignants (Girardet, 2018). Enfin, Reeve et Cheon (2021), dans une revue de littérature portant sur les effets d'intervention sur le style soutenant l'autonomie ont interrogé la malléabilité de ce dernier. Ils ont montré que si la plupart des enseignants participant à ces interventions y répondaient favorablement et déclaraient adopter davantage de comportements soutenant l'autonomie, environ 10 % d'entre eux affichaient une résistance cognitive qui conduisait à peu ou pas de changement sur le style. Les auteurs ont mis en évidence que les croyances et la personnalité de l'enseignant constituaient les principaux motifs de résistance.

Un certain nombre de croyances ont été mises en évidence dans la littérature portant sur la TAD : a) les croyances concernant le principe de l'opérant maximal, b) les croyances concernant la nature des compétences, c) les croyances épistémologiques, d) l'orientation motivationnelle, e) les croyances concernant les conceptions de l'enseignement et le rôle de l'enseignant, f) les croyances concernant l'efficacité, la facilité de mise en œuvre et le caractère

socialement reconnu d'un style soutenant l'autonomie, g) les croyances concernant les relations entre les dimensions. Nous allons détailler ces différentes croyances dans la suite du manuscrit.

### **7.5.1. Croyances concernant le principe de l'opérant maximal**

Une première croyance qui influence l'utilisation de stratégies contrôlantes est le principe de l'opérant maximal (Reeve, 2009). Selon ce principe, un comportement a d'autant plus de chances d'être adopté spontanément par un enfant et intériorisé que la taille de la récompense est importante (Boggiano et al., 1987). En effet, ces auteurs ont montré que les adultes, en particulier les parents, pensent que des stratégies contrôlantes (incluant notamment des récompenses) seraient plus efficaces que des stratégies soutenant l'autonomie pour augmenter la motivation intrinsèque et les performances de l'enfant. Cependant, différentes études ont indiqué l'impact négatif de la notation sur les élèves (pour une revue ; Ryan & Deci, 2020). Par exemple, Grolnick et Ryan (1987) ont étudié expérimentalement l'effet de la notation et ont montré que celle-ci était associée à une diminution de la motivation intrinsèque et à un apprentissage conceptuel plus faible. Une autre étude, réalisée en EPS, a testé l'effet d'une leçon impliquant une notation par rapport à une leçon sans notation (Krijgsman et al., 2017). Lorsque la leçon impliquait une notation, les étudiants ont rapporté moins de motivation intrinsèque et de régulation identifiée, et plus de régulation externe et d'a-motivation, la relation étant médiée par la satisfaction et la frustration des besoins. Une étude ciblant l'enseignant de l'EPS à l'école primaire a également montré que l'adhésion au principe de l'opérant maximal chez des professeurs des écoles prédisait négativement l'adoption d'un style soutenant les besoins (Escriva-Boulley, 2015). Ces différentes études montrent donc l'impact négatif de cette croyance à la fois sur le style motivationnel et sur les élèves.

### **7.5.2. Croyances concernant la nature des compétences : inné ou acquis**

La deuxième croyance relevée dans la littérature influençant le style motivationnel est l'adhésion aux théories implicites relatives à la compétence des élèves (Dweck, 2000). En effet, selon cet auteur, il existe deux théories de la compétence auxquels peuvent adhérer les individus pour atteindre leurs objectifs. Les individus peuvent soit considérer la compétence comme améliorable, liée au travail et à l'effort et plutôt spécifique à une tâche. La performance dans cette tâche est donc relative et améliorable et la littérature parle de *théorie incrémentielle*. A l'opposé, les individus peuvent considérer la compétence comme figée, liée à la possession d'un don et généraliste. La performance dans la tâche est donc peu modifiable, basée essentiellement sur les aptitudes, le talent, les prédispositions naturelles ; on parle de *théorie*

*de l'entité*. Suivant l'adhésion à l'une de ces théories, les comportements diffèrent, les conséquences également, puisque ces théories implicites affectent la motivation, l'apprentissage et la réussite des élèves (pour une revue ; Dweck, 2000).

Ces théories ont été reprises dans le cadre de l'EPS, où une étude par questionnaire a mis en évidence un lien de causalité entre la conception de la compétence (l'habileté sportive dans le cadre de l'EPS) auquel un individu croit et le but d'accomplissement poursuivi (Sarrazin et al., 1995). Ainsi, si un élève adhère à une théorie incrémentielle de l'habileté sportive, il adoptera davantage un but de maîtrise, à savoir que son sentiment de compétence repose sur un processus de comparaison temporelle référé à soi. L'élève cherchera donc à améliorer sa performance et poursuivra son effort malgré la difficulté. En revanche, un élève qui adhère à une théorie de l'entité, adoptera un but de performance, qui le conduira à chercher à faire la preuve de la supériorité de son don (comparaison aux autres) ou à éviter de se confronter à des situations révélatrices de son absence de don (évitement).

Si la théorie à laquelle adhère l'élève est importante pour la poursuite d'un but, il semble que la théorie auquel adhère l'enseignant est déterminante dans le comportement et l'attitude qu'il développe à l'égard des élèves. En effet, quatre études se sont intéressées à cette croyance, les deux premières dans un contexte expérimental, les suivantes dans un contexte écologique. Premièrement, Lee (1996) a montré que lorsqu'un enseignant devait donner des commentaires à un élève fictif cible qui était présenté comme étant en difficulté scolaire suite à un test psychologique, le type de réponse différait. En effet, les enseignants poursuivant une théorie de l'entité traitaient de façon plus injuste les élèves en centrant les *feedbacks* sur les aptitudes des élèves, considérant l'échec comme quelque chose d'insurmontable ; alors que les enseignants poursuivant une théorie incrémentielle se focalisaient davantage sur l'effort et les stratégies d'apprentissage, considérant l'échec comme une opportunité d'enseigner quelque chose dont l'élève a besoin. Ces résultats ont été confirmés en mathématiques (Rattan et al., 2012) en montrant que les enseignants (étudiants à qui l'expérimentateur demande d'endosser ce rôle) poursuivant une théorie de l'entité avaient tendance à conforter les élèves dans leur faible habileté présumée, considérant qu'ils n'espéraient pas d'amélioration de cet élève, et utilisaient des pratiques pédagogiques qui pouvaient réduire leur engagement (diminution de l'effort à l'égard de l'élève, mise à l'écart, stratégies reconfortantes maladroites, etc.). En contexte écologique, une étude interrogeant des enseignants du primaire concernant un certain nombre de pressions a montré que ceux qui adhéraient à une théorie de l'entité rapportaient moins de comportements soutenant l'autonomie que ceux qui adhéraient à une théorie

incrémentielle (Leroy et al., 2007). Enfin, une recherche réalisée auprès d'enseignant du primaire a confirmé que l'adhésion à une théorie de l'entité était reliée négativement au style soutenant les besoins et positivement au style menaçant les besoins lors de l'enseignement de l'EPS (Escriva-Boulley et al., 2021). Ainsi, les enseignants poursuivant cette croyance sont moins enclins à soutenir les besoins, puisqu'ils considèrent que consacrer du temps et de l'énergie aux élèves ne leur permettra pas de progresser.

### **7.5.3. Croyances épistémologiques**

Un autre type de croyances mis en avant dans le domaine de l'éducation concerne les croyances épistémologiques (Roth & Weinstock, 2013), à savoir les conceptions concernant la nature de la connaissance et la nature du savoir. Ainsi, les auteurs ont montré qu'un enseignant avec des croyances dites relativistes (*i.e.*, considère que de multiples perspectives légitimes sur la connaissance peuvent exister et évoluer, la connaissance étant nécessairement incertaine) était perçu comme soutenant davantage l'autonomie qu'un enseignant avec des croyances absolutistes (*i.e.*, conçoit la connaissance comme absolue et objective). Les auteurs ont suggéré que ces résultats pouvaient s'expliquer par l'influence de ces croyances sur l'adoption ou non de comportements soutenant les besoins. Plus précisément, les enseignants ayant des croyances relativistes seraient plus flexibles et reconnaîtraient la multiplicité des perspectives ce qui les disposeraient davantage à adopter des comportements soutenant l'autonomie comme prendre en compte les point de vue des élèves. Ce type de pression du dedans a été relativement peu étudié et, à notre connaissance, aucune étude n'a été menée dans le cadre de l'EPS.

### **7.5.4. Orientation motivationnelle de l'enseignant**

L'orientation motivationnelle de l'enseignant est une pression largement étudiée dans la littérature. L'origine de cette pression s'appuie sur la théorie des orientations de causalité (Deci & Ryan, 1985b, 2002). Les orientations de causalité sont considérées comme des orientations motivationnelles relativement durables qui caractérisent la compréhension globale des individus concernant la source de l'initiation et de la régulation du comportement.

Trois orientations de causalité ont été mises en avant dans la littérature, les deux premières étant les plus étudiées (Deci et Ryan 1985b; Vansteenkiste, Niemiec, et Soenens 2010). Premièrement, l'orientation de causalité *contrôlée* caractérise des individus qui ont tendance à agir en fonction des pressions externes ou internes ressenties, telles que les menaces, récompenses ou attentes exigeantes. Ces individus ont donc tendance à agir avec un sentiment

de contrôle. Deuxièmement, l'individu peut poursuivre une orientation de causalité *autonome*, ce qui signifie qu'il a tendance à agir en accord avec ses normes et valeurs personnels, interprète les événements extérieurs de manière informationnelle et ainsi régule son comportement de manière autonome. Enfin, un individu peut poursuivre une orientation de causalité *impersonnelle*, qui fait référence à la tendance à percevoir ces actes comme échappant à tout contrôle personnel, ce qui engendre des sentiments d'impuissance, de passivité et d'inefficacité. Une telle orientation est l'équivalent dispositionnel de l'a-motivation.

Plusieurs études ont mesuré l'impact de ces orientations sur le style motivationnel adopté. Initialement, une étude centrée sur la relation entre l'orientation de causalité poursuivie et la manière d'utiliser les récompenses a montré que les enseignants ayant une orientation de contrôle utilisaient les récompenses de manière contrôlante tandis que ceux ayant une orientation autonome utilisaient ces dernières de manière informationnelle (Deci, Nezlek, et al., 1981). En EPS, les enseignants poursuivant une orientation autonome ont déclaré davantage de pratiques soutenant les besoins (Taylor et al., 2008), tandis que ceux rapportant une orientation de contrôle étaient plus contrôlants et froids avec leurs élèves, et tendaient à être moins structurés que ceux poursuivant une orientation autonome (Van den Berghe et al., 2013). Cette dernière étude suggère donc que les enseignants avec une orientation contrôlée traduisent leur manière personnelle de fonctionner dans le style motivationnel qu'ils utilisent auprès des élèves. Plus encore, une étude longitudinale a examiné le rôle de ces orientations de causalité sur l'évolution du style motivationnel suite à une intervention visant à adopter des comportements soutenant davantage l'autonomie (Reeve, Jang, et al., 2018). Les auteurs ont tout d'abord confirmé les résultats précédents en montrant qu'avant l'intervention l'orientation autonome prédisait un style soutenant l'autonomie, tandis qu'une orientation de contrôle prédisait un style contrôlant. Mais ce qui semblait déterminant, c'était l'effet de ces orientations sur les modifications du style : si l'orientation autonome prédisait des gains dans le style soutenant l'autonomie post-intervention, l'orientation de contrôle prédisait le maintien d'un style contrôlant. Ces résultats signifient donc qu'une orientation autonome permet une meilleure compréhension des buts et intérêts d'un style soutenant l'autonomie, alors qu'une orientation de contrôle tend à rendre les enseignants plus réticents au changement. D'ailleurs Reeve et Cheon (2021) ont considéré que la personnalité était le principal facteur « de résistance » aux formations visant à améliorer le style. D'autres traits de la personnalité ont été étudiés par Reeve, Jang et Jang (2018), à savoir que l'amabilité, l'ouverture à l'expérience et l'initiative de croyance personnelle étaient prédictifs d'un style soutenant l'autonomie.

### **7.5.5. Croyances concernant les conceptions de l'enseignement et le rôle de l'enseignant**

Dans sa réflexion concernant les raisons qui expliquent un style contrôlant, Reeve (2009) a mis en avant la relation hiérarchique qui positionne socialement l'enseignant au-dessus des élèves en termes de statut et de pouvoir. Or il a été montré que les individus ayant le pouvoir avaient tendance à parler en premier et à donner le ton de l'interaction, par rapport à ceux ayant moins de pouvoir, qui avaient tendance à écouter et être influencé par l'autre (Magee et al., 2007). Reeve (2009) en a donc conclu que ressentir cette sensation de pouvoir pouvait amener les enseignants à adopter un style plus contrôlant. Cette réflexion renvoie finalement aux croyances des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage qui se réfèrent aux croyances des enseignants sur leurs méthodes préférées et la signification qu'ils donnent à l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que sur le rôle de l'enseignant et des élèves (Chan & Elliott, 2004). Les auteurs ont distingué deux grands types de croyances : les croyances dites « de transmission directe » et les croyances dites « constructivistes ». D'un côté, les croyances de transmission directe renvoient à une conception traditionnelle qui considère que l'enseignant est la source de savoir et qu'enseigner consiste simplement à transmettre des connaissances à l'élève, ce dernier étant considéré comme passif. Le rôle de l'enseignant est alors de communiquer le savoir de manière claire et simple en s'assurant que les élèves restent calmes et attentifs. D'un autre côté, les croyances constructivistes considèrent l'élève comme acteur dans le processus d'acquisition des connaissances. L'enseignant est alors plutôt orienté vers des méthodes actives d'apprentissage. Un certain nombre d'études a montré un alignement entre ces croyances et les pratiques pédagogiques en déterminant une relation entre les croyances constructivistes et le soutien de l'autonomie et une relation entre les croyances de transmission directe et des stratégies plus contrôlantes (pour une revue ; Berger & Girardet, 2016). Cependant, aucune étude n'a fait l'objet d'un ciblage spécifique dans la discipline EPS.

### **7.5.6. Croyances dans l'efficacité, la facilité de mise en œuvre et le caractère socialement reconnu d'un style soutenant l'autonomie**

Reeve a mené un nombre croissant de recherches autour du style soutenant l'autonomie, et s'est attaché également à déterminer les leviers potentiels pouvant être utilisés dans les recherches souhaitant mettre en œuvre des interventions. Dans une étude, il s'est centré sur trois croyances autour de l'importance du soutien à l'autonomie (Reeve et al., 2014). Le point de départ de sa réflexion est basé sur la théorie sociocognitive du comportement planifié



(Ajzen, 1991) qui vise à expliquer les antécédents volitionnels du comportement intentionnel. Selon cette théorie, l'intention est le prédicteur le plus important du comportement, et cette dernière est influencée par trois antécédents : la facilité d'exécution du comportement, l'attitude positive envers ce comportement, et les normes sociales associées à ce comportement. En s'appuyant sur ces éléments, Reeve et al. (2014) ont donc déterminé trois types de croyances, reprises par Reeve et Cheon (2016). Premièrement, l'adoption d'un style dépendrait de la croyance concernant l'efficacité ou l'inefficacité des comportements qui y sont associés (*i.e.*, « effectiveness belief » ; Reeve & Cheon, 2016). Deuxièmement, la mise en place du style dépendrait de la croyance concernant le degré de facilité / difficulté à le mettre en œuvre (*i.e.*, « easy to implement belief » ; Reeve & Cheon, 2016). Enfin, la dernière croyance mise en avant était relative à la manière culturellement partagée d'enseigner (*i.e.*, « normative belief » ; Reeve & Cheon, 2016), à savoir que si le style est accepté et communément utilisé dans l'environnement de travail, alors l'enseignant aura davantage tendance à croire en son importance. Souhaitant tester l'impact de ces trois pressions sur le style motivationnel (soutien autonomie – contrôle), Reeve et al. (2014) ont donc réalisé des mesures de corrélation. Leur analyse a montré que les trois pressions étaient inter-corrélées, et qu'elles étaient chacune corrélées positivement avec le style motivationnel correspondant. Ainsi, les enseignants qui se décrivaient comme soutenant l'autonomie ont considéré que le soutien de l'autonomie était plus efficace, normatif et facile à mettre en œuvre. La croyance dans l'efficacité était le plus fort prédicteur du soutien de l'autonomie. Des preuves supplémentaires de l'importance de ces croyances ont été apportées par deux études réalisant des interventions auprès d'enseignants d'EPS pour améliorer leur style motivationnel (Aelterman et al., 2014 ; Reeve & Cheon, 2016). Pris ensemble, ces résultats laissent à penser que l'efficacité pourrait être une condition préalable, mais que les croyances concernant la facilité de mise en œuvre sont également déterminantes pour amener une modification du style (Reeve & Cheon, 2016).

### **7.5.7. Croyances concernant les relations entre structure, soutien de l'autonomie et contrôle**

Plusieurs études ont suggéré que les enseignants avaient tendance à confondre structure et contrôle (*e.g.* Reeve, 2009), en associant les stratégies de contrôle au fait d'établir un environnement d'apprentissage structuré. *A contrario*, certains enseignants soutenant l'autonomie seraient hésitants à se structurer, de peur de donner l'impression d'être autoritaire (Hornstra et al., 2021). La raison majeure de cette croyance est la volonté pour l'enseignant de ne pas perdre le contrôle de sa classe (Reeve, 2009). Cette croyance est révélée dans plusieurs

études qui ont trouvé des corrélations négatives entre les dimensions structure et soutien de l'autonomie, lorsque le style motivationnel est observé (*e.g.*, Haerens et al., 2013) ou mesuré *via* la perception des enseignants (*e.g.*, Domen et al., 2020 ; Hornstra et al., 2021). Plus encore, une étude réalisant des entretiens avec des enseignants du primaire a montré que même les enseignants considérés comme ayant un style soutenant l'autonomie ont émis des croyances personnelles orientées vers le contrôle quand il s'agissait de fournir de la structure (Hornstra et al., 2015). Cette forte ambiguïté provient du fait que la structure peut être délivrée aussi bien d'une manière contrôlante qu'en soutenant l'autonomie (*e.g.*, H. Jang et al., 2010). Cette croyance peut donc engendrer une difficulté à concilier structure et soutien de l'autonomie dans les comportements et stratégies mises en place par l'enseignant.

### **7.5.8. Influence de la culture sur les croyances**

L'adoption de ces croyances semble liée à la culture dans laquelle intervient l'enseignant. La majeure partie des études scientifiques compare deux types de culture : la culture individualiste et la culture collectiviste. Le collectivisme est une culture qui donne la priorité aux objectifs et intérêts de groupe, tandis que l'individualisme relève d'une perspective culturelle dans laquelle les normes et pratiques donnent la priorité aux objectifs et aux intérêts de l'individu (Hofstede, 2001). Dans ce cadre, les enseignants des cultures individualistes considèrent davantage les élèves comme indépendants et autonomes, tandis que les enseignants des cultures collectivistes considèrent davantage les élèves comme les membres d'un groupe classe. Deux études se sont intéressées aux liens entre culture, croyances et style motivationnel. Une première étude a comparé l'implication des enseignants de mathématiques, d'allemand et d'anglais venant de cultures différentes : la moitié provenait des Pays-Bas, pays associé à une culture individualiste, et l'autre moitié provenait d'Indonésie, pays associé à une culture collectiviste (Maulana et al., 2013). L'étude a montré que l'implication des enseignants était plus importante aux Pays-Bas qu'en Indonésie. Par ailleurs, l'étude de Reeve et al. (2014) portant sur les croyances dans l'efficacité, la faisabilité et la normativité d'un style soutenant l'autonomie a montré des résultats divergents en fonction de la culture de l'enseignant (individualiste *vs.* collectiviste). Ainsi, la croyance dans l'efficacité était plus élevée dans les sociétés individualistes, et prédisait le soutien de l'autonomie. A l'inverse, les enseignants des cultures collectivistes pensaient qu'un style contrôlant était plus normatif et ont déclaré l'utiliser davantage. Ainsi, les enseignants des cultures individualistes auraient davantage tendance à soutenir l'autonomie et être impliqué auprès des élèves car ils considèrent chaque individu de manière indépendante. *A contrario*, les enseignants des cultures collectivistes

seraient moins impliqués et plus contrôlants, considérant que les élèves appartiennent à un groupe qui doit respecter un certain nombre de règles et de normes.

### **7.5.9. Sentiment d'auto-efficacité**

Le sentiment d'auto-efficacité est un construit introduit par Bandura (1997), qui le définit comme la croyance d'une personne en sa capacité à organiser et exécuter les actions nécessaires pour accomplir une tâche spécifique. C'est une caractéristique personnelle relevant de la performance au travail. Ce niveau d'auto-efficacité se constitue à partir d'expériences personnelles dans la tâche, qualifiées de « sources » d'auto-efficacité. Bandura (1997) a identifié quatre grandes catégories de sources : (a) les expériences de maîtrise de la tâche ; (b) l'observation de modèles, (c) l'encouragement verbal (*vs.* la critique) ; (d) les états émotionnels et physiques. Dans le cadre de l'enseignement, l'auto-efficacité d'un enseignant est définie comme un jugement de sa capacité à engendrer les résultats désirés d'engagement et d'apprentissage des élèves, même chez ceux qui pourraient être difficiles ou qui pourraient manquer de motivation (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Des études ont en effet montré les liens entre le sentiment d'efficacité d'un enseignant et le style motivationnel qu'il adopte. Ainsi, Guskey (1988) a indiqué, à partir de questionnaires soumis à des enseignants du primaire, que les enseignants qui exprimaient un haut sentiment d'efficacité semblaient être aussi les plus réceptifs à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes, telles que des pratiques centrées sur la satisfaction du besoin de maîtrise. Plus récemment et dans le contexte de l'EPS, il a été montré que plus les enseignants se sentaient efficaces, plus ils déclaraient mettre en œuvre un climat soutenant l'autonomie (Leroy et al., 2007). De plus, dans cette étude, les auteurs ont introduit d'autres variables dans le modèle de recherche et montraient également un lien positif entre la croyance en une théorie incrémentielle et le sentiment d'auto-efficacité. Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité semble être une pression du dedans importante à prendre en considération, en relation avec d'autres pressions du dedans.

### **7.6. Interrelations entre les pressions**

Nous avons vu dans les sections précédentes que différentes pressions peuvent impacter positivement ou négativement le style motivationnel de l'enseignant. Cependant, la plupart des études citées se sont intéressées à un type de pression, ou de sous pression, sans forcément chercher à déterminer le poids de chaque type de pression sur le style motivationnel. Quelques études ont toutefois apporté des éléments de réflexion intéressants concernant l'influence des différentes pressions les unes sur les autres.

Une étude qualitative réalisant des entretiens auprès d'enseignants du primaire sur les stratégies motivationnelles utilisées et les raisons qui sous-tendent l'adoption de ces stratégies a apporté un éclairage intéressant sur la relation entre pressions de l'intérieur et pressions du dessus (Hornstra et al., 2015). En effet, si l'ensemble des enseignants a rapporté des pressions du dessus, la qualité (positif / négatif) et la quantité (fort / faible) de leurs effets dépendaient de la manière avec laquelle ces pressions entraient en conflit avec leurs croyances personnelles. En effet, une enseignante interrogée a justifié l'utilisation de stratégies contrôlantes par la nécessité d'atteindre les standards de performance, cette stratégie étant considérée comme plus efficace par cette dernière. Pour autant, d'autres enseignants contraints d'administrer des tests à enjeux élevés, ne l'ont pas ressenti comme une pression négative sur leur style. Au contraire, ces derniers ayant des croyances positives à l'égard des stratégies soutenant l'autonomie, ont exploité ces tests pour en faire une évaluation formative pour leurs élèves, rendant ces tests informationnels et non certificatifs. Par ailleurs, les pressions du dessus apparaissaient peser faiblement quand les enseignants se sentaient plutôt à l'aise avec les méthodes, concepts et valeurs mobilisées dans leur école et par leurs collègues. D'un côté, le fait de travailler dans des écoles innovantes a au contraire permis aux enseignants de soutenir davantage l'autonomie de leurs élèves. De l'autre, travailler dans des écoles soutenant des méthodes plus traditionnelles n'a pas été ressenti comme une pression par deux enseignants, puisque ces derniers avaient des croyances positives à l'égard de ce type de stratégies. La manière dont ces pressions du dessus et de l'intérieur interagissent peuvent trouver une explication en relation avec le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant. En effet, une étude a montré que les pressions du dessus avaient un impact négatif sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (Leroy et al., 2007). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que l'impact de ces pressions du dessus dépend de la manière dont elles influencent le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. En effet, comme le suggère Bandura (1997), les pressions perçues sont des indices de persuasion sociale qui peuvent menacer le sentiment d'auto-efficacité.

Une étude récente a apporté un éclairage intéressant sur ce point (Vermote et al., 2022). En effet, cette étude a examiné l'impact de trois formes de pression (les pressions émanant du chef d'établissement, des collègues et des élèves) sur différents indicateurs tels que la satisfaction au travail, la satisfaction – frustration des besoins fondamentaux, et le style motivationnel des enseignants. Les résultats ont mis en évidence que seules les pressions émanant des élèves avaient un effet direct négatif sur un style motivationnel soutenant l'autonomie et positif sur un style motivationnel contrôlant. Les pressions émanant des

collègues avaient un effet indirect *via* la satisfaction – frustration des besoins. Les pressions émanant du chef d'établissement n'ont eu aucun effet. Ainsi, il semblerait que les pressions émanant des élèves aient un impact plus important sur le style motivationnel de l'enseignant. Une étude examinant les effets des mêmes pressions que l'étude précédente sur des indicateurs de l'épuisement professionnel est parvenue aux mêmes conclusions, à savoir que la relation avec les élèves jouait le rôle le plus important (Van Droogenbroeck et al., 2014). Cette étude a expliqué cette prévalence par le fait que la plupart de leur temps de travail se fait en interaction avec les élèves et non les collègues ou la direction. De plus, les enseignants sont principalement motivés par le désir d'enseigner et d'aider les enfants, comme l'a démontré l'étude réalisée auprès d'étudiants en formation pour devenir professeur des écoles (Struyven et al., 2013). Ainsi, ils sont donc plus sensibles aux pressions émanant de leurs élèves. Cependant, ces deux études ont appelé dans leur discussion à entrevoir les différentes sources de pression comme une chaîne séquentielle de pressions (Van Droogenbroeck et al., 2014 ; Vermote et al., 2022). En effet, dans l'étude sur l'épuisement professionnel, les relations avec les collègues et avec le superviseur étaient également reliées à l'épuisement professionnel. Concernant le superviseur, l'effet de cette relation était médié par l'autonomie laissée par ce dernier, ce qui peut se raccrocher du type de leadership adopté par le chef d'établissement présenté plus haut. Concernant cette pression, les deux études ont montré que si le chef d'établissement n'avait pas un rôle direct, il créait un contexte plus ou moins pressant au sein de l'établissement qui conditionnait la place laissée aux autres formes de pression pour se déployer. Ainsi, une thèse s'intéressant aux principales raisons pour lesquelles des professeurs des écoles chevronnés quitteraient la profession a révélé que c'était l'augmentation des comportements difficiles des élèves associée au manque de soutien de l'administration pour faire face à ces comportements avec succès qui constituaient les principales raisons du départ des enseignants (Culkin, 2016). Par ailleurs, l'étude a montré que plus le chef d'établissement laissait d'autonomie, plus l'enseignant était enclin à mettre en œuvre un style correspondant à ses croyances. Également plus le chef d'établissement impliquait les enseignants dans les décisions, plus ces enseignants étaient enclins à collaborer ensemble et à agir positivement les uns sur les autres.

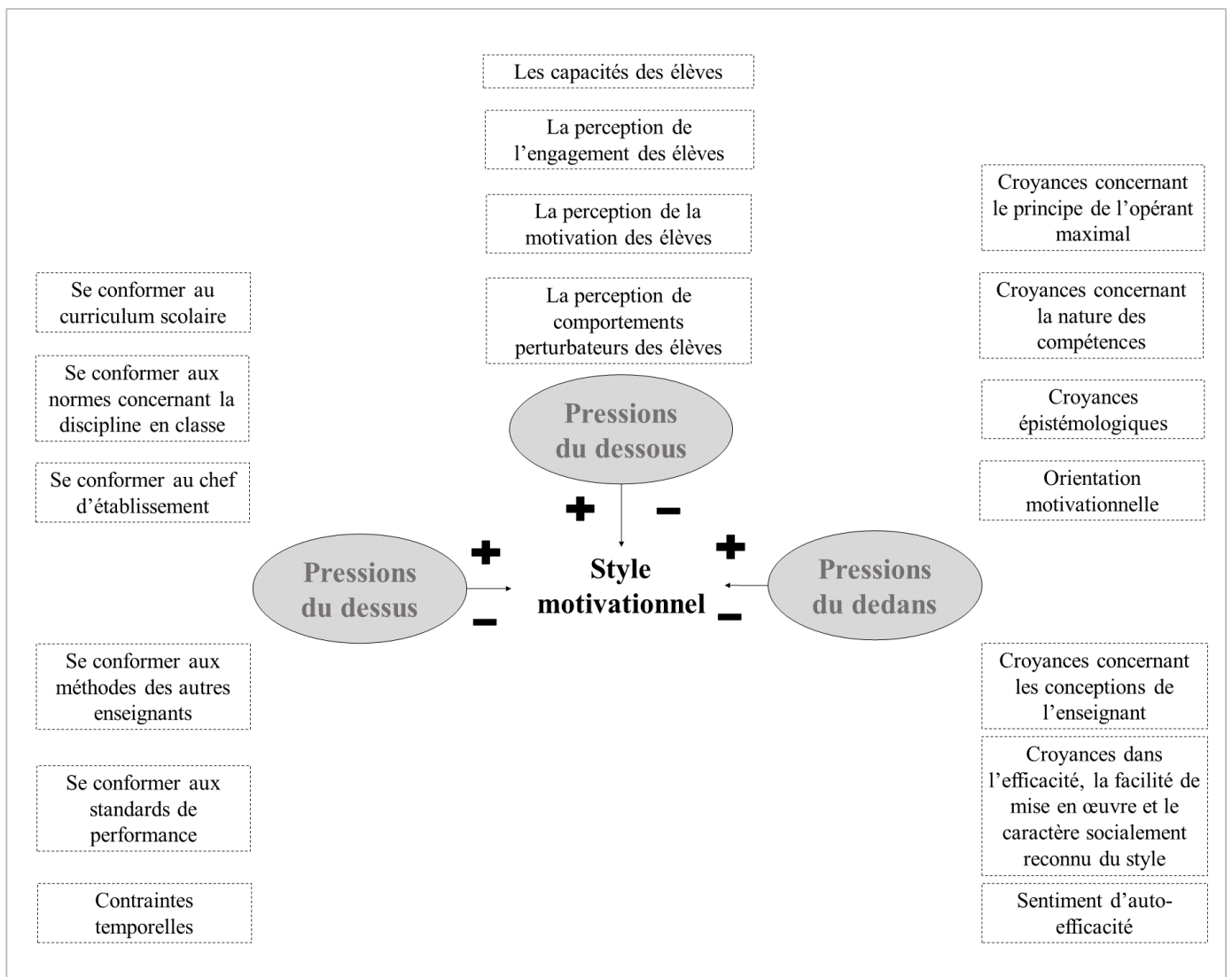
La motivation autodéterminée de l'enseignant est selon nous un indicateur pertinent de l'interrelation entre ces différentes pressions. En effet, les travaux initiaux de la TAD ont postulé que le style motivationnel de l'enseignant pouvait dépendre de la motivation de ce dernier (Deci et Ryan 1985a). Plus précisément, les auteurs ont précisé que les enseignants motivés de manière autonome étaient plus susceptibles d'afficher une attitude curieuse,

disponible et réactive, leur permettant ainsi d'interpréter l'environnement d'apprentissage (par exemple, les comportements positifs et négatifs des élèves) de manière informationnelle plutôt que menaçante. D'autres processus sont également proposés pour expliquer les liens entre la motivation autonome de l'enseignant et le style motivationnel (Roth, 2014 ; Roth et al., 2007). Premièrement, des enseignants motivés de manière autonomes sont considérés comme ayant une meilleure compréhension de la valeur des matières qu'ils enseignent et de la variété des méthodes permettant la maîtrise de ces matières (Ryan, 1995). Cette meilleure compréhension permet ainsi aux enseignants de fournir de meilleures explications et illustrations qui préservent la valeur et l'intérêt de la discipline. Deuxièmement, les enseignants motivés de manière autonome connaissent les avantages de ce type de motivation, de par leur propre expérience. Ils vont donc être davantage enclins à mettre en œuvre des stratégies permettant aux élèves d'être motivés de manière autonome. Enfin, le dernier processus mis en avant est relatif à la plus grande résilience des enseignants motivés de manière autonome aux pressions de réussite, et un plus grand investissement de ces derniers pour maintenir la qualité. Dans ce cadre, différentes études ont montré que plus les enseignants étaient motivés de manière autodéterminée, plus ils adoptaient un style motivationnel soutenant les besoins (Abós et al., 2018 ; Ahn et al., 2021 ; Roth et al., 2007 ; Van den Berghe, Soenens, et al., 2014). Des études mettant en relation pressions, motivation de l'enseignant et style ont précisé ces relations. Pelletier et al. (2002), ainsi que Taylor et Ntoumanis (2007) en EPS, ont montré que plus les enseignants percevaient leurs élèves motivés et moins ils percevaient de pressions du dessus, plus ils rapportaient avoir une motivation autonome. En retour, cette motivation était liée au soutien de l'autonomie. Taylor et al. (2008) ont affiné cette relation dans une étude réalisée en EPS en montrant que les pressions du dessus influençaient négativement la motivation autonome des enseignants *via* la diminution de la satisfaction de leurs besoins psychologiques. C'est également les conclusions d'une revue systématique qui a montré que les antécédents (*i.e.*, les pressions) des enseignants sont reliés à la satisfaction des besoins de l'enseignant et à l'autodétermination (Van den Berghe, Vansteenkiste, et al., 2014). Ainsi, la satisfaction des besoins des enseignants peut être considérée comme une réponse aux caractéristiques environnementales de l'établissement dans lequel il travaille (*e.g.* Fernet et al., 2012 ; Holzberger et al., 2014). Ainsi, plus l'enseignant se sent isolé (menace du besoin de proximité sociale), contraint d'agir d'une manière (menace du besoin d'autonomie) et/ou livré à lui-même (menace du besoin de compétence) ; que ce soit par son autorité, ses collègues ou les élèves ; moins ses besoins vont être satisfaits et moins sa motivation sera autodéterminée (Roth, 2014 ; Vermote et al., 2022).

## ***7.7. Conclusion, limites et perspectives concernant les pressions***

En résumé, les enseignants font face à différentes pressions, en constant changement, qui les obligent à faire preuve d'une capacité d'adaptation (Collie & Martin, 2016). Ces différentes pressions, plus ou moins fortes et plus ou moins présentes, influencent ainsi leur style motivationnel. Si certains enseignants parviennent à gérer ces pressions et à en faire les sources d'un style motivationnel soutenant les besoins, d'autres deviennent impuissants et démotivés face à ces pressions et ont tendance à adopter un style motivationnel mal-adaptatif (Vansteenkiste et al., 2019). La littérature a identifié trois grandes catégories de pressions qui pèsent sur le style motivationnel de l'enseignant d'EPS (voir Figure 4) : les pressions du dessus, les pressions du dessous et les pressions du dedans. L'influence de ces différentes pressions sur le style peut être différent, notamment en fonction du poids de ces différentes pressions, et de leur adéquation avec les croyances personnelles d'un enseignant. Enfin, ces différentes pressions influencent le style motivationnel de l'enseignant à travers la satisfaction des besoins et la motivation autodéterminée de ces derniers.

Néanmoins, si plusieurs études ont été menées sur les antécédents du style motivationnel, peu d'entre elles ont été menées spécifiquement en EPS (Van den Berghe, Vansteenkiste, et al., 2014). De plus, ces études sont majoritairement quantitatives (*e.g.* André et al., 2023 ; Escriva-Boulley et al., 2021), ce qui ne permet pas d'accéder à l'expérience vécue des enseignants. Par ailleurs, Núñez & León (2015), dans une revue de littérature, ont souligné que peu d'études ont cherché à identifier les pressions qui exerceraient le plus d'influence. Dans la même idée, Taylor et al. (2009) ont montré à partir d'entretiens, que certaines pressions pouvaient être plus ou moins importantes en fonction de l'enseignant interrogé. Ces résultats rejoignent ceux de Holzberger et al. (2014), cités précédemment, qui ont insisté sur la nécessité de prendre en compte les caractéristiques de l'environnement scolaire dans lequel l'enseignant exerce pour évaluer l'impact sur le sentiment d'auto-efficacité et la satisfaction des besoins de l'enseignant. Ces différentes études nous amènent à penser que le contexte environnemental, social, scolaire dans lequel l'enseignant travaille jouerait un rôle fondamental dans les pressions qui pèsent sur lui et donc à terme sur son style motivationnel. C'est ce que nous allons tenter d'étudier par la suite, en nous centrant sur un contexte particulier, celui de l'EP.



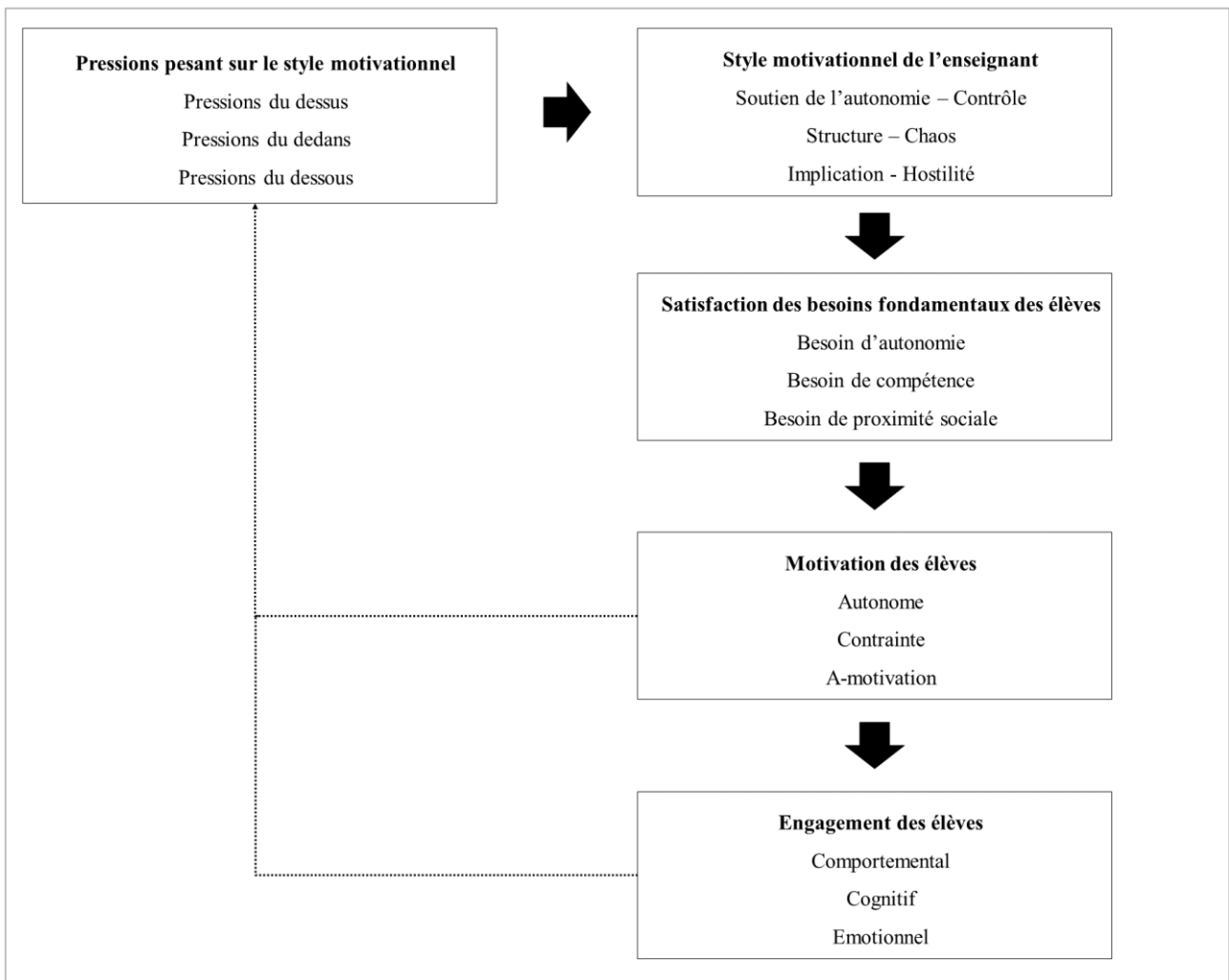
**Figure 4. Schéma récapitulatif des différentes formes de pressions identifiées dans la littérature scientifique**

## 8. Chapitre 1 - Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons ancré notre réflexion dans le cadre de la TAD (Deci & Ryan, 2002), car cette théorie nous semble fournir un cadre explicatif pertinent des raisons pour lesquelles les élèves s'engagent spontanément et volontairement (*e.g.*, motivation autonome) dans les activités scolaires ou à l'inverse s'engagent peu ou pas, sous la contrainte (*e.g.*, motivation contrainte). Cette théorie insiste en effet sur la « nature » de la motivation (*e.g.*, continuum d'autodétermination) et sur les conditions environnementales et sociales qui favorisent une motivation dite autonome. Après avoir présenté les postulats et mini-théories



qui la composent (Ryan & Deci, 2017), nous avons centré nos propos sur la manière de satisfaire les trois besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de structure et de proximité sociale (Deci & Ryan, 2000). Nous avons mis en évidence le rôle prédominant de l'enseignant dans cette satisfaction, à travers son style motivationnel (Reeve, 2016). Si la littérature s'accorde sur l'effet positif des trois dimensions de soutien du style motivationnel sur la motivation des élèves (Stroet et al., 2013 ; Vasconcellos et al., 2020), elle met également en évidence que ce style peut avoir un impact différencié en fonction des caractéristiques des individus (Ryan et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2020). Par ailleurs, les enseignants ont davantage tendance à adopter un style menaçant les besoins (Reeve, 2009). Cette difficulté à adopter un style motivationnel adaptatif serait notamment la conséquence de pressions qui pèseraient sur l'enseignant. Trois types de pressions ont été identifiées dans la littérature (Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009) : les pressions du dessus, les pressions du dessous et les pressions du dedans. Ces pressions impacteraient négativement le style motivationnel de l'enseignant, notamment car elles diminueraient sa motivation autodéterminée et la satisfaction de ses besoins (Van den Berghe, Vansteenkiste, et al., 2014 ; Vermote et al., 2022). À terme, ces pressions impactent donc la motivation et l'engagement des élèves, révélant une dynamique motivationnelle entre ces différentes variables (voir Figure 5 ci-dessous). Plus précisément, des études longitudinales et observationnelles ont montré que la dynamique motivationnelle reliant le style motivationnel de l'enseignant et l'engagement des élèves fluctue à différents niveaux : à l'échelle de la leçon (*e.g.*, Van den Berghe et al., 2016), à l'échelle de la séquence (*e.g.*, André et al., 2023), et à l'échelle de l'année (*e.g.*, Skinner & Belmont, 1993). Enfin, la littérature scientifique a mis en avant la nécessité de prendre en compte les caractéristiques des élèves et du contexte d'enseignement pour affiner la compréhension de l'impact des pressions sur le style motivationnel (Holzberger et al., 2014). Au regard de ces différents éléments, nous allons donc centrer notre réflexion sur un contexte d'enseignement spécifique, aux caractéristiques d'élèves particulières : le contexte d'éducation prioritaire. Le deuxième chapitre de ce cadrage théorique aura donc pour objectif de présenter ce contexte particulier.



**Figure 5. Dynamique motivationnelle entre les différentes variables étudiées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination**

# Chapitre 2 – Un contexte particulier : l'éducation prioritaire

---

« Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, aussi inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture » (Bourdieu, 1966, p. 336).

Dans le cadre de cette thèse, nous allons nous intéresser à un contexte d'enseignement particulier : les réseaux d'éducation prioritaire (REP). Mise en place en France depuis 1981, la politique d'EP a connu différents termes, selon les périodes et les pays. Une politique d'EP :

Est une politique visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux ou scolaires) en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de « mieux » ou de « différent »). (Frاندji, 2008, p. 12)

## 1. Pourquoi se centrer sur l'éducation prioritaire ?

Nous avons choisi de nous centrer sur l'EP pour plusieurs raisons, relatives aux conditions particulières d'enseignement que nous avons mises en avant. Premièrement, les REP sont « un espace scolaire de surreprésentation des élèves en difficulté et/ou de milieux populaires » (Bautier, 2002, p. 54). Nous pouvons donc penser que ce public d'élèves a un impact sur les pressions du dessous (*i.e.*, les élèves) qui pèsent sur les enseignants (Pelletier et al., 2002). Deuxièmement, les difficultés rencontrées par cette population scolaire spécifique ont conduit l'institution à inciter à l'innovation, à « faire autrement » avec ces élèves (Aline, 2001), en s'adaptant aux spécificités du contexte, et à favoriser les espaces de concertation entre enseignants (Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2014). Cette incitation institutionnelle peut être considérée comme une pression du dessus par les enseignants (Pelletier et al., 2002). Enfin, concernant le style motivationnel des enseignants, Moisan et Simon (1997), dans leur rapport sur l'EP, ont caractérisé le métier d'enseignant en Zone d'Education Prioritaire (ZEP). S'ils ne considèrent pas qu'enseigner en

ZEP est un métier différent, ils reconnaissent que ces enseignants ont des conditions de travail particulières, sont exposés à des situations, problèmes et difficultés spécifiques, ce qui nous amène à penser que les enseignants en EP ne subissent pas les mêmes pressions, et donc n'adoptent pas le même style motivationnel.

## **2. Retour historique sur l'éducation prioritaire**

En 1981, après des politiques compensatoires mises en œuvre dans d'autres pays (Angleterre et Etats-Unis majoritairement), la France a, à son tour, mis en place une politique visant à atténuer les différences de réussite scolaire en fonction de l'origine sociale. Le Ministre Alain Savary a ainsi créé en juillet les « ZEP » dont le but principal était de « contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec est le plus élevé » (Zones prioritaires - Circulaire n°81-238 du 01/07/1981). Cette circulaire précisait que cette politique concernait aussi bien les écoles primaires que les collèges. Les éléments pris en compte pour déterminer la situation de chaque secteur étaient alors l'implantation géographique, la composition socio-économique des familles, la présence d'enfants étrangers ou non francophones, le taux de retards scolaires, la part des élèves en classe préprofessionnelle de niveau ou classe préparatoire à l'apprentissage, la part d'abandons scolaires. A sa mise en place, 8.2 % des élèves étaient concernés, avec 3730 écoles et 503 collèges. Un ensemble de circulaires successives a ensuite précisé durant l'année 1982 les conditions de mise en œuvre de cette politique d'EP (*e.g.*, Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaire - Circulaire n°81-536 du 28/12/1981, 1982). Les principes majeurs sur lesquels reposent la genèse de cette politique ont été rappelés dans le rapport de Moisan et Simon (1997, p. 4) :

L'origine sociale est un déterminant puissant de la réussite scolaire ; la concentration de publics défavorisés (économiquement, socialement, culturellement) dans certains quartiers ou établissements accroît encore cette inégalité ; le système peut et doit compenser cette inégalité par une priorité en terme de moyens (donner plus à ceux qui ont moins) et d'attention (projets, formation, évaluation) ; cette politique ne portera ses fruits que si elle est pilotée « au plus près » de façon à ce que les projets et les actions reposent sur un diagnostic des difficultés.

Concernant les moyens accordés aux ZEP, les ressources supplémentaires se sont principalement traduites par l'allocation d'heures supplémentaires visant à réduire la taille des

classes et de crédits indemnitaires destinés à stabiliser les équipes pédagogiques (Dutrévis & Crahay, 2009).

Différents plans de relance se sont ensuite succédés, modifiant progressivement les objectifs et le nombre d'établissements concernés. Lionel Jospin, alors Ministre de l'Éducation Nationale, a initié la première relance en 1990, dans un contexte de violences urbaines. Il rappelait alors que « l'objectif premier de cette politique est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés » (Circulaire n° 90.028 du 01/02/1990 : Mise en œuvre de la politique des ZEP pour la période 1990 - 1993, s. d.). Dans cette circulaire, le ministre a élargi le périmètre d'actions de la politique, en incluant les lycées et en prenant en compte les quartiers inclus dans les politiques de la ville. Un changement de focale s'est alors produit : cette politique ne s'intéressait plus seulement aux élèves victimes d'inégalités sociales, mais aussi aux élèves perturbateurs. Parmi les actions fondamentales, la volonté de créer de véritables partenariats avec les collectivités locales et organismes présents dans les zones identifiées a été réaffirmée, ainsi que l'ambition de faire des ZEP des « espaces d'innovation pédagogique », (Circulaire n°92-360 du 07/12/1992 : La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaire, 1992).

C'est le rapport Moisan et Simon (1997) qui a impulsé le deuxième plan de relance. Ce rapport avait pour objectif d'évaluer les politiques mises en œuvre et plus précisément d'identifier ce qui caractérisaient les ZEP qui réussissent. Un ensemble de facteurs d'ordre structurel (zone de taille réduite, scolarisation précoce, centration sur les apprentissages, stabilité des équipes, dynamisme et cohérence du pilotage) a été mis en avant. Mais les auteurs avaient également proposé des pistes plus pédagogiques, qui ont été reprises ensuite : donner du sens aux activités, s'adapter aux capacités des élèves sans diminuer le degré d'exigence, ne pas restreindre l'univers des possibles (niveau de langue, centres d'intérêt), etc. Suite à ce rapport, une première circulaire est parue, proposant des évolutions structurelles, avec la volonté 1) de restructurer des ZEP à taille humaine ; 2) d'inscrire les établissements concentrant le plus de difficultés dans leur environnement en créant des réseaux d'éducation prioritaire (REP) regroupant un collège comme tête de réseau avec les écoles et lycées s'y rattachant (Les zones d'éducation prioritaire – Circulaire n°97-233 du 31/10/1997). Par la suite, la Ministre de l'Éducation S. Royal s'est appuyée sur les conclusions du rapport de Moisan et Simon (1997) concernant les écoles qui réussissent pour mettre en avant la nécessité de recentrer les projets sur les apprentissages, à travers la mise en place de contrats de réussite. Une nouvelle circulaire parue en 1999 a alors proposé dix orientations pour structurer les

contrats de réussite, avec un recentrage sur la maîtrise de la langue française, mais également la culture, la citoyenneté, etc. (Relance de l'éducation prioritaire : élaboration, pilotage, et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire – Circulaire n°99-007 du 20/01/1999).

En 2006, après un nouveau rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (Armand & Gilles, 2006), un nouveau plan de relance porté par G. de Robien est publié, et visait à recentrer la politique d'EP sur les établissements les plus nécessaires (Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire – Circulaire n°2006-058 du 30/03/2006). Toujours basée sur le principe de réseau avec un collège et des écoles du secteur, ce plan a décidé de classer les établissements en deux catégories : les Réseaux de Réussite Scolaire (RRS) et les Réseaux Ambition Réussite (RAR), correspondant aux établissements les plus en difficulté au regard de critères sociaux et scolaires. Les RAR ont bénéficié de moyens supplémentaires (création de postes à profils, augmentation des assistants pédagogiques, etc.).

En 2010, suite aux Etats Généraux de la violence, le Ministre Chatel a lancé l'expérimentation du programme CLAIR (Collège Lycée Ambition Innovation Réussite) à destination de 105 établissements. Ce programme a constitué un changement de taille, puisque qu'il s'agissait de se centrer sur « les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence », en faisant entrer des critères civiques dans le mode de sélection des établissements (Circulaire n°2010-096 du 07/07/2010 : Programme « CLAIR » - Expérimentation – année scolaire 2010-2011, 2010). Ce programme se caractérisait par des actions en faveur de la sécurité des établissements et trois types d'innovation : 1) dans le champ de la pédagogie avec une large place laissée aux expérimentations (continuité école-collège, travaux interdisciplinaires) ; 2) dans le champ de la vie scolaire (rituels d'accueil, aménagement des espaces scolaires, implication des parents) ; 3) dans le champ des ressources humaines afin de recruter, stabiliser et valoriser les équipes. Les RAR et RRS ont demeuré en parallèle. En 2011, le programme CLAIR a évolué en programme ECLAIR (Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) en intégrant le premier degré et une grande partie des RAR, dont l'appellation disparaît.

Enfin, en 2014, le Ministre Peillon a proposé une refondation de l'EP avec, pour ambition, de rendre plus juste et plus efficace le système scolaire en luttant contre les inégalités scolaires liées aux origines sociales (Circulaire n°2014-077 du 04/06/2014 : Refondation de l'éducation prioritaire, 2014). Un objectif de réduction à moins de 10 % des écarts dans la

maitrise des compétences de base fut affiché. Une nouvelle cartographie fut alors proposée, à partir d'une analyse des établissements autour de quatre paramètres de difficulté sociale : le taux de catégories socioprofessionnelles défavorisées, le taux de boursiers, le taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible, le taux d'élèves en retard scolaire à l'entrée en 6<sup>ème</sup>. Cette nouvelle répartition a entraîné une réorganisation des établissements en REP et REP+, faisant disparaître les dispositifs ECLAIR et RRS. Les REP +, ou réseaux d'éducation prioritaire renforcée, concernaient les réseaux qui connaissaient les plus grandes concentrations de difficulté sociale ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire. Les REP, plus mixtes socialement que les REP+, regroupaient les réseaux des collèges et écoles rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors éducation prioritaire. Cette refondation s'est voulue avant tout pédagogique, avec la mise en place d'un référentiel de l'éducation prioritaire (Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2014) qui a établi six priorités : 1) « garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun » ; 2) « conforter une école bienveillante et exigeante » ; 3) « mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire » ; 4) « favoriser le travail collectif de l'équipe éducative » ; 5) « accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels » ; 6) renforcer le pilotage et l'animation des réseaux ». Parallèlement à ce référentiel, ont été mis en place le dispositif « plus de maîtres que de classes » et des décharges horaires afin de favoriser le travail collectif et la formation des enseignants, puisque cette refondation soutient le travail en équipe, la réflexion et la formation. Ces différentes entrées nous intéressent particulièrement puisqu'elles peuvent être rapprochées de la satisfaction des besoins des élèves : soutenir le besoin de compétence en explicitant plus clairement les attentes et les moyens pour réussir, soutenir le besoin de proximité sociale par une approche bienveillante de l'enseignant, soutenir le besoin d'autonomie en prenant en compte les perspectives et besoins des élèves.

Actuellement, la politique d'éducation prioritaire reste basée sur le principe des REP et REP+, avec quatre mises en œuvre majeures depuis 2017 : le dédoublement des classes de CP et CE1 avec la volonté de donner la priorité à l'école primaire et aux enseignements fondamentaux ; la revalorisation des enseignants exerçant en REP+, la disparition définitive de l'éducation prioritaire en lycée et l'expérimentation des contrats locaux d'accompagnements (CLA). Ces CLA ont été mis en place dans trois académies, dans des établissements socialement proches de l'EP ou ayant des besoins d'accompagnement particuliers. Le contrat

propose une allocation progressive de moyens, en fonction d'un projet proposé par l'équipe pédagogique, et soumis à résultats. L'objectif est à terme de généraliser ce CLA à l'ensemble des territoires, pour supprimer les REP et REP+.

A la rentrée 2022, 20.7 % des élèves, soit plus de 1.7 millions d'élèves sont concernés avec 730 collèges et 4 174 écoles en REP, et 362 collèges et 2462 écoles en REP+ <sup>3</sup>.

Pour résumer l'évolution de la politique d'éducation prioritaire, Meuret (2000) s'est appuyé sur deux approches aux visées différentes. Une approche, qualifiée par l'auteur de sociale ou rédemptrice, vise à réduire significativement les inégalités de réussite entre les catégories sociales et donc à améliorer les résultats scolaires des élèves les plus défavorisés, en ciblant des populations, plus que des territoires. L'autre approche, qualifiée de libérale, vise à obtenir que les élèves scolarisés dans des environnements sociodémographiques défavorables, réussissent aussi bien que les élèves scolarisés dans des conditions plus favorables ; approche qui cible donc davantage des territoires. Concernant ces deux approches, Meuret (2000) a mis en avant une place progressivement dominante de la deuxième approche, l'objectif de compenser un désavantage social cédant de plus en plus de place à celui de compenser un désavantage local. Cette deuxième approche nous semble particulièrement intéressante au regard de notre travail de thèse, puisqu'elle met en évidence la volonté d'agir autrement avec ces élèves, notamment du point de vue des stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants.

En résumé, ce détour historique met en avant les nombreuses évolutions de la politique d'EP en France. Ces évolutions s'expliquent par des conjonctures politiques (changement de gouvernement), des rapports, ou des recherches. Les recherches quantitatives centrées sur l'éducation prioritaire avaient pour objectif principal l'évaluation de l'efficacité de ces politiques (Demeuse et al., 2008). Bien que nombreuses et s'intéressant à divers indicateurs (performances scolaires, taux de redoublement, retard scolaire, etc.), ces études n'ont pas permis de relever un consensus, tant les interprétations sont différentes, les critères d'appréciation multiples et parfois divergents, les actions et projets diverses (Kherroubi & Rochex, 2004). Rochex (2008, p. 440) a parlé dans sa conclusion de « no evidence-based policies » pour déplorer le manque de données empiriques et la variabilité des approches

---

<sup>3</sup> Données issues du site eduscol : <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>



méthodologiques ; mais aussi et surtout face à la difficulté à mettre en évidence la part à attribuer aux politiques d'EP. En psychologie sociale, Dutrévis et Crahay (2009) ont également déploré un « bilan impossible », avec un ensemble de mesures qui ne permettent pas de conclure à un effet positif des ZEP. Particulièrement, ils ont montré que peu de recherches ont été menées sur les effets pervers de ces politiques (*e.g.*, stigmatisation des publics). Ces données signifient que le contexte d'établissement en EP est à prendre en compte, puisque tous les établissements ne se ressemblent pas. Si les études quantitatives n'ont pas permis d'évaluer l'efficacité des politiques proposées en EP, un certain nombre d'études plus qualitatives ont permis de mieux comprendre la particularité de ce public, les conditions d'enseignement et la manière d'enseigner dans ce contexte scolaire.

### **3. Caractérisation des élèves en éducation prioritaire : un public spécifique**

Lorsque nous nous intéressons aux recherches portant sur le public d'EP, plusieurs difficultés spécifiques ont été soulevées.

#### **3.1. Des difficultés scolaires**

Ce public est tout d'abord caractérisé par des difficultés scolaires plus importantes dès la primaire (Butlen, Peltier-Barbier, & Pézard 2002), et toujours prégnantes à l'entrée en sixième (Andrieux et al., 2001). Ces difficultés scolaires sont associées à une forte hétérogénéité de niveaux, plus importante que dans les écoles hors EP (Chauveau, 2001), et à un échec scolaire accru (Kherroubi & Rochex, 2004). En effet, ces élèves vivent au cours de leur scolarité des échecs répétés et développent donc un rapport négatif à l'échec (Mascret, 2018), les amenant à se sentir peu compétents et impuissants face à l'échec. Par conséquent, une étude réalisée à l'école primaire a montré que les élèves issus de milieux défavorisés étaient plus nombreux à déclarer poursuivre des buts de performance et adhérer à une conception innée de l'intelligence (Souchal & Toczek, 2010). Or l'adoption d'un tel but pourrait conduire les élèves à douter, se décourager, ou encore utiliser des stratégies d'auto-handicap (Dweck, 2000 ; Kaplan & Maehr, 2007). Des études ont également révélé que ces élèves ressentaient un fort niveau d'anxiété et un faible niveau d'estime de soi (Santiago et al., 2011 ; Smokowski et al., 2014).

Plusieurs domaines de recherche se sont attachés à expliquer les raisons de cette difficulté croissante. D'une part, la sociologie de l'éducation a mis en avant l'idée « d'handicap socioculturel » (Bourdieu & Passeron, 1970) sous-tendue par différentes théories.

Premièrement, la théorie de la « déprivation », qui considère qu'il manquerait aux enfants issus des familles populaires les bases culturelles et linguistiques pour réussir à l'école. Une deuxième théorie, celle dit « du conflit culturel », suggère que les enfants des familles populaires grandissent dans une culture différente de celle de la culture dominante, qui est aussi celle de l'école, ne leur permettant pas ainsi de réussir. Ces deux théories, associées à la théorie de la déficience institutionnelle qui dénonce une école organisée pour favoriser la classe moyenne, ont mis en avant l'importance du milieu familial dans la réussite des élèves à l'école. Plusieurs recherches ont effectivement mis en évidence que les parents moins instruits avaient généralement moins de connaissances du système éducatif et disposaient de moins de ressources culturelles pour soutenir l'éducation de leurs enfants (Kaiser et al., 2019 ; Lareau, 2011). Les élèves issus de familles populaires partiraient donc avec un handicap lors de leurs parcours scolaires.

Dans une autre perspective, une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation s'est centré sur le sens et le rapport au savoir des élèves de milieux « difficiles » (Charlot et al., 1992). Le rapport au savoir est une « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (*ibid.*, p. 29). Ces auteurs ont montré que le sens que les enfants donnent à leurs apprentissages ainsi que le rapport qu'ils ont au savoir étaient déterminants dans leur réussite puisque ce rapport au savoir concerne à la fois le processus (*e.g.*, l'acte d'apprendre en lui-même) et les produits (*e.g.*, ce qui est appris au final). A ce titre, ces auteurs ont mis en avant une différence majeure entre ceux qui héritent de leur milieu familial le sens du travail intellectuel (*e.g.*, « le savoir c'est important ») et savent se projeter dans l'ailleurs et plus tard ; de ceux qui n'ont de l'école qu'une vision utilitaire (*e.g.*, « avoir un bon métier, un bel avenir ») et qui sont dans l'immédiateté de la situation ; ou encore ceux que ne trouvent aucun sens ni au travail, ni à l'avenir, ni à l'école. Ces élèves ne peuvent alors pas rentrer dans le métier d'élève (*ibid.*), et accordent un sens à la situation qui est différent de celui de l'enseignant, les conduisant progressivement à renoncer, se désengager. Therme (1995), dans son livre sur l'échec scolaire, a précisé le type de rapport au savoir des élèves considérés comme « difficiles ». Selon lui, les élèves « difficiles » auraient un rapport au savoir de type émotionnel et signifiant, à savoir qu'ils privilégieraient un savoir qui signifierait quelque chose pour eux, qui serait susceptible de les intéresser et qui leur procurait des émotions positives. Ainsi, ces élèves ont un rapport au savoir et à l'école particulier, qu'il est intéressant de questionner dans le cadre de la théorie des besoins psychologiques fondamentaux, afin de déterminer ce qui fait sens et a de la valeur pour eux.

### **3.2. Des difficultés comportementales**

Plusieurs études ont démontré des problèmes récurrents d'indiscipline en contexte d'EP (Kherroubi & Rochex, 2004). En effet, les microviolences sont particulièrement répandues en milieu difficile (Debarbieux et al., 1998). Quatre principaux types de perturbation ont été identifiés (Blin & Gallais-Deulofeu, 2001) : les provocations et insolences, le refus d'obéir et la contestation, les agitations et bavardages, le refus de travailler et l'indifférence. Une étude réalisée en Angleterre a également mis en avant le climat émotionnel particulier en contexte difficile, avec davantage de comportements perturbateurs, d'élèves en colère ou vulnérables (Lupton, 2004). La propagation du désordre est alors plus forte et plus rapide que dans d'autres contextes (Vors & Gal-Petitfaux, 2011). Plus généralement, une étude a révélé que les élèves issus d'un milieu social défavorisé avaient rapporté avoir davantage de comportements problématiques (Bussemakers & Denessen, 2023). Plus particulièrement, une étude réalisée à l'école primaire ciblant le cours d'EPS a montré la présence de déviances toute les deux minutes (Turcotte et al., 2008). Ces problèmes étaient observés majoritairement lors des phases de transmission du savoir, d'organisation et de mise en place des situations ainsi que lors des déplacements d'élèves. Une autre étude menée en EPS montre que les intentions des élèves difficiles, même si elles étaient majoritairement orientées vers le travail, pouvaient changer toutes les 15 secondes au sein d'une leçon (Vors, 2011).

Les résultats de ces différentes études nous amènent à penser que les élèves en EP souffrent particulièrement du cadre « enfermant » de l'école qui diffère parfois grandement du cadre extra-scolaire. En effet, le temps sans surveillance et en liberté est important en dehors du milieu scolaire, ce qui peut donc engendrer des difficultés à s'adapter à l'environnement discipliné de l'école (Lupton, 2004). Le même auteur a également mis en avant la contradiction entre les règles mises en avant dans le cadre familial, et celles de l'école. En effet, plusieurs études ont montré que les enfants issus de familles à faible statut socio-économique (SSE) recevaient moins d'encadrement et d'implication de la part de leurs parents (*e.g.* Bussemakers et al., 2022; Kaiser et al., 2019). Par ailleurs, dans le cadre de l'EPS, Mascret (2018) a proposé deux raisons principales à l'émergence de ces comportements perturbateurs. Premièrement, ces comportements donnent aux élèves l'impression d'exister dans le système scolaire. Deuxièmement, ces comportements se révèlent être des réactions de frustration qu'ils n'arrivent pas à exprimer par le langage. Ainsi, ces microviolences deviennent « une forme spécifique d'expression » (Mascret, 2018, p. 28).

### **3.3. Des difficultés d'engagement**

Les élèves en EP ont un engagement pouvant être qualifié de paradoxal. En effet, une étude réalisée à l'école primaire a montré la présence de comportements tantôt passifs, voire apathiques synonymes d'un faible engagement, tantôt perturbateurs, voire provocateurs, synonymes d'un fort engagement mais non tournés vers l'apprentissage (Monfroy, 2002). Par ailleurs, une étude réalisée en mathématiques a mis en avant la forte tendance de ces élèves à décrocher des tâches scolaires prescrites (Guérin et al., 2008). Si l'EPS est généralement perçue par les enseignants des autres disciplines comme suscitant davantage l'adhésion des élèves (Mascret 2018), plusieurs recherches ont démontré que le même type de comportement était constaté. En effet, une étude réalisée dans des collèges ECLAIR, ancien dispositif de l'EP, a montré que le temps d'engagement moteur était de 7 % sur le temps de la leçon (Vors, 2011), contre 21.9 % dans des établissements dits « ordinaires » (Piéron 1993). Plus précisément, plusieurs études réalisées dans le cadre théorique du cours d'action ont observé que l'engagement des élèves en EPS alternait entre trois préoccupations typiques : 1) le jeu où les élèves s'amuse entre pairs, 2) le travail selon les prescriptions de l'enseignant et 3) l'errance à travers des séquences attentistes où l'élève reste immobile (Vors et al., 2015 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2009). Ces recherches ont cependant précisé que si l'engagement vers le travail scolaire était systématique et dominant à l'échelle d'une leçon, il était peu durable, excepté dans les classes des enseignants plus expérimentés qui parvenaient à maintenir les conditions de l'engagement (Vors & Gal-Petitfaux, 2008, 2015). Cette recherche d'interactions sociales est d'autant plus prégnante et inévitable en EPS puisque l'espace et les modalités de travail offrent davantage de possibilités de contact entre les élèves (Garn et al., 2011). En effet, la discipline utilise comme support de son enseignement des activités souvent collectives et/ou duelles (*e.g.*, sports collectifs, sports de raquettes, danse), des formes de travail collectives (*e.g.*, travail en binôme, atelier, relais), dans un espace non restreint à la salle de classe. La problématique de l'engagement est donc fondamentale dans ces établissements, y compris en EPS. Cet engagement pourrait traduire une faible satisfaction des besoins chez ces élèves.

### **3.4. Des difficultés d'interaction**

Les élèves en EP ont davantage de difficulté à interagir avec les autres élèves ou l'enseignant. En effet, des études européennes ont montré que les adolescents issus de famille à faible SSE étaient plus isolés et avaient moins d'amis que leurs pairs issus de familles plus favorisées (Alivernini, Cavicchiolo, Girelli, et al., 2019 ; Currie et al., 2012; Matthews et al.,

2015). Ils ont également rapporté un plus faible sentiment d'appartenance à leur école (Bakchich et al., 2023). Par ailleurs, Kherroubi et Rochex (2004) ont mis en avant que ces élèves étaient « très dépendants de l'adulte, tant sur le plan fonctionnel (peu d'autonomie) que sur le plan affectif » (p. 138). Pour autant, une étude sociologique réalisée chez des élèves à l'école primaire a démontré que les élèves à faible SSE étaient souvent plus hésitants à demander du soutien à l'enseignant, et avaient davantage besoin de demander conseil sur la manière d'interagir en classe (Calarco, 2011). Un des facteurs explicatifs proposé par la recherche est la faible présence des parents dans l'environnement scolaire des enfants et l'absence de ce soutien dans l'environnement familial (Lupton, 2004). Par conséquent, ils ne sont pas habitués à établir ce type d'interactions sociales. Dans la même optique, d'autres études ont montré que les parents avec un statut socio-économique élevé étaient plus susceptibles d'élever leurs enfants d'une manière similaire aux interactions attendues avec les enseignants, en développant chez eux leurs capacités d'argumentation et de raisonnement (Calarco, 2014 ; Lareau, 2011). *A contrario*, les enfants de familles de classes populaires avaient davantage tendance à entrainer leurs enfants à suivre des directives. Pour autant, des recherches souhaitant expliquer les refus d'engagement ont mis en avant l'influence du groupe de pairs pour ces élèves, notamment ceux en processus de déscolarisation (Glasman, 2003 ; Millet & Thin, 2005). Ainsi, la vie communautaire de ces élèves guide une partie de leurs comportements, aussi bien dans l'école, qu'en dehors de l'école (Glasman & Oeuvarard, 2004). L'explication principale proposée réside dans la quête de sociabilité juvénile, qui peut entrer en concurrence avec la socialisation visée à l'école (Glasman, 2003), d'autant plus qu'ils se sentent moins soutenus dans le milieu familial.

### **3.5. Des difficultés en termes de santé**

Les élèves issus de famille à faible SSE, comme le sont les élèves en contexte d'EP sont également en moins bonne santé, envisagée dans ses différentes dimensions : physique, mentale, sociale (Currie et al., 2012).

Au niveau de la santé physique, une enquête nationale française réalisée auprès d'élèves de troisième a démontré que l'excès pondéral était socialement marqué (Guignon (DREES), 2019). Ainsi le taux de surcharge pondérale et le taux d'obésité étaient respectivement de 25 % et 7.5 % chez les enfants d'ouvriers contre respectivement 11 % et 2.7 % pour les enfants de cadres. Associé à ces indicateurs, cette même étude a mis en évidence que les enfants d'ouvriers passaient plus de temps devant les écrans que les enfants de cadres. Enfin, même si l'étude a

émis un point de vigilance sur les pratiques non encadrées, la pratique sportive était également socialement marquée, avec 63 % des enfants d'ouvriers déclarant pratiquer une activité sportive en dehors des cours dispensés dans le cadre scolaire, contre 84 % des enfants de cadres. Au-delà des enquêtes françaises, une enquête transnationale basée sur les données de l'étude PISA en 2015 a mis en évidence que le niveau d'activité physique en dehors de l'école était lié au statut économique des élèves, à savoir que plus ces derniers appartenaient à un SSE faible, plus les niveaux d'inactivité physique étaient importants (Bann et al., 2019).

Ces enfants se caractérisent également par un déficit de santé sociale. En effet, plusieurs études américaines ont mis en avant un environnement familial particulier dans les familles défavorisées, caractérisé par un plus faible soutien émotionnel, social, et la confrontation à davantage d'évènements agressifs dans le cercle familial (Dodge et al., 1994 ; Garrett et al., 1994).

Enfin, concernant la santé mentale, différentes études américaines réalisées auprès d'enfants issus de familles à faible statut socioéconomique ont montré que ces élèves étaient particulièrement vulnérables en termes d'estime de soi et d'anxiété (Santiago et al., 2011 ; Smokowski et al., 2014), et éprouvaient également davantage de stress à l'école (Alivernini, Cavicchiolo, Manganelli, et al., 2019)

De manière plus globale, plusieurs études réalisées chez des adultes américains ont montré que la satisfaction des besoins médiait la relation entre le statut socio-économique et la santé mentale et physique (Di Domenico & Fournier, 2014 ; González et al., 2016). Même si ces études n'ont pas ciblé particulièrement le public scolaire, leurs conclusions indiquaient que les enfants issus de familles défavorisées étaient plus susceptibles de voir leurs besoins moins satisfaits. A ce titre, une récente étude à paraître, réalisée dans six pays européens, a mis en évidence que les élèves à faible statut socio-économique avaient une moins bonne satisfaction des besoins (Saoudi et al., 2023).

### **3.6. En résumé**

Les élèves issus d'un milieu défavorisé, qui constituent la majeure partie du public scolaire en EP, sont confrontés à différentes difficultés : scolaire, comportementale, d'engagement et de santé. Ces différentes difficultés vécues dans et en dehors de l'école font ressortir la nécessité d'une pratique d'enseignement adaptée pour ces élèves.

#### **4. Tour d'horizon des pratiques préconisées par la recherche : Quelles pratiques enseignantes pour répondre aux difficultés des élèves ?**

Différentes études se sont intéressées à caractériser les pratiques enseignantes les plus pertinentes à proposer aux élèves scolarisés dans des établissements difficiles et/ou en zones désavantagées (*e.g.*, Muijs et al., 2004). Si ces études ne relèvent pas de la TAD et ne sont donc pas associées aux différentes dimensions du style motivationnel, elles apportent des connaissances intéressantes quant aux stratégies d'enseignement les plus pertinentes à proposer.

##### **4.1. *Un enseignement cadré, strict et progressif***

Muijs et al. (2004), dans leur revue de littérature portant sur les écoles situées dans des zones désavantagées, se sont appuyés sur un certain nombre d'études pour mettre en avant l'importance d'un enseignement cadré et progressif. Par exemple, une étude néerlandaise a montré que les élèves issus de familles défavorisées, en particulier ceux venant des minorités, réussissaient mieux si l'enseignant adoptait une pédagogie traditionnelle avec un style contrôlant et structuré autour de nombreux *feedbacks*, afin de guider les élèves, car cela correspondait davantage au style de communication familiale (Overmaat & Ledoux, 2001, cité par Muijs et al. (2004)). Les auteurs ont également insisté sur la nécessité de structurer le curriculum en différentes étapes, données également rapportées dans des études américaines portant spécifiquement sur des établissements accueillant des élèves issus de familles défavorisées (Hallinger & Murphy, 1986 ; Mortimore, 1991). D'autre part, plusieurs études ont mis en évidence la nécessité de clarté avec ces élèves, que ce soit en termes de consignes ou de discipline (Maden & Hillman, 1993 ; cité par Muijs et al., 2004), toujours dans l'objectif de guider les élèves. Dans la même optique, une étude centrée sur les pratiques enseignantes efficaces en EP a mis en avant l'importance de définir des routines claires, et d'introduire progressivement les nouveaux défis, car ces élèves se sentiraient particulièrement menacés par le changement (Lupton, 2004). Enfin, plusieurs études ont également insisté sur l'importance de conserver des attentes et des exigences hautes pour ces élèves (Montgomery et al., 1993). C'est également ce qui est ressorti d'une étude française proposant un « portrait-robot » des maîtres efficaces en EP (Chauveau, 2001). En effet, cette étude a révélé l'importance d'avoir des attentes positives à l'égard des élèves, des exigences fermes, et un style pédagogique rigoureux.

Les recherches menées en EPS à partir du cadre théorique du cours d'action ont également mis en avant l'importance du cadrage et d'un contrôle modéré de l'enseignant pour favoriser l'engagement des élèves. Plus précisément, une étude a identifié une double stratégie d'ostentation et de masquage chez des enseignants d'EPS expérimentés (Vors et al., 2015). Les enseignants faisaient ainsi preuve d'ostentation, que nous entendrons comme une forme de guidage, à savoir qu'ils insistaient sur la tâche demandée en théâtralisant leurs actions. Ils proposaient également une forme de contrôle « masqué » en utilisant le langage corporel (geste, position spatiale, regard) pour contrôler la classe. Ce contrôle était modéré chez les enseignants expérimentés en EP qui acceptaient des abandons et déviances de courte durée, et communiquaient non pas pour rétablir l'ordre, mais pour recentrer les élèves sur le travail à effectuer et valoriser ceux qui travaillaient (Vors & Gal-Petitfaux, 2009, 2015). Ils utilisaient également l'espace comme élément de structure pour cadrer et faciliter la supervision des élèves (Vors & Gal-Petitfaux, 2009).

En résumé, l'ensemble de ces études insistent sur la nécessité d'adopter des pratiques enseignantes caractérisées par un guidage fort et clair auprès des élèves. Cette recherche de guidage et de cadrage, relatif à la structure, peut amener l'enseignant à adopter des pratiques d'enseignement strictes, pouvant s'apparenter à du contrôle. Pour autant, ce contrôle reste relativement souple.

#### ***4.2. Un enseignement guidé par la quête de sens pour les élèves***

Plusieurs études portant sur les élèves issus de familles défavorisées ont insisté sur l'importance de donner du sens aux apprentissages. En effet, une étude s'est intéressée à dix écoles new-yorkaises accueillant des élèves issus de familles défavorisées qui sont parvenues à passer des écoles les moins performantes au plus performantes (Connell, 1996). Les entretiens réalisés avec l'équipe éducative ont fait émerger un certain nombre de recommandations, telles que connecter les apprentissages avec les expériences de la vie courante des élèves et souligner les implications pratiques de ces derniers. Des résultats similaires ont été trouvés au Royaume-Uni (Mortimore, 1991). Par ailleurs, le courant des « school communities » aux Etats-Unis qui propose de baser l'enseignement notamment sur le fait de laisser les élèves contribuer au travail en classe, a également montré l'intérêt particulier de ce mode de fonctionnement sur la motivation des élèves les plus défavorisés (Battistich et al., 1995). Enfin, une recherche française (Cèbe & Goigoux, 1999) a appelé à construire des liens entre les activités pour faciliter l'activité de décontextualisation afin, d'une part de donner du sens aux situations



d'apprentissage, puis d'autre part de permettre aux élèves d'y construire des significations socialement validées et partagées (Charlot et al., 1992). En résumé, ces différentes études convergent vers l'importance de donner du sens aux apprentissages pour ces élèves.

### ***4.3. Un enseignement à la recherche d'interactions positives***

Muijs et al. (2004) ont également mis en avant dans leur revue de littérature l'importance de l'implication des enseignants auprès des élèves comme une caractéristique des écoles efficaces. Plus particulièrement, ils se sont appuyés sur deux études qui ont montré l'importance de valoriser les élèves et de leur faire ressentir leur appartenance à l'école (Connell, 1996 ; Lein et al., 1997). Cette importance de créer une communauté dans les contextes difficiles a également été suggéré par d'autres auteurs (Chauveau, 2001 ; Pane, 2010). Plus particulièrement, une étude longitudinale portant sur les « school communities » a montré les bénéfices du soutien et de l'encouragement de l'enseignant pour les élèves défavorisés, car ils recevaient moins ce type de soutien en dehors de l'école (Battistich et al., 1997). Par ailleurs, une étude centrée sur les pratiques enseignantes efficaces en contexte difficile a également rapporté des propos d'enseignant mettant l'accent sur la nécessité de donner du soutien émotionnel aux élèves et de les aider à gérer ces émotions (Lupton, 2004). Ces relations positives enseignant-élèves étaient d'autant plus importantes chez les élèves présentant des problèmes de comportements, puisque cela permettait de diminuer leur apparition et d'améliorer la réussite des élèves, à plus long terme (Hamre & Pianta, 2001). Enfin, une étude plus récente a montré que le soutien social, mesuré à travers une question portant sur le fait de savoir à qui s'adresserait l'élève s'il avait un souci ou une préoccupation, a permis de diminuer le nombre de comportements problématiques chez des élèves issus de l'immigration dont les parents étaient moins scolarisés (Bussemakers & Denessen, 2023).

### ***4.4. Des pratiques d'enseignement à adapter en éducation prioritaire – le point de vue de la TAD***

Ces différentes études, non spécifiques au cadre de la TAD nous permettent d'établir un profil typique d'enseignement permettant la réussite des élèves dans ce contexte particulier : un enseignant structuré et impliqué, contrôlant lorsque cela est nécessaire, et soutenant l'autonomie à travers une démarche de sens. Si ce profil typique émerge d'études issues de différents domaines théoriques, à notre connaissance, seulement deux études s'appuyant sur le cadre de la TAD ont été réalisées pour confirmer ces résultats. Une première étude, réalisée

dans des écoles élémentaires dites « désavantagées », s'est attachée à confirmer l'association entre le style motivationnel perçu par les élèves et les perceptions de compétence, de proximité sociale et d'autonomie (Kurdi et al., 2018). Les résultats ont montré une association positive entre la provision de structure et la perception de compétence, ainsi que l'implication et la perception de proximité sociale. En revanche, les résultats n'ont pas montré de relation entre le soutien de l'autonomie et la perception d'autonomie, contrairement à d'autres études non réalisées spécifiquement dans le contexte d'EP (*e.g.*, H. Jang et al., 2012 ; Soenens & Vansteenkiste, 2005). Si l'âge des élèves avec notamment la difficulté pour eux d'évaluer la perception d'autonomie a été évoqué pour expliquer cette différence de résultats, cela pourrait également signifier que le soutien de l'autonomie est moins déterminant chez ces élèves. Une autre étude réalisée à Singapour en cours d'anglais, principalement centrée sur le rôle de l'implication et du contrôle, a également apporté des résultats intéressants (Nie & Lau, 2009). En effet, l'étude a démontré que la relation entre le contrôle et la satisfaction à l'école avait tendance à être plus négative chez les élèves issus de catégories socio-économiques élevées, tandis que la relation entre l'implication et la satisfaction avait tendance à être plus positive. Ces résultats sont à mettre en relation avec des éléments associés au SSE des familles. En effet, plusieurs études centrées sur les parents ont montré que les parents ayant un SSE élevé affichaient un comportement moins contrôlant et étaient plus chaleureux envers leurs enfants que les parents ayant un SSE faible (par exemple, Conger et al., 1992). Ainsi, les élèves issus d'un SSE faible seraient moins impactés par un style contrôlant, puisque ce dernier correspondrait davantage au style adopté dans le domaine parental. A l'inverse, les élèves issus d'un SSE élevé, ayant moins de comportements perturbateurs, pourraient percevoir ce contrôle comme superflu.

Si ces études nous amènent à conclure que les élèves d'EP bénéficieraient davantage d'un style structuré, impliqué et légèrement contrôlant, les pratiques réelles d'enseignement semblent différer.

## **5. Réalité des pratiques enseignantes en contexte d'éducation prioritaire : des pratiques spécifiques**

Un certain nombre de recherches ont été menées en sciences de l'éducation afin de mettre en avant quelques pratiques concrètes des enseignants en EP (pour une synthèse, Kherroubi & Rochex, 2004). Cependant, peu de ces recherches étaient spécifiques à l'EPS, leurs résultats devront donc être interprétés comme reflétant des pratiques dominantes dans le contexte de l'EP. Des recherches ont également été menées en psychologie sociale, en didactique et dans le cadre théorique du cours d'action. Cette partie vise donc à synthétiser l'ensemble de ces recherches afin d'avoir un aperçu de la réalité des pratiques dans ce contexte.

### **5.1. Des pratiques pédagogiques centrées sur la recherche de sens**

Plusieurs recherches menées en sciences de l'éducation ont mis en avant la volonté des enseignants en EP de vouloir donner du sens à l'apprentissage en misant sur l'attractivité et la familiarité des thèmes (pour une revue, Kherroubi & Rochex, 2004). Cependant, ces auteurs ont montré que cette méthode pourrait renforcer la tendance de ces élèves à se mobiliser sur une logique de réussite et d'effectuation de la tâche, au détriment d'une logique de compréhension et de description, de régulation et de recontextualisation du travail. Concrètement, Perrin-Glorian (1997) a montré dans une étude réalisée en mathématiques que les élèves en difficulté ne faisaient pas le travail de décontextualisation nécessaire à l'apprentissage, alors que les « bons élèves » parvenaient à se créer des représentations mentales pour résoudre le problème et ainsi pouvoir réutiliser les éléments dans d'autres situations. Par conséquent, si les enseignants misent sur l'attractivité et la familiarité des thèmes pour donner du sens et engager les élèves, ces pratiques pourraient à terme entraver la satisfaction du besoin de compétence en ne permettant pas aux élèves d'entrer dans une logique de compréhension et donc de réussite dans la tâche. Une étude ancrée dans la sociologie du curriculum a montré que cette volonté se retrouvait également en EPS, à travers une orientation davantage sportive des contenus de la séance chez les enseignants en EP, afin d'offrir une source de motivation supplémentaire (Poggi, 2007). Enfin, une étude ayant réalisé des entretiens auprès d'enseignants du primaire a révélé que ceux qui percevaient leur classe comme ayant davantage d'élèves à risque trouvaient que les stratégies de contrôle étaient plus appropriées que les stratégies de soutien de l'autonomie, car les élèves n'auraient pas forcément les compétences nécessaires pour gérer cette autonomie (Hornstra et al., 2015). Ainsi, il

semblerait que le soutien de l'autonomie en contexte d'EP soit relativement restreint à la démarche de sens.

## **5.2. Des pratiques d'enseignement peu structurées**

Si les élèves en EP souffrent d'un faible sentiment de compétence et bénéficieraient donc de pratiques soutenant ce besoin, les différentes recherches menées en sciences de l'éducation ont mis en évidence plusieurs caractéristiques révélatrices de pratiques d'enseignement peu structurées. En effet, les enseignants en EP avaient tendance à insuffisamment signaler les critères de réalisation et de réussite d'une situation, rendant difficile la compréhension de cette dernière (Kherroubi & Rochex, 2004). Cèbe et Goigoux (1999) ont expliqué ces pratiques d'enseignement en proposant les concepts de sous-ajustement didactique ou de sur-ajustement didactique dans une étude réalisée à l'école primaire. Dans le premier cas, les enseignants auraient tendance à confronter les élèves à des tâches trop floues et trop larges, sans aides ou critères. Des conclusions similaires ont été réalisées en didactique de l'EPS avec la formulation de contenus de savoir flous, et peu consistants (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Debars & Amade-Escot, 2006). Dans le second cas, les enseignants proposeraient des tâches moins ambitieuses, simplifiées à l'excès, morcelées, donc non adaptées au niveau des élèves ou bien des situations déterminées et contrôlées par les procédures et consignes de l'enseignant. Il en est de même en EPS, où le souci de contrôle des élèves entraînerait « un éclatement du contenu initialement visé par la mise en place en cours des séances d'une succession de micro tâches » (Debars & Amade-Escot, 2006, p. 35). Par ailleurs, une étude réalisée en EPS a également indiqué que la volonté de mettre les élèves en réussite, en minorant les enjeux de savoirs (Monnier & Amade-Escot, 2009), conduisait, à terme, à un déficit de sens pour les élèves. Des constats similaires ont été faits dans une étude réalisée en Angleterre, qui a mis en avant une tendance à proposer des tâches moins difficiles, non adaptées au niveau des élèves, lorsque la nécessité de contrôler la classe se faisait sentir (Lupton, 2004). Par ailleurs, il semblerait également que les enseignants ne formulent pas le même type de *feedback* aux élèves. En effet, une étude sociologique centrée sur les pays nordiques européens a montré que si les élèves issus de familles à SSE faible recevaient autant de *feedbacks* directifs, ils recevaient moins de *feedbacks* facilitateurs que les élèves issus de familles plus favorisés (Sortkær, 2019). En d'autres termes, ils recevaient autant de *feedbacks* les guidant explicitement dans le processus d'apprentissage, mais moins de *feedbacks* visant à susciter des processus d'autorégulation. Dans la même optique, une étude basée sur les données

de PISA de 2018 a montré que si la quantité de *feedbacks* directifs était associée au niveau des ressources éducationnelles familiales, elle n'était pas associée aux ressources économiques et au niveau de diplôme des parents dans la plupart des pays participant à l'étude, dont la France (Eryilmaz & Sandoval-Hernández, 2021). Par conséquent, si les élèves bénéficient tous de *feedbacks*, il semblerait que ces derniers soient davantage directifs en EP.

### ***5.3. Des pratiques d'enseignement basées sur le contrôle et la mise à distance des élèves***

Les enseignants en EP auraient tendance à utiliser leur autorité, en fonction de la perception du contexte. En effet, plusieurs études ont démontré que plus le contexte était difficile, plus les enseignants étaient enclins à utiliser des stratégies contrôlantes (Hornstra et al., 2015 ; Solomon et al., 1996), à durcir la discipline en interdisant les interactions sociales (Pellerin 2005) et en agissant de manière répressive, voire parfois agressive (Lewis et al., 2005; Riley et al., 2009). Or les élèves ne comprenaient pas cette intervention de l'enseignant, et avaient donc tendance à accumuler de la frustration et de l'injustice, pouvant conduire à entrer en conflit avec l'enseignant (Flavier et al., 2002). Une étude réalisée en didactique de l'EPS a conforté ces éléments en mettant en avant la volonté de contrôler les élèves par des régulations très individuelles et une réduction des alternatives décisionnelles des élèves, ce qui a conduit, à terme, à la diminution de la complexité de la tâche (Debars & Amade-Escot, 2006). S'opère alors un cercle vicieux, puisque l'enseignant, en réaction, avait tendance à adopter une attitude encore plus répressive, ce qui avait des effets contre-productifs notamment sur l'engagement (Pellerin, 2005). Une autre étude a également pointé du doigt un recours plus important à la performance pour noter les élèves en EP (Poggi, 2007), levier de motivation extrinsèque pour les élèves.

### ***5.4. Soutien social des enseignants en contexte d'éducation prioritaire***

Des études réalisées auprès d'élèves à SSE faible se sont intéressées au concept de soutien social, entendu comme le fait de favoriser le respect mutuel, l'attention, l'encouragement, la convivialité, l'équité et l'autonomie (Allen et al., 2018). Ces études ont montré que les élèves à faible SSE percevaient davantage de soutien social de la part de leurs enseignants que les élèves à SSE plus élevé, lorsque le capital économique des familles était pris en référence (Atlay et al., 2019 ; Bakchich et al., 2023). Plusieurs pistes explicatives ont été proposées pour expliquer ce résultat. Premièrement, certains auteurs ont pensé que si ces

élèves percevaient plus de soutien social, c'est parce que les élèves issus de familles plus favorisées étaient plus critiques envers leurs enseignants (Atlay et al., 2019). Dans la continuité, d'autres auteurs ont postulé que si ces élèves percevaient plus de soutien social, c'est parce que ces élèves avaient des attentes moindres envers les enseignants (Bakchich et al., 2023). Par ailleurs, cette dernière étude a précisé que si les élèves à SSE faible perçoivent plus de soutien, ils perçoivent moins de soutien émotionnel, ce qui semble étonnant. En effet, une étude ayant réalisé des entretiens auprès d'enseignants à l'école primaire a toutefois mis en évidence que les enseignants qui percevaient leurs élèves comme plus défavorisés éprouvaient un plus grand besoin d'appartenance de la part de leurs élèves, et soulignaient l'importance de l'implication dans leurs pratiques pédagogiques (Hornstra et al., 2015). Ainsi, il semblerait que le soutien social des enseignants soit considéré comme fondamental en EP.

### ***5.5. Conclusion : pratiques spécifiques et style motivationnel***

L'analyse comparative des pratiques préconisées et des pratiques réelles a révélé la spécificité du travail des enseignants en contexte d'EP (Kherroubi & Rochex, 2004). Cependant, ces différentes études ont mis en évidence un paradoxe entre les injonctions institutionnelles et les pratiques réelles d'enseignement. En effet, si l'institution préconise de soutenir les besoins des élèves et si la recherche a montré l'importance d'un style structuré, impliqué et légèrement contrôlant, la réalité des pratiques était davantage basée sur un contrôle des élèves et une structure insuffisante. Nous allons donc étudier plus précisément le contexte particulier d'enseignement en EP, afin de faire émerger les contraintes qui peuvent influencer les stratégies d'enseignement mises en œuvre.

## **6. Conditions d'enseignement spécifiques en contexte d'éducation prioritaire**

Si aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement aux pressions identifiées par la TAD dans le contexte de l'EP, plusieurs recherches menées en sciences de l'éducation, en psychologie sociale et dans le cadre théorique du cours d'action apportent des éclairages intéressants pour mieux comprendre les conditions d'enseignement.

## **6.1. Des conditions d'enseignement caractérisées par l'incertitude**

Plusieurs études ont montré que ce qui caractérise l'intervention en milieu dit « difficile », c'est la variabilité, l'imprédictibilité et l'ambiguïté des situations (Lupton, 2004 ; Wallian, 2015), conduisant les enseignants à faire face quotidiennement à un ensemble d'incertitudes (Rouve-Llorca, 2013). Un ensemble de recherches menées en sciences de l'éducation a tenté d'identifier ces contraintes liées à l'incertitude, en mettant en évidence des contradictions principales, qui font écho aux pratiques enseignantes décrites plus hauts (Kherroubi & Rochex, 2004).

Premièrement, plusieurs études ont montré que les problématiques particulières d'engagement, de discipline et de comportement fluctuant en classe ont amené l'enseignant à considérer l'instauration des conditions collectives de travail (règles de travail, rappel de l'autorité) comme une problématique centrale (Vors et al., 2015 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2008, 2015). Cette préoccupation est d'autant plus centrale en contexte d'EP, puisqu'une étude a révélé les enseignants percevaient les élèves à faible SSE comme moins motivés pour l'apprentissage et ayant un moins bon comportement en classe (Brandmiller et al., 2020). Elle amène à deux contradictions principales : 1) une contradiction qui oppose le travail d'enseignement-apprentissage et la nécessité / difficulté de créer et de préserver les conditions de possibilité d'enseignement ; 2) une contradiction qui oppose logique de conduite collective et logique de conduite individuelle (Kherroubi & Rochex, 2004). En effet, la nécessité de « motiver » les élèves et de faire en sorte qu'ils acceptent de se prêter aux activités proposées est particulièrement importante. La réponse majoritaire des enseignants face à ces comportements d'élèves est donc de considérer que la socialisation doit primer sur les apprentissages (Peltier-Barbier, 2004). Le constat est similaire en EPS, où l'amélioration de la vie en groupe constitue l'objectif principal dans les établissements très défavorisés, les conduisant à se focaliser sur l'apprentissage des règles de vie collective (Poggi, 2007 ; Poggi-Combaz, 2002), ou la gestion du groupe (Debars & Amade-Escot, 2006). Ainsi, « tant qu'il n'y a pas d'ordre dans la classe, inutile d'essayer de leur apprendre quelque chose ! » (Gal-Petitfaux & Vors, 2008 p. 113). Le but prioritaire de l'enseignant d'EPS est alors de faire en sorte que les élèves soient « busy, happy and good » (Placek, 1983). Ces conditions particulières d'enseignement pourraient donc impacter négativement le style motivationnel de l'enseignant en le poussant à être contrôlant, puisqu'elles conduisent l'enseignant à vouloir tout cadrer et contrôler pour faire cours. Elles amènent également à restreindre les possibilités d'interactions

sociales, source de conflit *via* une individualisation des tâches. Pour autant, chez certains enseignants, ces contraintes peuvent être considérées comme positives, puisqu'elles les conduisent à rechercher la socialisation par l'enrôlement dans des activités disciplinaires complexes et motivantes qui ont pour effet d'instaurer rapidement le calme (Peltier-Barbier, 2004), technique considérée comme la plus efficace, mais néanmoins minoritaire (*ibid.*). Cette technique se rapprocherait, quant à elle, davantage des dimensions soutien de l'autonomie et structure. Si les enseignants ont tendance à réagir par davantage de contrôle, une étude basée sur des entretiens a démontré que les enseignants tentaient parfois de compenser cela avec davantage d'implication (Hornstra et al., 2015). En effet, les auteurs ont expliqué que la nécessité de créer un climat chaleureux pouvait constituer un défi préalable à l'instauration des conditions d'apprentissage. Plus encore, ils ont précisé que lorsque les élèves éprouvaient un lien affectueux avec leur enseignant, le fait d'éprouver des stratégies de contrôle pourrait être perçu moins négativement par les élèves.

Enfin, une dernière contradiction met en balance une logique de réussite et une logique d'apprentissage en termes de connaissances et de compétences. Cette contradiction est particulièrement liée aux difficultés scolaires des élèves, et au rapport négatif à l'échec de ces derniers. Elle conduit les enseignants à favoriser une réussite immédiate jusqu'à simplifier et morceler les tâches à l'excès. Ces difficultés sont d'ailleurs exacerbées par les perceptions des enseignants. En effet, une étude longitudinale a mis en évidence que les enseignants avaient tendance à avoir des attentes plus hautes avec les élèves issus d'un niveau socioéconomique élevé, en comparaison avec des élèves d'un niveau socio-économique faible, même en contrôlant la réussite réelle de l'élève (de Boer et al., 2010). Une étude plus récente a montré que les enseignants avaient tendance à sous-estimer les capacités cognitives des enfants issus de famille à faible statut socio-économique, particulièrement les garçons (Brandmiller et al., 2020). C'est d'ailleurs ce qu'a révélé une étude portant sur les buts poursuivis par les enseignants en fonction du contexte d'enseignement (Mascret et al., 2016). Ainsi, les enseignants en EP avaient moins tendance à poursuivre des buts de tâche-proche que les enseignants en contexte ordinaire, ce qui signifie qu'ils recherchaient moins la réussite des élèves, les scores étant toutefois élevés chez l'ensemble des enseignants. Pour autant, ces derniers n'adoptaient pas plus de buts de tâche-évitement, à savoir éviter de mettre les élèves en échec, que leurs collègues en contexte ordinaire. Ce résultat signifie donc que tous les enseignants, quel que soit leur contexte, évitent de mettre les élèves en échec.



## **6.2. Des croyances fortement reliées aux conditions d'enseignement**

Si les croyances sont propres à chaque enseignant, il semble que le contexte dans lequel il enseigne interfère dans ces croyances et peut les faire évoluer. Par exemple, une étude américaine portant sur les croyances et pratiques différenciées des enseignants en fonction du niveau socio-économique de l'école, a montré que les enseignants des écoles les plus défavorisées croyaient davantage dans l'importance de l'autorité et du contrôle (Solomon et al., 1996). Cette croyance les a donc conduits à adopter un contrôle plus strict et à laisser moins d'opportunités d'autonomie ou d'interactions entre les élèves. Ils croyaient également moins dans le potentiel d'apprentissage de leurs élèves. De même, une étude américaine portant sur les croyances des enseignants concernant leur capacité à gérer un comportement problématique a montré que le statut socio-économique des élèves était lié à ces croyances (Safran et al., 1990). Ce constat a également été mis en évidence dans des recherches françaises, notamment concernant les causes des difficultés des élèves (Kherroubi & Rochex, 2004). En effet, lorsque les enseignants éprouvaient des difficultés à réguler les conduites des élèves, ils avaient tendance à interpréter ces dernières en mobilisant des explications de type « handicap socioculturel ». Ainsi, face à l'échec des élèves, l'enseignant a du mal à en interpréter la cause, son jugement oscillant souvent entre les problèmes d'investissement des élèves, leurs problèmes de comportement et une carence cognitive (Vors, 2011). Or ces croyances peuvent impacter fortement les pratiques des enseignants puisqu'elles mettent notamment à l'épreuve le principe d'éducabilité qui postule que tout être est éducatable (Rochex, 1997). En effet, Rochex a révélé que certains enseignants se retrouvaient dans une quasi-impossibilité d'exercer leur métier à partir du moment où ils n'arrivaient plus à mettre en acte ce principe d'éducabilité. D'autre part, de nombreuses études ont mis en évidence que la préoccupation principale était la gestion de classe (*e.g.*, Van Zanten, 2001). Celle-ci conduisaient les enseignants à réduire leurs exigences et à investir fortement le pôle relationnel et humanitaire avec les élèves.

Enfin, une autre étude, française, centrée sur l'EPS, a également expliqué que si les enseignants d'EPS avaient davantage recours à la performance en EP, cela était dû à deux raisons majeures (Poggi, 2007), en lien avec les croyances. Premièrement, ils considéraient que la performance aurait un caractère transparent et indiscutable, ce qui en ferait un outil efficace pour désamorcer toute forme de conflit, particulièrement présent en EP. Deuxièmement, les enseignants étaient convaincus que cela répondait à une demande des élèves, qui auraient un rapport omniprésent à la performance.

### ***6.3. Importance de la dimension sociale des conditions d'enseignement***

Si l'enseignant doit faire face à des conditions d'enseignement particulières, il semble également que la dimension sociale soit importante dans ce contexte d'enseignement. En effet, s'ils ne peuvent pas compter sur les interactions avec les parents, qui sont peu impliqués dans la scolarité de leurs enfants (Hallinger & Murphy, 1986 ; Lupton, 2004), le chef d'établissement semble être un acteur-clé des établissements en contexte d'EP (Muijs et al., 2004). Dans cette optique, plusieurs études réalisées auprès d'établissements difficiles ou défavorisés ont mis en avant qu'un chef d'établissement qui impliquait les enseignants dans les décisions et qui promouvait la collaboration et la confiance permettait de meilleurs résultats (par exemple, Maden & Hillman, 1993, cité par Muijs et al., 2004). L'importance du chef d'établissement « moteur » a également été soulignée dans les études portant sur l'organisation des établissements classés éducation prioritaire en France (Van Zanten, 1997).

Par ailleurs, si les enseignants pourraient bénéficier du soutien de leurs collègues pour faire face à ces conditions d'enseignement, il semble plutôt qu'ils évitent de communiquer sur leurs pratiques pédagogiques. En effet, une étude portant sur les buts poursuivis par les enseignants en fonction du contexte a montré que ceux travaillant en contexte d'EP avaient tendance à davantage poursuivre des buts d'autrui-évitement, à savoir éviter de faire moins bien que les autres (Mascret et al., 2016). Bien que l'étude ait précisé que la différence n'était plus significative lorsque l'ancienneté était prise en compte, ces résultats ont révélé la tendance de ces enseignants, notamment les plus débutants, à éviter de se comparer avec leurs collègues afin de ne pas remettre en cause leur professionnalité (Monfroy, 2002) et renvoyer une image négative d'eux-mêmes (Rouve-Llorca, 2013).

En revanche, les enseignants semblent peu impactés par les attentes institutionnelles liées aux programmes. Par exemple, deux études réalisées en didactique des mathématiques à l'école primaire ont mis en avant que les contraintes relatives aux contenus disciplinaires pesaient moins qu'ailleurs (Butlen et al., 2002 ; Peltier-Barbier, 2004). De même, une étude en socio-didactique centrée sur deux enseignants d'EPS expérimentés a également identifié que les contraintes institutionnelles semblaient ne pas constituer une contrainte pour ces derniers (Poggi, 2014). En effet, les auteurs ont constaté une absence presque totale des prescriptions institutionnelles dans les propos des enseignants pour justifier leur manière d'enseigner, ce que les auteurs ont en partie justifié par le niveau d'expertise de ces derniers.

#### **6.4. Conclusion : conditions d'enseignement et style motivationnel**

En résumé, ces différentes études issues de différents champs théoriques nous éclairent sur les conditions d'enseignement spécifiques auxquelles sont confrontés les enseignants en EP. Ces derniers sont particulièrement impactés par la variabilité des comportements et préoccupations des élèves, qui entre en concurrence avec leurs propres préoccupations et croyances (Monnier et Amade-Escot, 2009), sans qu'ils puissent toujours avoir la possibilité d'échanger avec d'autres acteurs de la communauté éducative. Ces conditions particulières conduisent d'ailleurs les enseignants débutants à remettre en cause leurs croyances et leur « manière d'être au métier », liée aux valeurs et à l'éthique auxquels ils adhèrent (Rouvel-Llorca, 2013). Pour autant, la manière dont ces conditions d'enseignement affectent les pratiques pédagogiques de chaque enseignant semble singulière. En effet, une étude réalisée en socio-didactique de l'EPS comparant deux enseignants en EP, a montré que si les deux enseignants étaient soumis aux mêmes conditions d'enseignement (établissement et caractéristiques d'élèves similaires), ces derniers ne subissaient et ne réagissaient pas de la même manière à ces différentes conditions (Poggi, 2014). Si la réponse en termes de pratique d'enseignement est singulière, car le fruit de l'interaction entre conditions d'enseignement et croyances personnelles, les différentes études mentionnées nous amènent à considérer que le contexte d'enseignement particulier nécessite des pratiques et des réponses adaptées (Lupton, 2004).

### **7. Chapitre 2 - Conclusion**

Ce deuxième chapitre du cadre théorique avait pour objectif de présenter un contexte particulier d'enseignement : le contexte de l'EP français. Le retour historique a permis de mieux comprendre la genèse de cette politique compensatoire et l'évolution des stratégies et des moyens mis en œuvre pour répondre aux inégalités sociales et territoriales (Meuret, 2000). Si les études quantitatives portant sur ce contexte n'ont pas permis d'établir la nature et l'intensité de l'effet des politiques mises en œuvre (Rochex, 2008), les nombreuses études qualitatives réalisées dans différents champs théoriques ont apporté des éclairages intéressants. D'une part, ces études ont permis de dresser un tableau des caractéristiques des élèves scolarisés dans ce type d'établissement, qui cumulent des difficultés scolaires, comportementales, d'engagement, d'interaction et de santé. Ces différentes difficultés nous amènent à penser que ces élèves souffrent d'un déficit de satisfaction des besoins, à l'instar d'une étude récente (Saoudi et al., 2023). D'autre part, l'analyse de la littérature scientifique a

permis d'identifier à la fois les pratiques les plus efficaces pour ce type de public scolaire (pour une revue, Muijs et al., 2004) et les pratiques réelles d'enseignement (pour une synthèse, Kherroubi & Rochex, 2004) révélant ainsi le décalage entre les préconisations et la réalité du terrain. Ainsi, malgré l'incitation institutionnelle à « faire mieux », et à innover pédagogiquement, il semble que les enseignants soient en difficulté pour proposer des stratégies d'enseignement susceptibles d'engager les élèves. Enfin, l'analyse des conditions d'enseignement a permis d'apporter quelques éléments de compréhension de ces difficultés, notamment en termes d'incertitude, qui impactent non seulement les pratiques d'enseignement mais également les croyances des enseignants (Lupton, 2004 ; Rouve-Llorca, 2013). Ces différents éléments nous amènent donc à penser que ce contexte d'enseignement particulier peut avoir des conséquences sur les pressions ressenties, le style motivationnel ou encore les conséquences motivationnelles sur les élèves.

# Chapitre 3 - Problématiques et hypothèses

---

## 1. Problématiques et objectifs de recherche

De nombreuses études ont mis en évidence le rôle fondamental de l'EPS dans la promotion de la santé physique et du bien-être des élèves (*e.g.*, Andermo et al., 2020 ; García-Hermoso et al., 2020), ainsi que dans l'intention de pratiquer une activité physique en dehors de l'école (Hagger & Chatzisarantis, 2016). Au regard de l'importance de l'activité physique pour la santé (World Health Organization, 2009), et alors que des études ont révélé une insuffisance de la pratique physique chez les enfants et adolescents (Guthold et al., 2020; Verdot et al., 2020), particulièrement pour ceux issus de familles défavorisées (Gidlow et al., 2006; Sherar et al., 2016; Stalsberg & Pedersen, 2010), il nous semble donc important de réfléchir à la manière de maximiser ces bénéfices dans le cadre de l'EPS, discipline scolaire obligatoire, présente tout au long du cursus scolaire.

Pour permettre ces bénéfices, la TAD a mis en évidence la nécessité de favoriser des comportements autodéterminés chez les élèves, à travers la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale (Ryan, 1995). À l'école et en EPS, l'enseignant occupe une place fondamentale puisque c'est lui qui met en place un contexte d'enseignement soutenant ou entravant les besoins, à travers le style motivationnel qu'il propose (Reeve, 2016 ; Reeve et al., 2003). En effet, de nombreuses études ont montré les effets du style motivationnel de l'enseignant sur la motivation et l'engagement des élèves, en éducation (pour une revue, Stroet et al., 2013) et plus particulièrement en EPS (pour une revue, Vasconcellos et al., 2020). Toutefois, les recherches menées autour de la question de l'universalité des besoins psychologiques fondamentaux nous amènent à considérer que l'effet du style motivationnel pourrait avoir des effets plus forts ou plus faibles en fonction des caractéristiques des individus, qui peuvent être impactés différemment par certains comportements (Ryan & Deci, 2020 ; Vansteenkiste et al., 2019, 2020). Cependant, peu de recherches ont été menées sur cette question et les résultats divergeaient (*ibid.*). En ce sens, il nous semble important d'étudier ce concept d'universalité sans conformité (Soenens et al., 2015) afin d'apporter des éléments de réponses aux divergences identifiées dans la littérature. Dans cette optique, nous avons donc décidé de comparer deux contextes d'enseignement français : le contexte ordinaire et le contexte de l'EP. Nous avons choisi le contexte spécifique

d'EP notamment au regard du type de public, puisque ces établissements accueillent un public plus défavorisé, ayant davantage de difficultés scolaires (DEPP, Stefanou, 2022), et étant considéré en moins bonne santé (Currie et al., 2012) que les élèves en contexte ordinaire. Il semble donc particulièrement intéressant de cibler le rôle de l'enseignant dans la satisfaction des besoins de ces élèves, qui éprouvent une moins bonne satisfaction (Saoudi et al., 2023), puisqu'ils pourraient bénéficier différemment du style motivationnel. Cependant, bien que certaines études ancrées dans la TAD se soient centrées sur des contextes d'enseignement accueillant des élèves issus de milieux défavorisés (Kurdi et al., 2018 ; Nie & Lau, 2009), et aient affiché la prise en compte des milieux socioéconomiques comme des perspectives intéressantes de recherche (*e.g.*, Earl et al., 2019), aucune étude ancrée dans la TAD ne s'est intéressée à cette relation dans le contexte particulier de l'EP français, particulièrement dans la discipline EPS. Il semble donc qu'il y ait un manque dans la littérature concernant l'impact de ce contexte d'enseignement, représentant pourtant le contexte fréquenté par 20 % des collégiens français (DEPP, Stefanou, 2022). Plus encore, la plupart des travaux s'intéressant aux effets du style motivationnel se sont centrés sur une dimension isolée du style, particulièrement le soutien de l'autonomie et n'ont pas envisagé les interrelations entre ces différentes dimensions (Hornstra et al., 2021 ; Vasconcellos et al., 2020). Il semble donc important de prendre en compte les différentes dimensions du style motivationnel pour en comprendre l'ensemble des effets.

**Ces différents éléments issus de la littérature nous amènent donc à formuler notre premier objectif de recherche qui aura pour ambition de déterminer l'influence du contexte d'enseignement (EP / ordinaire) sur la relation entre le style motivationnel de l'enseignant et la motivation des élèves. Cet objectif nous permettra de répondre à plusieurs questions de recherche : les effets du style sur la motivation des élèves sont-ils différents quantitativement en fonction du contexte d'enseignement ? Les différentes dimensions du style motivationnel ont-elles un poids différencié sur la motivation des élèves en fonction du contexte d'enseignement ?**

Par ailleurs, la majorité des études s'intéressant au style motivationnel et à ses effets s'est focalisée sur la perception des élèves (Stroet et al., 2013), car cette mesure est au plus près de la manière dont les élèves ressentent ce style. Cette perception est donc importante puisque chaque élève attribue une signification fonctionnelle aux comportements des individus qui l'entourent (Deci & Ryan, 1987). Cependant, plusieurs études ont mis en évidence que les

élèves avaient tendance à percevoir le style comme un ensemble (*e.g.* Leenknecht et al., 2017). Dès lors, l'unique prise en compte des perceptions des élèves ne garantirait pas d'identifier précisément l'impact de chaque dimension du style. Afin de remédier à ce biais, plusieurs études ont appelé à croiser les différents types de données, et notamment les perceptions des élèves avec les observations réelles du style de l'enseignant et des comportements des élèves afin de mieux comprendre les différences entre ce que l'enseignant propose et ce qui est perçu par l'élève (Hornstra et al., 2021 ; Ryan & Deci, 2020). Par ailleurs, la littérature scientifique portant sur les dimensions menaçant les besoins est relativement pauvre, les études étant en quantité limitée et portant quasiment exclusivement sur la dimension contrôle (Van den Berghe et al., 2016). Cependant, au regard des études qui ont mis en évidence des effets distincts et spécifiques de la dimension contrôle par rapport à la dimension soutien de l'autonomie (*e.g.*, De Meyer et al., 2014 ; Haerens et al., 2015), il nous semble important d'étudier également ces dimensions du style.

**Ces différents éléments nous conduisent donc à formuler notre deuxième objectif de recherche, à savoir étudier l'influence du contexte d'enseignement sur les relations entre le style motivationnel observé chez l'enseignant et l'engagement des élèves. Ce deuxième objectif nous permettra de répondre à plusieurs questions de recherche : les effets du style sur l'engagement des élèves sont-ils différents quantitativement en fonction du contexte d'enseignement ? Les différentes dimensions du style motivationnel, soutenant ou menaçant les besoins, ont-elles un poids différencié sur l'engagement des élèves en fonction du contexte d'enseignement ?**

Plus encore, si l'observation nous semble intéressante pour confirmer l'influence positive du style motivationnel, elle constitue également un outil pertinent pour avoir accès à des informations plus précises concernant le style motivationnel, notamment à travers l'identification de comportements particuliers mis en œuvre (Haerens et al., 2013). Ce ciblage permettrait donc d'étudier plus finement les comportements associés à chaque dimension. Cette perspective nous semble particulièrement intéressante dans le cadre des études portant sur la TAD puisqu'une récente étude ayant proposé une classification des comportements de soutien des besoins à partir de l'avis d'experts de cette théorie, a souligné le fait que cette classification ne prenait pas en compte les spécificités individuelles d'âge, de culture, ou encore de contexte (Ahmadi et al., 2023). De plus, si cette étude a proposé une classification détaillée de comportements avec l'objectif associé, elle n'a pas présenté de stratégies concrètes

d'enseignement. Le constat est identique dans l'approche circomplexe (Aelterman et al., 2019). Or il nous semble important de déterminer si les stratégies motivationnelles diffèrent puisque de nombreuses études ont montré que les pratiques pédagogiques étaient différentes en contexte d'EP. Plus précisément, les différentes études menées dans les domaines de la sociologie, de la didactique, du cours d'action et de la psychologie nous amènent à considérer que les enseignants en EP ont des difficultés à proposer un style motivationnel soutenant les besoins (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Hornstra et al., 2015; Kherroubi & Rochex, 2004; Lupton, 2004). En effet, les études ont révélé que les pratiques pédagogiques de ces derniers étaient surtout caractérisés par la recherche de sens, une insuffisance de structure et un contrôle fort. Plus encore, il nous semble que le caractère singulier de la discipline EPS (Reuker, 2017) conduit l'enseignant à utiliser des stratégies spécifiques à la discipline. Cependant, aucune étude ancrée dans la TAD ne s'est intéressée à identifier précisément le style motivationnel des enseignants d'EPS dans le contexte d'EP, ni à identifier des comportements spécifiques dans le cadre de la discipline EPS.

**Cette nouvelle perspective nous amène donc à présenter notre troisième objectif, à savoir étudier le style motivationnel de l'enseignant et les comportements associés à chaque dimension en fonction du contexte d'enseignement. Plus précisément, il s'agira de répondre aux questions suivantes : Le style motivationnel est-il différent en fonction du contexte d'enseignement ? Sur quelles dimensions portent les différences ? Au-delà des variations sur les différentes dimensions, les comportements associés à chaque dimension sont-ils différents en fonction du contexte d'enseignement ?**

Dans la continuité des études portant sur le style motivationnel, différentes recherches ont montré que les enseignants avaient tendance à mettre en œuvre un style soutenant faiblement les besoins, voire les menaçant (Reeve, 2009 ; Van den Berghe et al., 2013). La recherche s'est alors attachée à identifier les raisons expliquant un tel style motivationnel, et a montré que ce dernier était influencé par un ensemble de pressions (du dessus, du dessous, du dedans), aussi bien dans le contexte de l'éducation (*e.g.* Pelletier et al., 2002) que plus spécifiquement en EPS (*e.g.* Taylor et al., 2008). Cependant, exceptée une récente recherche apportant un éclairage intéressant (Vermote et al., 2022) et quelques études se centrant sur la motivation autodéterminée des enseignants (*e.g.* Roth, 2014), ces travaux se sont souvent focalisés sur un seul type de pression et n'ont pas permis d'envisager l'ordre d'importance des différentes pressions qui pouvaient peser simultanément sur l'enseignant (Núñez & León,



2015). Il est donc difficile de savoir si elles impactent positivement ou négativement le style motivationnel. Par ailleurs, plusieurs études ont appelé à prendre en compte les caractéristiques de l'environnement scolaire dans lequel l'enseignant exerce pour mieux comprendre les pressions et l'influence de celles-ci (Holzberger et al., 2014). Si nous nous centrons sur le contexte de l'EP, il nous semble justement que les conditions d'enseignement sont différentes au regard des différentes mesures prises par les gouvernements successifs : diminution du nombre d'élèves par classe, formations supplémentaires, temps de concertation, etc. (DEPP, Stefanou, 2022). Il semble donc que l'environnement scolaire soit singulier dans ce type d'établissement. Or, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement à la perception de ces pressions en EPS dans le contexte particulier de l'EP. De plus, la majorité des études dans ce domaine étaient quantitatives, ce qui ne permet pas de déterminer finement les expériences relatives à la perception de ces pressions (Ryan & Deci, 2020). Seulement deux études qualitatives ont été réalisées à partir d'entretiens. Une première étude, centrée sur la discipline EPS, a mis en évidence l'impact des pressions du dessus et des pressions du dessous sur le style motivationnel de l'enseignant (Taylor et al., 2009). Une autre étude, réalisée à l'école primaire, a montré l'importance du contexte d'enseignement et particulièrement du public scolaire sur les différentes pressions et le style motivationnel de l'enseignant (Hornstra et al., 2015). Si ces deux études apportent des résultats complémentaires, la première dans le contexte de l'EPS, la deuxième dans un contexte d'enseignement avec des élèves défavorisées, aucune étude n'a été réalisée en EPS dans le contexte particulier de l'EP.

**Afin de répondre à ces différents manques identifiés dans la littérature, notre quatrième objectif de recherche aura pour ambition de déterminer l'influence du contexte d'enseignement sur les pressions ressenties par les enseignants et leur influence sur le style motivationnel de l'enseignant. Plus précisément, il s'agira de répondre à différentes questions de recherche : Quelle est l'influence du contexte d'enseignement sur les pressions ressenties par les enseignants ? Quel degré (fort / faible) et quel type (positif / négatif) d'influence ont-elles sur le style motivationnel de l'enseignant ?**

## 2. Hypothèses de recherche

Notre analyse de la littérature scientifique nous a conduit à déterminer quatre objectifs afin de contribuer à enrichir les recherches portant sur la TAD. Nous allons désormais formuler différentes hypothèses relatives à chaque objectif, à partir des résultats des études présentées dans notre cadre théorique. L'ensemble de ces hypothèses est résumé de manière schématique dans la figure 6.

### 2.1. *Hypothèses concernant l'objectif 1*

Le premier objectif de recherche est d'étudier l'influence du contexte d'enseignement sur les relations entre le style motivationnel de l'enseignant d'EPS et les différentes motivations des élèves, à partir de leur perception. Il fera l'objet de la première étude. Ce premier objectif se déclinera en deux grandes catégories d'hypothèses : une première catégorie relative aux effets du style sur la motivation et une deuxième catégorie spécifique à l'influence du contexte d'enseignement.

Dans un premier temps, au regard des études ayant mis en évidence l'influence positive d'un style soutenant les besoins sur les formes de motivation autonome des élèves et négative sur les formes de motivation contrainte et d'a-motivation (Bureau et al., 2022; Taylor & Ntoumanis, 2007), nous formulons l'hypothèse que les différentes dimensions d'un style soutenant les besoins prédiront positivement la motivation autonome des élèves et négativement la motivation contrainte et l'a-motivation (**H1**).

Dans un deuxième temps, compte tenu des études relatives aux caractéristiques des élèves et aux pratiques enseignantes préconisées par la recherche, issues de la TAD (Kurdi et al., 2018 ; Nie & Lau, 2009) ou plus généralement des sciences de l'éducation, de la psychologie sociale, de la didactique et de l'anthropologie cognitive située (*e.g.*, Muijs et al., 2004 ; Vors et al., 2015), nous pouvons formuler plusieurs hypothèses.

Premièrement, l'ensemble des études s'est accordé sur l'importance d'un style structuré en EP au regard des difficultés scolaires, comportementales et du contexte familial des élèves (*e.g.* Muijs et al., 2004). Ces mêmes études ont également insisté sur la nécessaire proximité et implication de l'enseignant auprès des élèves. Dès lors, nous formulons l'hypothèse que la motivation autonome des élèves en EP sera davantage impactée positivement par un style structuré (**H2a**) et impliqué (**H2b**) que pour les élèves en contexte ordinaire, tandis que la

motivation contrainte et l'a-motivation seront davantage impactées négativement par ces mêmes dimensions.

Deuxièmement, concernant la dimension soutien de l'autonomie, les résultats issus de la littérature sont plus contrastés. En effet, si de nombreuses études ont insisté sur la nécessité de donner du sens aux apprentissages, cette dimension semblait moins déterminante pour satisfaire les besoins psychologiques des élèves à faible SSE (Kurdi et al., 2018). Ainsi, nous formulons l'hypothèse que les élèves en EP ne bénéficieraient pas plus que les élèves ordinaires d'un style motivationnel soutenant l'autonomie (**H2c**). Autrement dit, nous nous attendons à ce qu'aucune différence significative n'apparaisse entre les deux contextes concernant la relation entre le soutien de l'autonomie et la motivation des élèves.

## **2.2. Hypothèses concernant l'objectif 2**

Complémentairement au premier objectif, le deuxième objectif de recherche est d'étudier l'influence du style motivationnel observé dans ces six dimensions sur l'engagement des élèves en fonction du contexte d'enseignement. Il fera l'objet de la deuxième étude. Ce deuxième objectif se déclinera en deux grandes catégories d'hypothèses : une première catégorie relative aux effets du style sur l'engagement des élèves quel que soit le contexte afin de confirmer les données issues de la littérature et une deuxième catégorie spécifique à l'influence du contexte d'enseignement.

Dans un premier temps, au regard des études ayant montré l'influence positive d'un style soutenant les besoins sur l'engagement des élèves (pour une revue en EPS, Curran & Standage, 2017 ; pour une revue en éducation, Stroet et al., 2013), nous formulons l'hypothèse que les différentes dimensions d'un style soutenant les besoins prédiront positivement l'engagement des élèves (**H3a**). *A contrario*, plusieurs études ont démontré l'influence négative d'un style contrôlant sur l'engagement des élèves (Assor et al., 2005 ; De Meyer et al., 2014 ; Van den Berghe et al., 2016). Bien qu'aucune étude n'ait été réalisée spécifiquement sur les dimensions chaos et hostilité, nous pouvons supposer que les effets sont également négatifs, au regard des comportements qui sont associés à ces dimensions. Nous formulons donc l'hypothèse que les trois dimensions d'un style menaçant les besoins prédiront négativement l'engagement des élèves (**H3b**).

Dans un second temps, compte tenu du fait qu'aucune étude n'ait été réalisée sur la relation entre le style motivationnel et l'engagement des élèves en contexte d'EP, nous

formulerons des hypothèses dans la continuité de celles proposées sur le premier objectif. En effet, ces hypothèses étaient basées sur les pratiques préconisées par la recherche et les caractéristiques des élèves afin d'assurer une motivation autonome. Au regard des relations positives entre la motivation autonome et l'engagement des élèves (Howard et al., 2021), nous pouvons donc nous attendre à obtenir les mêmes effets sur les dimensions du style soutenant les besoins. Dès lors, nous faisons l'hypothèse que l'observation d'un style structuré d'une part (**H4a**), et impliqué d'autre part (**H4b**), aura un impact positif plus fort sur l'engagement des élèves en EP, par rapport aux élèves en contexte ordinaire. Ensuite, nous faisons l'hypothèse qu'un style soutenant l'autonomie aura un impact positif équivalent dans les deux contextes sur l'engagement des élèves (**H4c**).

En ce qui concerne les dimensions entravant les besoins, nous allons élaborer nos hypothèses à partir de la dimension contrôle, les deux autres dimensions ayant été peu étudiées par la recherche, ce qui ne nous permet pas de faire d'hypothèses *a priori*. Les études menées dans différents domaines de recherche ont mis en évidence qu'un style contrôlant peut être nécessaire en EP (*e.g.*, Muijs et al., 2004), ou vécu moins négativement par les élèves issus de milieux défavorisés (*e.g.*, Nie & Lau, 2009). Dans la lignée de ces études, nous formulons donc l'hypothèse que les élèves en EP seront impactés moins négativement par un style motivationnel contrôlant que les élèves en contexte ordinaire (**H4d**).

### ***2.3. Hypothèses concernant l'objectif 3***

Le troisième objectif de recherche est centré sur l'étude du style motivationnel. Plus précisément, il s'agit de déterminer si le style motivationnel et les comportements se référant aux différentes dimensions du style sont influencés par le contexte d'enseignement. Différentes études ont mis en lumière la plus-value que constituait le fait de diversifier les types de mesure et les regards afin d'avoir une vision plus précise et complète du style motivationnel de l'enseignant (Aelterman et al., 2019 ; Hornstra et al., 2021). Dans cette optique, nous avons souhaité répondre à ce troisième objectif en adoptant différents points de vue afin de pouvoir comparer ce que l'enseignant déclare faire, ce qu'il fait réellement, et ce que perçoit l'élève. Ainsi ce troisième objectif se décline en différents sous-objectifs, en fonction du point de vue utilisé : 1) étudier si le style motivationnel des enseignants d'EPS est différent en fonction du contexte d'enseignement, à partir de la perception des élèves (étude 1) ; 2) étudier si le style motivationnel des enseignants d'EPS est différent en fonction du contexte d'enseignement, et si certains comportements sont spécifiques à un contexte d'enseignement, à partir d'une

méthode par observation (étude 2) ; 3) étudier si les comportements déclarés par les enseignants d'EPS en entretien diffèrent en fonction du contexte d'enseignement (étude 3).

Au regard de cette structuration en sous-objectifs, nous allons donc formuler des hypothèses principales relatives à chacune des approches.

### **2.3.1. Hypothèses relatives au style perçu par les élèves**

Pour formuler les hypothèses relatives à la perception des élèves, nous allons nous appuyer sur différents éléments mis en évidence dans notre étude de la littérature portant sur le milieu socio-économique. Deux études ont montré que les élèves à faible SSE percevaient plus de soutien social de la part de leurs enseignants que les élèves à fort SSE (Atlay et al., 2019 ; Bakchich et al., 2023). Nous choisissons de nous appuyer sur ces études puisque le soutien social englobe des comportements relatifs aux trois dimensions de soutien des besoins. De plus, les auteurs ont justifié ce résultat par le fait que les élèves issus de milieux favorisés seraient plus critiques envers leurs enseignants, quand ceux de milieux défavorisés auraient des attentes moindres. Enfin, au regard de la tendance des élèves à percevoir les différentes dimensions du style comme un ensemble (*e.g.*, Leenknecht et al., 2017), nous allons considérer que la perception des différentes dimensions serait similaire. À l'aune de ces différents éléments, nous postulons que les élèves en EP percevront leur enseignant comme soutenant davantage les besoins que les élèves en contexte ordinaire (**H5**).

### **2.3.2. Hypothèses relatives au style observé**

Pour formuler les hypothèses relatives au style observé, nous allons nous appuyer sur les études observationnelles réalisées en EPS, qui ont montré que le style motivationnel de l'enseignant d'EPS était caractérisé par la présence simultanée de comportements « occasionnels » de soutien et des comportements « rares » de menace, tous deux en faible quantité (Haerens et al., 2013 ; Van den Berghe et al., 2013). Une autre étude ciblant les interactions enseignant - élèves a insisté sur la part importante de contrôle (Sarrazin et al., 2006). En ce sens, nous pouvons penser que les enseignants d'EPS, quel que soit le contexte, se caractériseraient par un style soutenant faiblement à modérément les besoins, et par un style menaçant faiblement les besoins. Si nous nous centrons plus spécifiquement sur le contexte d'EP, au regard des conclusions des études centrées sur l'EP en France ayant mis en évidence une difficulté à proposer un enseignement en faveur du soutien des besoins (*e.g.*, Amade-Escot & Venturini, 2009; Debars & Amade-Escot, 2006; Kherroubi & Rochex, 2004), nous proposons

l'hypothèse centrale selon laquelle les enseignants d'EPS en EP adopteront un style motivationnel qui soutiendra moins les besoins, tout en les menaçant plus que les enseignants d'EPS en contexte ordinaire (**H6**).

Plus précisément, concernant la dimension soutien de l'autonomie, les différentes recherches ont montré la volonté des enseignants de faire entrer les élèves dans une démarche de sens pour les motiver, à travers l'attractivité et la familiarité des thèmes (Kherroubi & Rochex, 2004). Si cette pratique relève bien du soutien de l'autonomie puisqu'elle se réfère au fait de proposer des activités en accord avec les valeurs et préférences des élèves (Ahmadi et al., 2023), d'autres études ont mis en avant qu'en cas d'échec des élèves, les enseignants avaient tendance à morceler les tâches, ce qui conduit à réduire cette quête de sens (Cèbe & Goigoux, 1999 ; Debars & Amade-Escot, 2006). Cette pratique de morcellement s'inscrit également en désaccord avec un comportement typique du style qui consiste à fournir des explications concernant la tâche (Ahmadi et al., 2023). Cette dernière étant morcelée, la justification perdrait alors son sens. Enfin, les différentes études ne mentionnent pas le fait d'offrir des opportunités de contribution ou des choix aux élèves, dernier comportement considéré comme emblématique du soutien de l'autonomie (*ibid.*). Dès lors, nous formulons l'hypothèse que les enseignants observés en EP soutiendront moins l'autonomie des élèves qu'en contexte ordinaire, et que ce soutien sera restreint au fait de donner du sens aux activités (**H6a**).

Concernant la dimension structure, les différentes recherches ont montré que les enseignants en EP étaient peu structurés. En effet, les études ont mis en évidence que les enseignants avaient tendance à proposer des tâches simplifiées, sans offrir de guidage particulier aux élèves, que ce soit avant ou pendant la tâche (Debars & Amade-Escot, 2006 ; Kherroubi & Rochex, 2004 ; Lupton, 2004). Ces différentes pratiques se rapprochent donc plus de la dimension chaos que de la dimension structure, qui se caractérise par le fait d'expliquer clairement les procédures et buts des tâches, adaptées au niveau des élèves, tout en fournissant des *feedbacks* précis et félicitant les élèves pour leurs efforts et leurs progrès (Ahmadi et al., 2023). Pour autant des études récentes ont démontré que les élèves à faible SSE recevaient autant de *feedbacks* de nature directive que les enseignants en contexte ordinaire (Eryilmaz & Sandoval-Hernández, 2021 ; Sortkær, 2019). Ainsi, la structure semble se limiter à la fourniture de *feedbacks* directifs. Dès lors, nous formulons l'hypothèse que les enseignants en EP seront moins structurés que les enseignants en contexte ordinaire (**H6b**). Plus précisément, nous

faisons l'hypothèse que la structure sera restreinte aux *feedbacks* directifs proposés par l'enseignant.

Concernant la dimension implication, la plupart des recherches menées dans le cadre de l'EP en France ont été réalisées dans le domaine de la didactique et du rapport au savoir. Aussi, il est difficile de déterminer dans les résultats de ces études l'implication de l'enseignant auprès de ses élèves. Les éléments mis en avant autour de la dimension contrôle, notamment à travers l'évitement des interactions sociales et l'attitude répressive nous conduisent plutôt à envisager que les enseignants sont relativement hostiles et distants vis-à-vis de leurs élèves. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les enseignants en EP seront moins impliqués que les enseignants en contexte ordinaire (**H6c**). Aucune hypothèse *a priori* ne peut être faite sur le type de comportement, au regard de l'absence de données sur ce point.

Concernant la dimension contrôle, les études ont montré une attitude répressive de l'enseignant (Pellerin, 2005 ; Riley et al., 2009), et l'utilisation de stratégies contrôlantes (Hornstra et al., 2015), sans que le type de stratégies soit précisé. Dès lors, nous faisons l'hypothèse que les enseignants en EP seront plus contrôlants, à travers diverses stratégies (**H6d**).

### **2.3.3. Hypothèses relatives au style rapporté par les enseignants**

En ce qui concerne les propos des enseignants, il est difficile d'établir des hypothèses *a priori* puisque peu d'études qualitatives ont été réalisées concernant le style motivationnel de l'enseignant dans le cadre de la TAD. Une revue systématique portant spécifiquement sur l'EPS apporte une plus-value dans la mesure où elle a révélé des pratiques concrètes déclarées par les enfants et adolescents comme soutenant ou au contraire entravant leurs besoins (White et al., 2021). Cependant, les différentes études présentées dans cette revue ont proposé des pratiques ciblées, et non associées à une dimension spécifique du style motivationnel. Concernant l'influence du contexte d'enseignement, deux études ayant réalisé des entretiens ont apporté quelques éléments, mais elles ont davantage étudié les pressions et n'ont pas questionné les enseignants sur leurs stratégies particulières d'enseignement (Hornstra et al., 2015 ; Taylor et al., 2009). De plus, ces études se sont uniquement centrées sur les dimensions soutien de l'autonomie et contrôle. Nous allons donc fonder une partie de nos hypothèses sur celles proposées pour l'approche par observation puisque nous considérons qu'en demandant aux enseignants les stratégies qu'ils utilisent pour motiver les élèves, nous allons retrouver une

partie des comportements observés. D'autres stratégies non directement visibles par observation viendront bien évidemment s'ajouter, mais nous pensons qu'elles iront dans le même sens, en termes de style motivationnel. En revanche, nous considérons que l'enseignant d'EPS peut avoir tendance à idéaliser son enseignement et à déclarer les stratégies qui lui semblent déterminantes (Den Brok et al., 2006). De plus, ils peuvent être gênés pour déclarer des stratégies relatives à la menace des besoins, conscients que celles-ci ne sont pas forcément favorables. Nous pensons donc que les enseignants déclareront peu de stratégies de menace quel que soit le contexte.

Dès lors, nous proposons l'hypothèse centrale (**H7**) selon laquelle les enseignants d'EPS en EP déclareront des stratégies motivationnelles relatives à un style soutenant les besoins des élèves, mais que celles-ci seront moins diversifiées qu'en contexte ordinaire. En revanche, ils déclareront peu de stratégies relatives à la menace des besoins.

Concernant le soutien de l'autonomie, nous formulons l'hypothèse que les enseignants en EP déclareront principalement des stratégies relatives à la quête de sens, alors que les stratégies seront plus diversifiées chez les enseignants en contexte ordinaire (**H7a**). Concernant la structure, nous formulons l'hypothèse que les enseignants en EP déclareront des stratégies principalement centrées autour de l'importance des *feedbacks*, alors que les stratégies seront plus variées chez les enseignants en contexte ordinaire (**H7b**). Concernant l'implication, au regard d'une étude ayant montré que les enseignants considèrent cette dimension comme importante pour les élèves défavorisés (Hornstra et al., 2015), nous postulons que les enseignants déclareront plus de stratégies relatives à cette dimension que les enseignants en contexte ordinaire, sans pour autant faire d'hypothèses sur le type de stratégies (**H7c**). Concernant la dimension contrôle, au regard des éléments présentés ci-dessus concernant l'idéalisation et la gêne associée au fait d'énoncer des pratiques menaçantes, nous pouvons penser que les enseignants en EP auraient tendance à déclarer moins de stratégies relatives à cette dimension. Pour autant, les enseignants ont tendance à considérer le contrôle comme nécessaire pour les élèves à risque ou issus de milieu défavorisé (Hornstra et al., 2015; Poggi, 2007). Ainsi, nous pouvons postuler que les enseignants formuleront peu de stratégies relatives au contrôle, mais que ces stratégies seront plus importantes en EP et notamment centrées sur l'attitude de l'enseignant (**H7d**).



## 2.4. Hypothèses relatives à l'objectif 4

Notre quatrième objectif vise à déterminer les pressions qui pèsent majoritairement sur les enseignants d'EPS en fonction du contexte dans lequel ils enseignent, et l'influence de ces dernières sur leur style motivationnel. Plus précisément, il s'agit de déterminer le poids et la nature des différentes pressions ressenties par les enseignants d'EPS en fonction du contexte d'enseignement, et de comprendre comment celles-ci façonnent le style motivationnel. Au regard de la nécessité de comprendre l'influence d'un contexte particulier, et de déterminer finement les expériences relatives à la perception de ces pressions (Ryan & Deci, 2020), nous avons choisi une méthode d'analyse qualitative, à savoir l'entretien semi-directif (étude 3). Nous allons formuler un ensemble d'hypothèses, générales puis en relation avec les conditions d'enseignement particulières en EP.

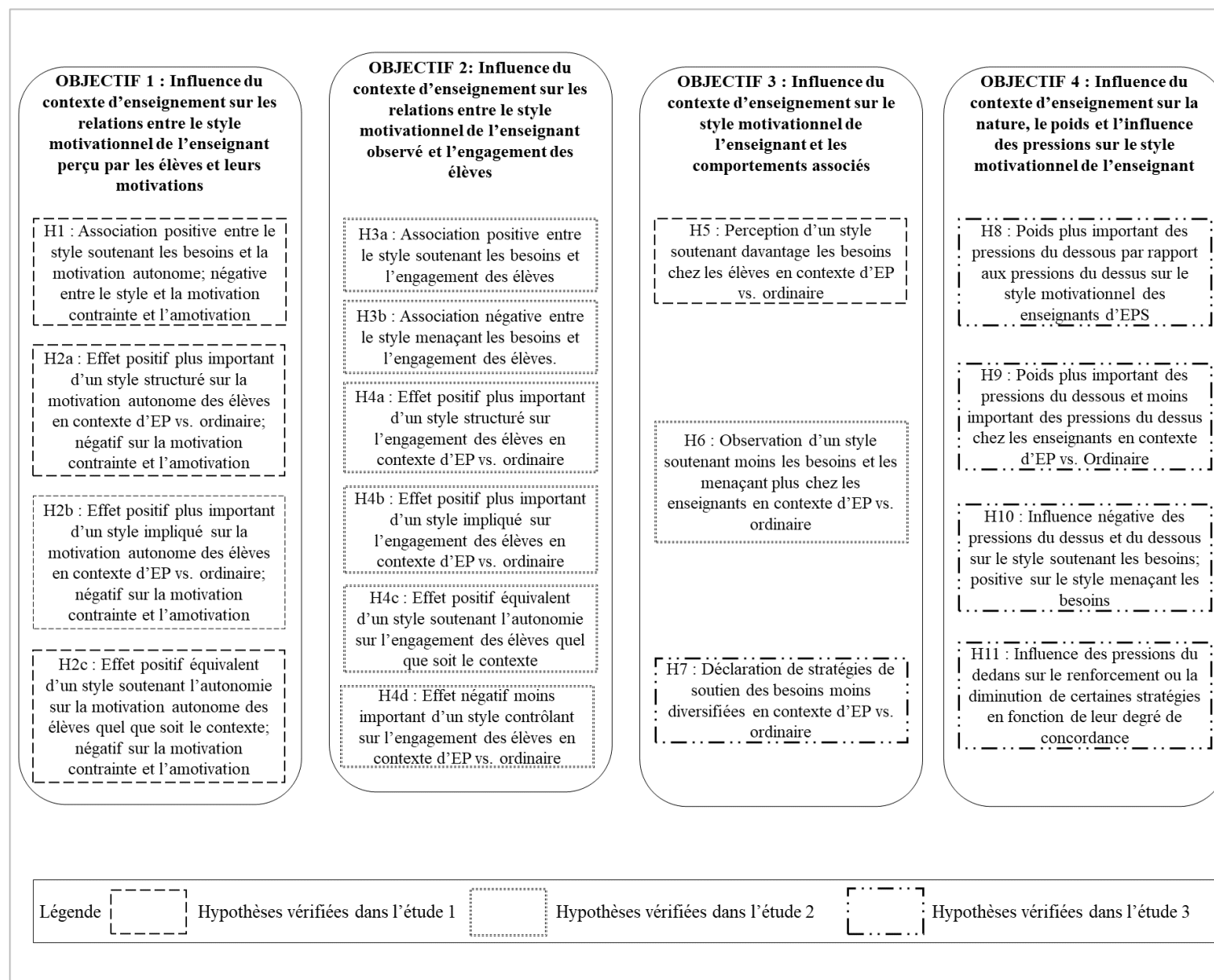
À propos de cet objectif, il est difficile de formuler des hypothèses *a priori*, puisque la majeure partie des études portant sur les antécédents du style sont de type quantitatif, à travers une approche par questionnaire qui mesure l'impact de différents types de pressions (*e.g.* Pelletier et al., 2002 ; Taylor et al., 2008) ou d'un type de pression plus particulièrement (*e.g.* Escriva-Boulley et al., 2021 ; Hornstra et al., 2018 ; Sarrazin et al., 2006). Concernant la nature des pressions, la littérature sur le sujet est exhaustive, et a mis en évidence un nombre important de pressions associées aux trois grandes catégories (Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009 ; Taylor et al., 2009). Cependant, ces études étant basées sur une sélection *a priori* des pressions, nous ne pouvons pas savoir quelles sont les pressions spontanément évoquées ou les plus déterminantes. Dès lors, nous ne pouvons pas formuler d'hypothèses *a priori* sur la nature précise des pressions.

Concernant le poids des différents types de pression sur le style motivationnel, plusieurs études ont montré le rôle direct que jouaient les pressions du dessous sur le style motivationnel de l'enseignant ou sur son épuisement professionnel, contrairement aux pressions du dessus qui auraient un rôle indirect ou neutre (Van Droogenbroeck et al., 2014 ; Vermote et al., 2022). Dès lors, nous pouvons formuler l'hypothèse que les pressions du dessous auront un poids plus important que les pressions du dessus sur les enseignants d'EPS (**H8**). En d'autres termes, les pressions du dessous pèseront davantage sur le style motivationnel de l'enseignant que les pressions du dessus.

Par ailleurs, les travaux en sociologie et sciences de l'éducation portant sur l'EP (Kherroubi & Rochex, 2004) et l'étude par entretien incluant des enseignants en contexte défavorisé (Hornstra et al., 2015) ont montré que ces enseignants justifiaient majoritairement leurs pratiques d'enseignement à partir des pressions du dessous, du fait des caractéristiques spécifiques du public scolaire. *A contrario*, plusieurs études ont démontré que les contraintes relatives aux contenus disciplinaires pesaient moins qu'ailleurs (Butlen et al., 2002 ; Peltier-Barbier, 2004 ; Poggi, 2014), alors que les enseignants en contexte ordinaire devaient davantage faire face aux obligations de résultat (Lessard & Meirieu, 2008). Les autres formes de pressions du dessus ont été peu étudiées dans les études portant sur le contexte de l'EP, bien que le chef d'établissement et les collègues semblaient constituer des maillons importants (Muijs et al., 2004). Nous faisons donc l'hypothèse que les pressions du dessous pèseront davantage en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire, alors que les pressions du dessus pèseront plus faiblement qu'en contexte ordinaire (**H9**).

Concernant l'influence des pressions, différentes études ont montré que plus les pressions du dessus étaient fortes, et plus les élèves étaient désengagés (pression du dessous), moins l'enseignant avait tendance à adopter un style motivationnel adaptatif (Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009 ; Taylor et al., 2009). À partir de ces études, nous pouvons donc formuler l'hypothèse que plus les pressions du dessus et du dessous seront ressenties par les enseignants d'EPS, plus cela impactera négativement un style soutenant les besoins, et positivement un style menaçant les besoins, quel que soit le contexte (**H10**).

Concernant les pressions du dedans, les différentes études menées dans le cadre de la TAD et dans le contexte de l'EP (Hornstra et al., 2015 ; Reeve & Cheon, 2021) nous amènent à penser que celles-ci sont propres à chaque individu, et impactent l'enseignant si elles sont en contradiction avec le contexte d'enseignement dans lequel il se situe. Ainsi, si les stratégies qu'il utilise sont en accord avec ses croyances, alors cela renforce son bien-être. Pour autant, il peut utiliser des stratégies de menace des besoins, qui ne sont donc pas favorables à la motivation et à l'engagement des élèves. Il est donc difficile de proposer des hypothèses concernant le poids et l'influence de ces pressions sur le style motivationnel, puisque ces pressions semblent davantage impacter le bien-être de l'enseignant. Nous pouvons toutefois faire l'hypothèse que les pressions du dedans permettront de renforcer ou de diminuer l'utilisation de certaines stratégies motivationnelles, en fonction de leur concordance avec les croyances de l'enseignant, et ce quel que soit le contexte (**H11**).



**Figure 6. Présentation des différentes hypothèses**

# **Partie 2 – Présentation des études**

# Chapitre 1 – Présentation générale

---

La deuxième partie de ce manuscrit a pour but de présenter les différentes études réalisées dans le cadre de ce travail de thèse. Dans ce premier chapitre, nous présenterons le plan des différentes études et la démarche méthodologique associée. Nous aborderons ensuite le contexte général de l'étude. Les chapitres suivants exposeront les trois études menées.

## 1. Devis de recherche

Afin de répondre aux différents objectifs présentés dans le chapitre précédent, nous proposons un devis de recherche en trois grands temps. La structuration des différentes études répond à une logique imbriquée et cumulative.

La première étude a pour objectif d'étudier les effets du style motivationnel de l'enseignant sur la motivation des élèves en fonction du contexte d'enseignant. Pour répondre à cet objectif, l'étude s'appuie sur les données auto-rapportées des élèves concernant la perception du style motivationnel de l'enseignant et leur propre motivation. Cette première analyse quantitative sous forme de questionnaires, sur la base d'un large échantillon d'élèves, permettra de mesurer l'influence du contexte d'enseignement en prenant appui sur le point de vue des élèves.

La deuxième étude s'inscrit dans la continuité de la première étude puisqu'elle a également pour objectif d'étudier les effets du style motivationnel de l'enseignant en fonction du contexte d'enseignement. Cependant, dans cette étude, les effets du style sont étudiés par rapport à l'engagement des élèves, ce qui apporte un éclairage supplémentaire sur les conséquences du style motivationnel. De plus, cette deuxième étude s'appuie sur des données d'observation du style motivationnel et de l'engagement des élèves. Ainsi, les résultats de cette étude permettront d'une part de confirmer ou d'infirmer les résultats obtenus dans la première étude, en croisant les données auto-rapportées et les données issues de l'observation. D'autre part, cette étude permettra de préciser les comportements associés à un style motivationnel en fonction du contexte d'enseignement.

La troisième étude a pour objectif de mieux comprendre ce qui influence le style motivationnel d'un enseignant en fonction du contexte d'enseignement, à travers l'identification des pressions qui pèsent sur lui. Cette troisième étude s'inscrit donc en complémentarité avec les deux premières études dans la mesure où l'identification de ces

pressions pourrait permettre d'expliquer les différences de style motivationnel et l'influence de ce style en fonction des contextes d'enseignement. Cette dernière étude s'appuie sur des données d'entretien auprès d'enseignants d'EPS afin d'identifier plus finement les conditions d'enseignement qui amènent à ressentir ces différentes pressions.

## **2. Présentation de la démarche méthodologie mixte**

La présentation des différentes études constituant notre travail doctoral suit une logique en entonnoir. En effet, la première étude propose une vision plus générale et théorique du style motivationnel et de ses effets, quand la deuxième étude propose une vision plus pratique de la mise en œuvre de ce style motivationnel. Enfin, la troisième étude s'appuie sur l'expérience vécue par les enseignants d'EPS concernant leur style et les pressions qui pèsent sur celui-ci. Cette logique en entonnoir se caractérise également par la nature des données utilisées, qui suit une logique d'approfondissement. Effectivement, la première étude s'appuie sur une analyse quantitative sous forme de questionnaires auprès des élèves, pour aller ensuite dans la deuxième étude vers une analyse quantitative sous forme d'observations auprès des enseignants et des élèves. Enfin, la dernière étude s'appuie sur une analyse qualitative sous formes d'entretiens auprès des enseignants d'EPS.

Cette logique en entonnoir s'inscrit dans la volonté d'ancrer notre travail doctoral dans une démarche méthodologique de type mixte. Une démarche est dite mixte lorsque le chercheur utilise à la fois des méthodes quantitatives et des méthodes qualitatives dans une même étude ou une série d'études, afin de permettre une meilleure compréhension des problématiques de recherche (Creswell & Plano Clark, 2006). Nous avons opté pour cette approche mixte afin de répondre à plusieurs objectifs méthodologiques (Creswell et al., 2003), en lien avec les objectifs présentés précédemment.

Premièrement, notre objectif s'ancre dans la volonté de bénéficier des intérêts de la triangulation des données. La triangulation peut se définir comme l'utilisation de deux ou plusieurs méthodes dans la collecte des données (Cohen & Manion, 1980). L'utilisation de différentes méthodes permet ainsi d'appréhender la « multiplicité d'un phénomène » (Pourtois et al., 2006, p. 140) sous différents angles en prenant en compte « la relativité des points des vues » (*ibid.*). Ce principe nous semble particulièrement pertinent dans le cadre de nos objectifs, particulièrement dans l'objectif 3 de caractérisation du style motivationnel. En effet ce croisement des perspectives s'inscrit dans les conclusions de récentes revues de littérature et

méta-analyses qui ont mis en évidence la nécessité de croiser les perceptions avec les observations pour mieux comprendre les liens entre ce que l'enseignant croit faire, ce qu'il fait objectivement et ce qui est perçu par les élèves (Hornstra et al., 2021 ; Ryan & Deci, 2020 ; Stroet et al., 2013). Ainsi, notre design d'étude s'ancre dans cette volonté puisque la première étude s'appuie sur les perceptions des élèves, la deuxième sur un observateur extérieur, et la dernière sur les propos rapportés par les enseignants.

Plus encore, l'utilisation de différents outils de recherche permet de compenser les biais propres à chaque méthode et d'assurer la validité, par extension, des analyses réalisées (Savoie-Zajc, 1996). Au-delà des bénéfices associés à chaque méthode, cette approche mixte est également employée dans un but de complémentarité. En effet, si les données quantitatives permettront d'identifier le style motivationnel de l'enseignant, les données qualitatives issues de l'analyse fine des observations et des entretiens semi-directifs permettront de préciser et de compléter la caractérisation du style motivationnel. Enfin, le découpage de notre travail doctoral en trois études partant du quantitatif pour aller vers le qualitatif s'inscrit dans une logique explicative (Creswell et al., 2003). En effet, la phase qualitative d'analyse des pressions relatives au style motivationnel suivra la phase quantitative des deux premières études afin d'approfondir et de mieux expliquer les données issues des questionnaires et des observations.

### **3. Contexte général de la recherche**

Les expérimentations menées dans ce travail doctoral ont toutes été guidées par des critères communs concernant le choix des établissements et le choix des enseignants. Nous allons donc présenter ces critères, qui seront repris dans les différentes études.

#### **3.1. *Choix des établissements***

Les expérimentations menées dans ce travail doctoral ont été réalisées auprès d'établissements situés dans le Nord de la France. La caractérisation des établissements s'est faite en fonction de leur classification ou non dans la politique d'EP. Plus précisément, les établissements caractérisés comme relevant de l'EP devaient être classés en REP ou REP+. Nous avons donc considéré comme « ordinaire » tout collège non classé REP ou REP+. Plus généralement, nous avons centré notre recrutement sur des collègues urbains afin de standardiser le type d'établissement, au regard des inégalités scolaires entre établissements ruraux et urbains (André & Delarue-Breton, 2021).

Le choix des établissements a également tenu compte de l'indice de position social (IPS), que nous allons présenter et qui sera précisé pour chaque établissement impliqué dans les études. L'IPS est un indicateur construit par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) pour caractériser les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves qu'un collège accueille (Dauphant et al., 2023). Cet indicateur permet de rendre compte des disparités entre établissements scolaires, mais également à l'intérieur d'un même établissement. L'IPS est calculé à partir des valeurs de référence des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents de l'enfant. Cette valeur de référence en fonction d'un PCS a été déterminée à partir de différentes études statistiques explorant des attributs socio-économiques et culturels favorables à la réussite scolaire. Les valeurs d'IPS varient entre 45 et 185, un IPS élevé signifiant des conditions familiales favorables à l'apprentissage. L'autre donnée importante est l'indice d'hétérogénéité sociale, identifiable à travers l'écart-type de l'IPS, disponible depuis l'année scolaire 2019-2020. Plus cet écart-type est élevé, plus le profil social des élèves est diversifié. Depuis la création de l'IPS en 2016, l'IPS moyen se situe entre 102 et 104 en fonction des années. La note d'information nous renseigne sur le fait que les cinq départements constituant l'Académie de Normandie, dont sont issues la majorité de notre population se situent en-dessous de cette moyenne, sans pour autant faire partie des départements les plus défavorisés. Ainsi, en centrant notre étude sur une zone géographique, nous pouvons considérer que les caractéristiques des élèves sont davantage similaires. Par ailleurs, concernant notre choix de caractérisation des différents types d'établissement, la note d'information a mis en évidence que l'IPS différait fortement selon l'appartenance du collège à un REP. L'IPS moyen des élèves scolarisés dans des collèges d'EP à la rentrée 2022 était de 74 en REP+, 85 en REP, contre 106 dans les collèges publics, hors EP. L'écart-type différait également, avec 75 % des collèges en EP avec un écart-type inférieur à 26, contre un écart-type supérieur à 30 en ordinaire. Dès lors, il nous semble que cette caractérisation permet bien de comparer deux contextes distincts. Afin d'accentuer la comparaison, nous avons choisi des établissements en contexte ordinaire qui ont majoritairement un IPS supérieur à la moyenne nationale.



### **3.2. Choix des enseignants**

Pour prendre part à l'une des trois études, les enseignants devaient répondre aux critères d'inclusion suivants : (1) avoir été formé en IUFM, ESPE ou INSPE (donc à partir de 1990), (2) avoir une expérience d'enseignement supérieure à trois ans, (3) avoir une ancienneté dans l'établissement supérieure à deux ans. Ces critères d'inclusion répondent à la volonté de prendre en compte les facteurs contextuels qui sont susceptibles d'influencer le style motivationnel de l'enseignant.

S'assurer que l'ensemble des enseignants a suivi une formation à l'IUFM, ESPE ou INSPE nous semble important, puisque la création des IUFM en 1989 avait pour objectif principal de permettre aux futurs enseignants d'entrer dans une formation plus professionnalisante (Bancel, 1989). Ainsi, l'objectif affiché dans le rapport Bancel était d'acquérir non seulement des connaissances et compétences disciplinaires, mais également des connaissances et compétences relatives à la gestion des apprentissages (didactique et pédagogiques) et relatives au système éducatif. Cette formation a donc pu influencer le style motivationnel actuel des enseignants, en apportant des connaissances et en faisant évoluer les croyances des enseignants (Escriva-Boulley, 2015). Les réformes successives ont transformé l'IUFM en ESPE, puis INSPE, avec un renforcement de cet objectif.

Par ailleurs, il nous semblait déterminant de prendre en compte l'expérience des enseignants, puisque nous avons mis en avant dans le cadrage théorique l'importance du sentiment d'auto-efficacité dans le style motivationnel de l'enseignant (*e.g.* Guskey, 1988 ; Leroy et al., 2007). Or Bandura (1997) a montré que parmi les quatre influences majeures du sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant, les expériences antérieures de maîtrise provenant des interactions avec les élèves avaient le plus de poids. Tschannen-Moran et Hoy (2007) ont confirmé ces propos en montrant que les enseignants expérimentés avaient un sentiment d'auto-efficacité plus élevé que les enseignants débutants, du fait des nombreuses expériences de maîtrise accumulées au cours de leur carrière. D'ailleurs, les néo-titulaires évoquent régulièrement la gestion de classe, en particulier la discipline et la mise au travail des élèves, comme une de leurs difficultés professionnelles principales (Lazuech et al., 2008). Nous avons déterminé le seuil de trois années d'expérience pour plusieurs raisons. Premièrement, Bandura (1997) a montré que les croyances en matière d'efficacité se formaient relativement tôt, et qu'une fois établies, elles étaient relativement résistantes au changement. Deuxièmement, l'étude de Tschannen-Moran et Hoy (2007) s'est également appuyé sur ce seuil de trois années

d'expérience pour différencier les novices des expérimentés puisque les scores d'auto-efficacité montraient un saut quantitatif après trois ans, ce qui indiquait qu'après trois ans d'exercice les enseignants avaient renforcé leur auto-efficacité.

Enfin le critère d'ancienneté dans l'établissement a été établie suite à des recherches portant sur les contextes d'établissement. Nous avons relevé une étude qui cherchait à appréhender les conceptions individuelles de la dimension collective du travail enseignant en fonction du contexte de travail (Grangeat et al., 2009). Cette étude a montré qu'à partir de deux ans d'ancienneté, les enseignants seraient influencés par le contexte de travail dans leurs conceptions sur les processus d'apprentissage, le cœur du métier, ou le rôle du collectif. Ce critère de deux ans d'ancienneté nous semblait également particulièrement important en EP, où la stabilité des équipes constitue un élément clé des établissements « réussissants » (Moisan & Simon, 1997).

# **Chapitre 2 – Etude 1 : Effets du style motivationnel perçu par les élèves sur leur motivation en fonction du contexte d’enseignement : éducation prioritaire vs. contexte ordinaire**

---

## **1. Introduction de l’étude 1**

Cette première étude s’inscrit dans deux objectifs de notre travail doctoral. Premièrement, il s’agit de comparer les effets du style motivationnel de l’enseignant sur la motivation des élèves en fonction du contexte d’enseignement (Objectif 1). Deuxièmement, nous avons pour objectif d’identifier si le style motivationnel perçu diffère en fonction du contexte d’enseignement (Objectif 3). Nous avons choisi de nous centrer sur la perception des élèves dans cette première étude car si la TAD a posé le postulat que la mise en place d’un environnement social permettrait la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2002) ; elle a également précisé que l’effet d’un facteur extérieur mis en place dans l’environnement dépendait de la signification fonctionnelle que l’individu lui accorde (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1980a). Autrement dit, un événement extérieur peut être perçu différemment en fonction des individus. Dès lors, il semble particulièrement important de prendre en compte la manière dont l’élève perçoit le style motivationnel de son enseignant d’EPS afin de comprendre la manière dont cela influence sa motivation. Plus encore, la littérature a souligné que c’était la manière dont l’élève percevait son environnement d’apprentissage qui influençait ce dernier, et non l’environnement d’apprentissage en lui-même (Entwistle, 1991).

L'analyse de la littérature scientifique nous a amené à formuler un ensemble d'hypothèses. La numérotation de celles-ci est réalisée en référence aux hypothèses présentées en fin de cadrage théorique (pour un détail, voir Partie 1, Chapitre 3) :

- Hypothèse 1 : Les différentes dimensions d'un style soutenant les besoins prédiront positivement la motivation autonome des élèves et négativement la motivation contrainte et l'a-motivation, indépendamment du contexte d'enseignement.
- Hypothèse 2a : La perception d'un style structuré par les élèves en EP aura un impact positif plus fort sur les formes de motivation autonome et un impact négatif plus important sur les formes de motivation contrainte et l'a-motivation, par rapport à la perception des élèves en contexte ordinaire.
- Hypothèse 2b : La perception d'un style impliqué par les élèves en EP aura un impact positif plus fort sur les formes de motivation autonome et un impact négatif plus important sur les formes de motivation contrainte et l'a-motivation, par rapport à la perception des élèves en contexte ordinaire.
- Hypothèse 2c : La perception d'un style soutenant l'autonomie par les élèves aura un effet similaire sur les différentes formes de motivation, quel que soit le contexte d'enseignement.
- Hypothèse 5 : Les élèves en EP percevront un style soutenant davantage les besoins que les élèves en contexte ordinaire, et ce sur les trois dimensions.

## **2. Méthode de l'étude 1**

### **2.1. *Participants***

Trois équipes pédagogiques en EP (REP+) et trois équipes pédagogiques en contexte ordinaire ont été sollicitées pour participer à la passation des questionnaires. Ainsi, 22 enseignants ont accepté de participer à cette étude : 11 en contexte ordinaire et 11 en contexte d'EP. L'ensemble de ces enseignants répondait aux critères d'inclusion présentés dans le chapitre 1 de la partie 2 : (1) avoir été formé en IUFM, ESPE ou INSPE (donc à partir de 1990), (2) avoir une expérience d'enseignement supérieure à trois ans, (3) avoir une ancienneté dans l'établissement supérieure à deux ans. Ainsi, 922 élèves, dont 493 élèves en contexte ordinaire (22 classes) et 429 élèves (23 classes) en contexte d'EP, ont rempli le questionnaire. Le nombre moyen d'élèves par classe était de 18.7 ( $\pm$  2.5) en contexte d'EP, et de 22.4 ( $\pm$  3.5) en contexte ordinaire. Les caractéristiques des élèves, des enseignants et des établissements figurent dans le tableau 1.

**Tableau 1. Caractéristiques des établissements et des enseignants**

<b>Etablissement</b>	<b>IPS (<math>\pm</math> ET<sup>a</sup>)</b>	<b>Nombre d'enseignants (nombre de classes interrogées)</b>	<b>Age des enseignants (<math>\pm</math> ET)</b>	<b>Sexe des enseignants</b>	<b>Ancienneté dans l'établissement (<math>\pm</math> ET)</b>
EP1	77.2 ( $\pm$ 31.5)	5 (10)	34.4 ( $\pm$ 4.1)	5 H	9.2 ( $\pm$ 4.7)
EP2	66.5 ( $\pm$ 19.5)	3 (6)	35.7 ( $\pm$ 3.8)	1 F – 2H	7.3 ( $\pm$ 3.8)
EP3	81.5 ( $\pm$ 31.9)	3 (7)	44.3 ( $\pm$ 3.1)	3 H	15.3 ( $\pm$ 10.7)
<b>MOYENNE EP</b>	75.1 ( $\pm$ 27.6)	11 (23)	37.5 ( $\pm$ 5.6)	1 F - 10 H	10.4 ( $\pm$ 6.7)
O1	105.1 ( $\pm$ 34.5)	3 (6)	45.0 ( $\pm$ 1.7)	1F - 2 H	17.3 ( $\pm$ 3.1)
O2	101.8 ( $\pm$ 36.9)	4 (7)	46.0 ( $\pm$ 1.8)	3 F – 1H	15.5 ( $\pm$ 5.1)
O3	107.1 ( $\pm$ 39.4)	4 (9)	46.5 ( $\pm$ 8.7)	2 F - 2 H	7.3 ( $\pm$ 3.7)
<b>MOYENNE ORDINAIRE</b>	194.7 ( $\pm$ 36.9)	11 (22)	45.9 ( $\pm$ 5.0)	6 F – 5 H	13 ( $\pm$ 5.9)
<b>MOYENNE TOTALE</b>	89.9 ( $\pm$ 32.3)	22 (55)	41.7 ( $\pm$ 10.9)	7 F – 15 H	11.7 ( $\pm$ 6.3)

*Note.* Les données sont présentées par établissement

EP = Education Prioritaire ; O = Ordinaire ; F = Femme ; H = Homme ; ET = Ecart-type

<sup>a</sup> L'écart-type donné pour l'IPS correspond à l'indice d'hétérogénéité sociale.

## **2.2. Procédure**

Le questionnaire a été diffusé en début de deuxième trimestre (début décembre) afin de laisser aux élèves et aux enseignants le temps de débiter l'année scolaire et de se familiariser les uns avec les autres. En amont de la passation des questionnaires, nous avons rencontré chaque équipe pédagogique sur un temps informel pour expliquer l'enjeu du questionnaire, les différentes parties qui le composent et les modalités de passation à respecter. En complément, une notice d'information était à disposition de chaque enseignant participant à l'étude avec sa classe (Voir Annexe B). Les modalités de passation à respecter étaient les suivantes : 1) faire remplir le questionnaire en début de leçon d'EPS afin de permettre un niveau de concentration maximal ; 2) faire remplir le questionnaire sur une leçon non évaluative afin de ne pas impacter les réponses ; 3) présenter le questionnaire comme un recueil de leur avis concernant la motivation en EPS, en insistant sur le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse ; 4) insister sur le fait que le questionnaire est anonyme et que les enseignants ne regarderont pas

les réponses ; 5) préciser aux élèves de n'entourer qu'un seul numéro par question ; 6) expliquer l'échelle de réponse en prenant pour exemple le premier énoncé. Enfin, il leur a été indiqué que le temps moyen pour passer le questionnaire était de 15 minutes. Suite à la passation, certains enseignants en EP ont fait remarquer que le temps de passation avait été jusqu'à une vingtaine de minutes.

### **2.3. Outils d'analyse**

Le questionnaire proposé aux élèves était constitué de trois parties : une première partie relative aux caractéristiques personnelles des élèves (âge, sexe) ; une seconde partie relative au type de motivation poursuivie par l'élève ; et une dernière partie relative au style motivationnel de l'enseignant, perçu par les élèves. Pour chacun des deux questionnaires, il s'agissait de répondre à chaque item selon une échelle de Likert en cinq points allant de (1) jamais à (5) toujours. L'ensemble du questionnaire est présenté en Annexe C.

#### **2.3.1. Le type de motivation poursuivie**

Le type de motivation poursuivie par chaque élève a été mesuré à l'aide de *L'Echelle de Motivation en Education Physique Sportive* (EMEPS) développée et validée dans différentes études par l'équipe de recherche du laboratoire SENS de Grenoble (e.g., Chalabaev & Sarrazin, 2009 ; Sarrazin et al., 2005 ; Tessier et al., 2010). Cette échelle se centre sur les raisons évoquées par les élèves pour expliquer pourquoi ils s'impliquent en EPS, à partir d'une question initiale : « *Pourquoi je m'investis en EPS ?* ». Cette échelle, spécifique à l'EPS, est adaptée de deux échelles validées en langue française : l'Echelle de Motivation envers l'Education (EME, Vallerand et al., 1989) et l'Echelle de Motivation envers les Sports (EMS, Brière et al., 1995). C'est un outil de mesure permettant de mesurer les différents types de motivation identifiés par la TAD afin de déterminer le degré avec lequel l'élève se sent autonome versus contraint quand il est en cours d'EPS. Trois grands types de motivation sont mesurés à travers 22 items : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'a-motivation. Plus précisément, deux sous-échelles mesurent la motivation intrinsèque des élèves à l'égard de l'EPS : trois items portent sur la motivation intrinsèque à *la connaissance et / ou à l'accomplissement* (MIAC ; e.g., « je m'investis en EPS pour la satisfaction d'apprendre de nouvelles choses ») ; trois items portent sur la motivation intrinsèque à la stimulation (MIS ; e.g., « je m'investis en EPS parce que je m'éclate dans cette discipline »). Trois sous-échelles mesurent les différents types de motivation extrinsèque : quatre items concernent la motivation extrinsèque à *régulation*

*intégrée* (RINT ; *e.g.*, « je m’investis en EPS parce que se sentir « sportif » c’est quelque chose qui compte pour moi ») ; quatre items concernent la motivation extrinsèque à *régulation identifiée* (RID ; *e.g.*, « je m’investis en EPS parce que je me dis que c’est important pour plus tard ») ; et quatre items concernent la motivation extrinsèque à *régulation externe* (REX ; *e.g.*, « je m’investis en EPS surtout parce qu’on est noté »). Enfin, une sous-échelle mesure l’amotivation *via* quatre items (AMO ; *e.g.*, « je ne comprends pas pourquoi je vais en EPS, j’ai l’impression de perdre mon temps »). De précédentes études ayant utilisé l’EMEPS ont montré une structure factorielle, une viabilité et une fiabilité satisfaisante (Boiché et al., 2008 ; Sarrazin et al., 2007 ; Sarrazin, Tessier, Pelletier, et al., 2006).

Nous n’avons pas conservé les quatre items portant sur la motivation extrinsèque à régulation introjectée, présents dans le questionnaire initial, pour plusieurs raisons. Premièrement, avant de réaliser la passation, nous avons fait lire les différents énoncés à 2 enseignants de chaque contexte d’établissement. Les enseignants en EP ont mis en avant le nombre conséquent de questions, s’interrogeant sur les capacités de concentration de leurs élèves. Deuxièmement, les enseignants des deux contextes ont soulevé le caractère culpabilisant des énoncés relatifs à la régulation introjectée. Enfin, une récente méta-analyse portant sur la TAD dans le champ de l’EPS (Vasconcellos et al., 2019) a mis en avant l’effet ambivalent de la régulation introjectée. En effet, cette forme de régulation peut à la fois favoriser l’effort, l’estime de soi, mais également amener de l’angoisse et diminuer la persévérance de l’élève. Ainsi, au regard de la nécessité que les élèves puissent rester concentrés durant toute la passation du questionnaire et du rôle controversé de la régulation introjectée, nous avons choisi de retirer cette forme de motivation.

### **2.3.2. Le style motivationnel de l’enseignant perçu par les élèves**

Le style motivationnel de l’enseignant perçu par les élèves a été mesuré à partir d’une version adaptée de l’Echelle de Perception du style motivationnel de l’enseignant proposé par le programme ProMoBE<sup>4</sup>, demandée auprès de l’équipe de chercheurs. Cette échelle propose 22 items qui mesurent à la fois les dimensions soutenant les besoins (11 items) et les dimensions menaçant les besoins (11 items). C’est une version adaptée de deux questionnaires : le Learning Climate Questionnaire (LCQ, Black & Deci, 2000) et le Teacher As Social Contexte Questionnaire (TASCQ, Belmont et al., 1988).

---

<sup>4</sup> ProMoBE : Promouvoir la Motivation et le Bien-être à l’Ecole. <https://promobe.univ-grenoble-alpes.fr/>

La version finale de l'échelle utilisée dans notre étude s'est construite en deux temps. Dans un premier temps, l'échelle précédemment présentée n'était pas dédiée spécifiquement à une utilisation en EPS. Un temps d'échanges a donc eu lieu avec plusieurs enseignants chercheurs travaillant sur ces thématiques dans le domaine de l'EPS et ayant déjà utilisé et/ou développé des questionnaires mesurant le style motivationnel afin de sélectionner ou reformuler des items correspondant aux différentes dimensions du style, en relation avec la discipline EPS. Nous avons également ajouté des items, en relation avec la littérature scientifique. Par exemple, un comportement emblématique du soutien de l'autonomie est de fournir des explications (Ahmadi et al., 2023 ; Reeve & Cheon, 2021 ; Vansteenkiste et al., 2018). Ainsi, nous avons proposé deux items relatifs à cette dimension « mon professeur m'explique comment je peux utiliser ce que j'apprends en EPS », et « mon professeur m'explique comment je peux utiliser ce que j'apprends ». De même, concernant la dimension structure, la littérature a mis en avant deux grandes caractéristiques : la clarification et le guidage (Aelterman et al., 2019). Bien que les comportements relatifs à la clarification soient considérés comme moins emblématiques (Ahmadi et al., 2023), nous avons proposé un item relatif à ce point : « je peux facilement savoir si j'ai réussi à l'issue d'un exercice ». Enfin, nous avons ajouté un item relatif à la dimension « implication » pour appréhender le versant quantitatif de cette dimension (Haerens et al., 2013), à travers l'item « mon professeur passe du temps avec moi quand j'en ai besoin ». Dans un second temps, cette première version du questionnaire a été proposée à deux enseignants en contexte d'EP afin qu'ils nous fassent un retour sur la compréhension des énoncés. A nouveau, ces enseignants ont mis en avant l'important nombre de questions, et se sont interrogés sur la capacité de concentration de leurs élèves. Suite à ce retour, nous avons donc décidé de centrer notre attention sur les trois dimensions relatives au soutien des besoins, les items relatifs à la menace des besoins ont donc été retirés. Ils ont également mis en avant des problèmes de compréhension sur l'item : « mon professeur fait tout pour que je comprenne la leçon ». Les enseignants sollicités nous ont indiqué que l'expression « faire tout » pouvait être difficile à envisager pour les élèves. Dès lors, nous avons proposé deux items différents, plus précis, relatifs à cette idée : « je comprends bien les exercices que m'explique mon professeur », « mon professeur s'assure que j'ai compris avant de me laisser faire l'exercice ».

La version finale du questionnaire comportait donc 16 items. Les élèves étaient invités à réfléchir à chaque item en se référant au cours d'EPS en général. Ainsi, le questionnaire débutait par « *Dans le cours d'EPS :* ». 6 items étaient relatifs à la perception des élèves quant au soutien de l'autonomie de leur enseignant (SAUT ; e.g., « mon professeur m'encourage à



donner mon avis »). 6 items étaient relatifs à la perception des élèves quant à la structure de leur enseignant (STR ; *e.g.*, « je comprends bien les exercices que m'explique mon professeur »). Enfin 4 items étaient relatifs à la perception des élèves quant à l'implication de leur enseignant (IMP ; *e.g.*, « j'ai l'impression que mon professeur s'intéresse vraiment à moi »).

#### **2.4. Plan d'analyse des données**

Afin d'étudier ces différentes hypothèses, nous avons décidé de mener deux approches statistiques différentes et complémentaires. Premièrement, nous avons mené une approche centrée sur la personne, à partir d'une analyse de profils latents. Nous avons choisi ce type d'approche, car elle permet d'étudier l'effet additif ou synergique des différentes dimensions du style motivationnel sur la motivation, en examinant chaque élève en tant qu'individu, plutôt que d'examiner chaque dimension du style de manière isolée. Cette démarche s'inscrit dans la logique du cadre de la TAD qui a rappelé l'importance de mesurer chaque dimension, tout en considérant leurs effets d'interaction (Hornstra et al., 2021 ; Vasconcellos et al., 2020). Cette approche permet également d'identifier différents sous-groupes d'élèves qui présentent chacun des patterns similaires de style motivationnel perçu afin de voir l'effet sur les types de motivation. En complément, cette approche permet l'étude de la répartition des élèves dans chaque profil en fonction du contexte d'enseignement afin d'avoir des connaissances plus précises sur la conjugaison des dimensions du style qui permettent d'impacter davantage la motivation des élèves dans chaque contexte d'enseignement. Deuxièmement, nous avons mené une analyse de régression multiniveau afin d'étudier l'effet modérateur du contexte d'enseignement sur la relation style motivationnel de l'enseignant – motivation des élèves. Nous avons opté pour une analyse multiniveau au regard de la nature imbriquée des données (des élèves dans des classes). Ce type d'analyse, dite « unidimensionnelle » ou « centrée sur les variables » est complémentaire à l'analyse centrée sur la personne, puisqu'elle va nous renseigner précisément sur les relations entre chaque dimension du style et les différents types de motivation en fonction du contexte d'enseignement.

L'ensemble des analyses statistiques a été réalisé à partir du logiciel Jamovi (version 2.3.26).

### 2.4.1. Analyses préalables

Préalablement à l'analyse visant à répondre à nos hypothèses, nous nous sommes centrés sur les données manquantes. En effet, bien que nous ayons pris les précautions nécessaires auprès des enseignants pour que les élèves remplissent une seule case par ligne, certaines lignes ne comportaient pas de réponse, ou deux réponses. Supprimer les élèves pour lesquels l'ensemble des cases n'était pas rempli aurait conduit à diminuer fortement notre échantillon de données, ce qui aurait diminué la précision de l'analyse. Nous avons donc décidé d'utiliser une imputation par la moyenne. Plus précisément, lorsqu'une donnée était manquante sur une dimension, nous lui affectons la moyenne des valeurs associées à cette dimension. Lorsqu'il manquait plus d'une donnée, la dimension était considérée comme manquante. Lorsqu'il manquait des données sur plusieurs dimensions sur un même questionnaire, le questionnaire était retiré. Suite à cette première phase, 10 élèves ont été exclus de l'échantillon, 14 élèves ont été exclus sur le questionnaire portant sur le style motivationnel perçu, et trois élèves ont été exclus sur le questionnaire portant sur la motivation. Il est à noter que l'ensemble des élèves concernés appartient aux établissements d'EP, hormis un élève sur le questionnaire portant sur le style.

Ensuite, afin d'identifier les données aberrantes, nous avons mené une analyse descriptive sur l'ensemble des variables. Nous avons calculé les moyennes, écart-types et valeurs standardisées de chaque dimension des deux questionnaires. Les valeurs aberrantes unidimensionnelles ont été identifiées de deux manières. En premier lieu, nous avons étudié les données des dimensions qui présentaient un Z-score  $> 3$ . De manière complémentaire, nous avons réalisé des box-plot, et identifié les valeurs qui dépassaient des valeurs de 1,5 écarts interquartiles au-delà de Q1 et Q3. En parallèle, nous avons mené une analyse des valeurs aberrantes multidimensionnelles à partir du calcul de la distance de Mahalanobis sur chacun des questionnaires ( $p < .001$  ; Tabachnick & Fidell, 2007). Une fois ces valeurs aberrantes identifiées *via* ces deux analyses, nous nous sommes appuyés sur la littérature relative au cadrage théorique de la TAD pour identifier les sujets qui nous paraissaient cohérents ou non. Par exemple, un individu ayant un fort score d'a-motivation et de faibles scores dans les autres dimensions de la motivation ressortait comme donnée aberrante. Or, cela étant en accord avec la littérature scientifique, nous avons choisi de conserver l'individu dans l'échantillon. *A contrario*, un individu ayant à la fois des forts scores d'a-motivation et des forts scores de motivation intrinsèque a été retiré car cela ne correspondait pas au postulat de la théorie de

l'intégration organismique (Ryan et al., 1985). Suite à cette étape, 12 élèves ont été retirés de l'échantillon : sept en contexte ordinaire, cinq en EP. Ainsi, cette phase préalable des données manquantes et des données aberrantes nous a conduit à retirer 15 élèves en EP (soit 0.03 % de l'effectif total) et sept élèves en contexte ordinaire (soit 0.02 % de l'effectif total). Au global, cela correspond donc à 0.025 % de l'effectif total. Les caractéristiques générales des élèves figurent dans le tableau 2.

**Tableau 2. Caractéristiques générales des élèves ayant participé à l'étude**

Type d'établissement	Nombre d'élèves	Age des élèves <sup>a</sup> (± ET)	Sexe des élèves <sup>b</sup>
<b>EP</b>	414	13.4 (± 0.8)	202 G – 210 F
<b>Ordinaire</b>	486	13.5 (± 0.6)	246 G – 239 F
<b>Total</b>	900	13.5 (± 0.7)	434 G – 443 F

*Note.* Les caractéristiques sont présentées par contexte d'enseignement

<sup>a</sup> : 22 élèves n'ont pas indiqué leur âge

<sup>b</sup> : 2 élèves n'ont pas indiqué leur sexe, et un élève a inscrit non-binaire

#### **2.4.2. Statistiques descriptives**

Les moyennes et écart-types de chaque variable ont été calculés, pour chacun des contextes. Des corrélations basées sur le coefficient de Pearson ont également été réalisées entre les variables d'intérêt. Enfin, un test T pour échantillons indépendants a été réalisé pour comparer les différentes variables entre les deux contextes.

#### **2.4.3. Analyses factorielles confirmatoires concernant le style motivationnel et la motivation**

Le questionnaire relatif au style motivationnel de l'enseignant étant une version adaptée de questionnaires déjà existants, nous avons conduit une analyse factorielle confirmatoire afin de vérifier la structure factorielle en 3 dimensions. A l'instar de l'article de Ahn et al. (2019), portant sur l'analyse factorielle du TASCQ, nous avons autorisé les trois dimensions de la perception du style à corrélérer ensemble. L'analyse de la structure factorielle fut réalisée à partir du test statistique du  $\chi^2$  de Satorra-Bentler (  $SB\chi^2$  ; Satorra & Bentler, 1994). Un  $\chi^2$  non significatif permet de montrer que le modèle est valable. Cependant, il a été montré que dans le cas de larges échantillons (comme c'est le cas dans notre étude), la statistique du  $SB\chi^2$  tend

inexorablement à devenir significative (Marsh et al., 1988). En accord avec les recommandations de Tabachnick et Fidell (2007), nous avons donc pris en compte d'autres indicateurs pour tester l'adéquation du modèle. Nous avons d'abord pris en compte le Comparative Fit Index (CFI) qui est un indicateur incrémental permettant de vérifier l'ajustement du modèle testé par rapport au modèle de base. Des valeurs supérieures ou égales à .90 indiquent la présence d'un modèle acceptable, tandis que des valeurs supérieures ou égales à .95 mettent en évidence un très bon modèle (Hu & Bentler, 1995). Nous avons également utilisé le Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA) et les intervalles de confiance de 90 % correspondants, qui est un indice de non centralité. Des valeurs inférieures à .08 signifient un ajustement acceptable, et des valeurs inférieures à .06 un bon ajustement (MacCallum, 1995). Enfin, nous avons également utilisé l'indice de Tucker-Lewis (TLI), dont une valeur supérieure à .95 indique un bon ajustement du modèle (L. R. Tucker & Lewis, 1973) et le Standardized Root Mean Residual (SRMR) dont la valeur doit être inférieure à .05 (Hu & Bentler, 1995).

Bien que le questionnaire relatif à la motivation des élèves n'ait pas été modifié, nous avons supprimé les items relatifs à la régulation introjectée. Nous avons donc également mené une analyse factorielle confirmatoire afin de confirmer la structure factorielle en six dimensions. La même démarche a été mise en place.

Enfin, nous avons mesuré la consistance interne de chacun des construits des deux questionnaires.

#### **2.4.4. Approche centrée sur la personne : analyse de profils latents**

Pour examiner quels profils de style motivationnel perçu pouvaient être distingués, nous avons réalisé une analyse centrée sur la personne à partir d'une analyse de profils latents. Cette approche répartit les participants dans différents profils en fonction de la probabilité d'appartenance à ce profil. Cette analyse est dite latente, car les profils identifiés ne sont pas directement observables, mais construits à partir des réponses à un ensemble d'indicateurs (Gana et al., 2022), ici les dimensions du style. Cette forme d'analyse nous semblait plus pertinente qu'une analyse en cluster, dans la mesure où elle est basée sur un modèle, qui permet d'identifier le nombre optimal de profils en fonction de différents indices d'ajustement et de précision, l'analyse en cluster étant elle basée sur la distance euclidienne (Vermunt & Magidson, 2002).

Dans l'analyse, les modèles comprenant un à sept profils ont été estimés puis comparés sur la base des différents critères, disponibles sur Jamovi. Premièrement, nous avons utilisé trois critères d'ajustement : le critère d'information d'Akaike (AIC), le critère d'information bayésien (BIC) et le BIC ajusté à l'échantillon (SA-BIC). Un modèle dont les valeurs d'AIC, BIC et de SA-BIC sont plus faibles que le modèle précédent est considéré comme plus pertinent (Vermunt & Magidson, 2002). Nous avons également utilisé le Parametric Bootstrapped likelihood ratio (BLRT) dont un résultat significatif dans le modèle avec un profil supplémentaire signifie que celui-ci est plus ajusté que le modèle précédent. Cet indicateur est à prendre en considération avec vigilance, puisqu'il peut parfois être toujours significatif (Masyn, 2013). Deuxièmement, nous avons utilisé les valeurs d'entropie pour étudier la précision de la classification. En effet, c'est un indicateur composite qui indique la capacité globale d'un modèle à proposer des profils distincts (Spurk et al., 2020). Plus la valeur est élevée, plus la précision du modèle est bonne, avec des valeurs qui doivent être supérieures à .60 (acceptable), voire .80 (très bon modèle). A partir de ces deux grandes catégories d'indicateurs, nous avons effectué notre choix en tenant compte de différents paramètres. En premier lieu, au regard des enjeux de parcimonie du modèle (Gana et al., 2022), les solutions avec moins de profils ont été particulièrement étudiées, surtout si les profils supplémentaires ajoutaient peu de variations aux profils déjà présents. Deuxièmement, les solutions incluant des profils avec très peu de cas n'ont pas été prises en compte (< 5 % de l'échantillon, Masyn, 2013), puisqu'elles ne permettaient pas ensuite de faire des analyses statistiques pertinentes. Enfin, l'interprétabilité des solutions a également été considérée, compte-tenu des données issues de la littérature scientifique.

Après avoir attribué à chaque élève un profil, nous avons réalisé trois analyses principales. Premièrement, afin d'examiner les potentielles différences entre les profils du point de vue du soutien des besoins et de la motivation, nous avons réalisé une ANOVA, avec l'utilisation de la correction de Bonferroni pour réaliser les comparaisons multiples. Ensuite, nous avons réalisé un test  $\chi^2$  d'association pour étudier si le fait d'appartenir à l'un des trois profils dépendait du contexte d'enseignement dans lequel l'élève se trouvait. Enfin, pour analyser si l'effet d'un profil de soutien sur la motivation différait en fonction du contexte, nous avons réalisé un test  $t$  de Student pour échantillons indépendants. Ces différentes analyses nécessitaient de s'assurer de la normalité des données et de l'homogénéité des variances. Les distributions des données ont été appréhendées à partir d'histogrammes et des coefficients d'asymétrie (*i.e.*, Skewness) et de concentration (*i.e.*, Kurtosis) ; le test de Shapiro-Wilk étant

peu adapté pour les grands échantillons. Nous avons considéré qu'une distribution suit une loi normale si les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement sont compris entre  $-2$  et  $2$ . Afin d'analyser l'homogénéité des variances, nous avons réalisé le test de Levene. L'analyse des données d'asymétrie et de concentration a montré des valeurs comprises entre  $-2$  et  $2$  sur les différentes dimensions de la motivation et du style dans les différents profils. La distribution normale des données n'a cependant pas été confirmée sur la dimension a-motivation dans le profil 1, avec une concentration autour de la valeur « 1 ». D'autres études mesurant la motivation des élèves ont également constaté une non normalité sur certaines dimensions (*e.g.*, Boiché et al., 2008). Le test de Levene a révélé une homogénéité des variances sur la majeure partie des dimensions. Ces différents éléments nous ont donc interrogé sur le choix des tests à réaliser. Cependant, au regard de la taille importante de nos différents échantillons dans chaque profil, nous avons choisi de réaliser une ANOVA et un test *t* de Student car ces tests sont moins sensibles aux violations des hypothèses de normalité des distributions et d'homogénéité des variances dans le cas de grands échantillons. Toutefois, les résultats de ces tests ont, lorsqu'au moins l'un des préalables n'était pas validé, été confortés par des tests complémentaires dont les résultats sont présentés en légende des différents tableaux liés à chaque analyse.

#### **2.4.5. Approche dimensionnelle de la relation style – motivation en fonction du contexte : analyse multi-niveau**

Des analyses de régression multiniveaux ont été utilisées pour les différentes dimensions motivationnelles. En effet, au regard de la nature imbriquée des données, à savoir des élèves appartenant à des classes, une régression linéaire à un seul niveau risquait de négliger l'importance des effets de classe et pouvait conduire à un certain nombre de biais (Kenny et al., 1998). Nous avons suivi une procédure en différentes étapes similaires à celle réalisée dans d'autres études portant sur la TAD (*e.g.*, Hospel & Galand, 2016).

La première étape a consisté à étudier un modèle hiérarchique à deux niveaux entièrement inconditionnel (Modèle 0), c'est-à-dire qui ne contenait aucune variable explicative. Cette étape a permis d'estimer la répartition des variances inter-classes et intra-classes pour chacune des dimensions motivationnelles, et ainsi de calculer la corrélation intra-classe (ICC), à savoir un indice de la proportion de la variance totale de la variable dépendante (*e.g.* dimension motivationnelle) attribuable à l'appartenance à la classe. Une valeur proche de 0 suggère qu'un modèle comprenant uniquement des variables de niveau 1 est approprié, signifiant ainsi que l'approche multiniveau n'est pas nécessaire. Un indice non nul signifie bien

une dépendance des données au niveau de la classe et justifie l'utilisation d'une approche multiniveau. Une étude centrée sur les recherches en psychologie sociale dans le domaine scolaire a rapporté une gamme d'ICC comprise entre .05 et .20 (Peugh, 2010).

La deuxième étape (Modèle 1) a consisté à ajouter les variables de contrôle, à savoir le sexe et le contexte (EP ou ordinaire) au niveau élève (niveau 1). Le sexe de l'élève a été codé fictivement (garçons = 1 ; filles = 0), tout comme le contexte (ordinaire = 1 ; EP = 0). Le score de 0 ayant une valeur, les données n'ont pas été centrées. Cette étape a permis de vérifier la part explicative de ces variables dans les résultats.

La troisième étape (Modèle 2) a consisté à ajouter simultanément les variables explicatives dans le modèle, à savoir les trois dimensions du style motivationnel : soutien de l'autonomie, structure et implication. Comme cette étude visait à tester les relations entre l'environnement d'apprentissage proposé par l'enseignant à travers son style et la motivation des élèves, les trois dimensions du style ont été introduites en même temps. Concernant ces trois dimensions du style, nous avons souhaité dans un premier temps les mettre au niveau classe, à l'instar d'autres études (*e.g.* Hospel & Galand, 2016). En effet, selon Marsch et al. (2012), les perceptions agrégées des élèves d'une même classe seraient plus appropriées pour mesurer un environnement de classe que les perceptions individuelles. De plus, nous avons réalisé une analyse préliminaire afin de voir si les perceptions des élèves concernant chacune des dimensions du style différaient au sein d'une même classe en mesurant le coefficient de corrélation intra-classe (ICC). Les résultats ont indiqué des valeurs d'ICC comprises entre .19 et .20 sur les différentes dimensions du style, indiquant donc une similitude des perceptions du soutien des besoins au sein d'une même classe. Cependant, lorsque nous avons lancé l'analyse multiniveau dans Jamovi, plusieurs raisons nous ont conduit à ne pas conserver les trois dimensions du style au niveau classe. En premier lieu, l'analyse de la partition de variance a révélé que la part de variance au sein de la classe était supérieure à la part de variance entre les classes, suggérant ainsi que si la classe influençait la perception du style, la variance de la perception était surtout individuelle. Cela s'inscrit également dans la logique des études ayant montré que les élèves d'une même classe ne percevaient pas tous de la même manière le style de leur enseignant (Hornstra et al., 2018). En second lieu, les résultats proposés ont été incongruents par rapport au cadre de la TAD. Par exemple, l'implication était significativement associée positivement avec l'a-motivation. *A contrario*, la structure était significativement associée négativement à la régulation identifiée et à la régulation intégrée. Nous avons donc

conclu qu'agréger les dimensions du style au niveau classe conduisait à ce que la littérature scientifique a nommé l'erreur écologique, ou biais d'agrégation (Bressoux, 2007). Nous avons donc décidé de laisser les dimensions du style au niveau élève, afin de conserver les informations relatives aux mécanismes intra-classes.

A l'étape 4 (Modèle 3), nous avons ajouté les interactions entre le contexte et chaque dimension du style.

Après avoir réalisé ces analyses en prenant en compte les trois dimensions du style motivationnel, nous avons répliqué la procédure, en tenant compte cette fois-ci du score global de soutien. Le score global de soutien a été calculé en faisant la moyenne des scores des trois dimensions.

### **3. Résultats de l'étude 1**

#### **3.1. *Statistiques descriptives***

Les moyennes, écart-types et corrélations entre les différentes variables mesurées dans cette étude sont reportés dans le tableau 3. L'analyse des moyennes des scores a indiqué que les élèves se percevaient comme ayant une motivation autonome importante, puisque les scores de MIAC, MIS, RINT et RID étaient supérieurs à la moyenne. La régulation externe se situait quant à elle au niveau de la moyenne, tandis que l'a-motivation avait un score moyen inférieur à la moyenne. Les élèves percevaient également que leurs enseignants soutenaient leurs besoins, puisque les scores étaient supérieurs à la moyenne sur chacune des trois dimensions.

Concernant les relations, les dimensions du style étaient fortement corrélées entre elles, tous comme les différentes formes de motivation autonome. L'analyse a également montré une corrélation positive entre les différentes dimensions du style et les formes de motivation autonome, et une corrélation négative entre les différentes dimensions et la régulation externe et l'a-motivation.



**Tableau 3. Statistiques descriptives et corrélations entre les différentes variables**

<b>Variables</b>	<b>M (± ET)</b>	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>	<b>7.</b>	<b>8.</b>	<b>9.</b>
<b>1. MIAC</b>	3.52 (± 1.10)	-								
<b>2. MIS</b>	3.45 (± 1.03)	0.68	-							
<b>3. RINT</b>	3.40 (± 1.25)	0.62	0.66	-						
<b>4. RID</b>	3.72 (± 1.06)	0.63	0.56	0.70	-					
<b>5. REX</b>	2.54 (± 1.13)	-0.24	-0.32	-0.27	-0.19	-				
<b>6. AMO</b>	1.80 (± 1.03)	-0.55	-0.58	-0.49	-0.46	0.50	-			
<b>7. SAUT</b>	3.43 (± 0.91)	0.52	0.49	0.39	0.39	-0.21	-0.40	-		
<b>8. STR</b>	3.89 (± 0.81)	0.49	0.48	0.37	0.36	-0.21	-0.43	0.77	-	
<b>9. IMP</b>	3.45 (± 0.99)	0.42	0.43	0.33	0.31	-0.20	-0.38	0.75	0.71	-
<b>10. STYLE</b>	3.59 (± 0.82)	0.52	0.51	0.42	0.39	-0.23	-0.42	0.92	0.88	0.90

*Note.* Toutes les analyses de corrélations ont montré un degré de significativité, avec un  $p < .001$ .

### 3.2. Influence du contexte d'enseignement sur les différentes variables

Concernant l'influence du contexte d'enseignement, les résultats du test *t* de Student présentés dans le tableau 4 ont montré une différence significative sur différentes variables. Plus précisément, concernant la motivation, les élèves en contexte d'EP se percevaient comme ayant respectivement une motivation intrinsèque à la connaissance et/ou à l'accomplissement et une a-motivation significativement supérieure aux élèves en contexte ordinaire. Concernant les dimensions du style, les résultats ont révélé que les scores de soutien de l'autonomie et de structure étaient significativement plus élevés en contexte d'EP qu'en contexte ordinaire.

**Tableau 4. Moyennes et écart-types par contexte, et résultats de la comparaison entre les deux contextes (*t* test)**

Variables	O M (± ET)	EP M (± ET)	<i>t</i> test	DDL	<i>p</i>	D.M	<i>d</i> de Cohen
MIAC	3.43 (± 1.08)	3.63 (± 1.10)	-2.76	894	<b>.006</b>	-0.20	-0.18
MIS	3.45 (± 1.02)	3.45 (± 1.05)	0.01	893	.994	-	-
RINT	3.46 (± 1.25)	3.32 (± 1.25)	1.65	893	.098	-	-
RID	3.71 (± 1.05)	3.74 (± 1.07)	-0.40	895	.686	-	-
REX	2.49 (± 1.08)	2.60 (± 1.18)	-1.42 <sup>a</sup>	892	.156	-	-
AMO	1.74 (± 0.98)	1.88 (± 1.08)	-1.99 <sup>a</sup>	894	<b>.047</b>	-0.14	-0.13
SAUT	3.30 (± 0.90)	3.60 (± 0.91)	-4.98	882	<b>&lt; .001</b>	-0.30	-0.34
STR	3.78 (± 0.81)	4.03 (± 0.79)	4.53	882	<b>&lt; .001</b>	-0.24	-0.31
IMP	3.42 (± 0.95)	3.49 (± 1.02)	-1.11	870	.268	-	-
STYLE	3.49 (± 0.81)	3.70 (± 0.83)	-3.64	867	<b>&lt; .001</b>	-0.20	-0.25

Note.  $H_a \mu_O \neq \mu_{EP}$ .

O = établissement ordinaire ; EP = établissement en éducation prioritaire ; DDL = Degrés de Liberté ; D.M = Différence Moyenne ; SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication ; MIAC = Motivation intrinsèque à l'accomplissement et/ou à la connaissance ; MIS = Motivation Intrinsèque à la stimulation ; RINT = Régulation Intégrée ; RID = Régulation Identifiée ; REX = Régulation Externe ; AMO = A-motivation

<sup>a</sup> Le test de Levene est significatif ( $p < .05$ ), suggérant une violation de la condition d'égalité des variances. Au regard de la distribution normale des données sur ces deux variables, un test de Welch a été réalisé. Il confirme la significativité concernant l'a-motivation ( $p = .049$  ;  $d = -0.13$ ) et la non significativité concernant la régulation externe ( $p = .159$ ).

### **3.3. Analyse factorielle confirmatoire et consistance interne**

#### **3.3.1. Questionnaire sur la perception du style motivationnel**

Le modèle testé a présenté des indices mettant en avant une adéquation acceptable des données. En effet le coefficient de Satorra-Bentler était significatif ( $p < .001$ ), avec  $SB\chi^2 = 825$ . Le CFI, le TLI et le SRMR étaient respectivement de .90, .88, et .05. Enfin les bornes de l'intervalle de confiance du RMSEA étaient comprises entre .08 et .10. Les valeurs n'étaient donc pas toutes dans les seuils acceptables. Cependant, plusieurs indices de modification du modèle (valeur de la diminution attendue du  $\chi^2$ ) ont été suggérés par l'analyse Post-Hoc proposée par Jamovi, dans la matrice de covariance des résidus. Nous avons donc fait l'analyse des indices ayant les valeurs les plus hautes. Deux indices de modification ressortaient particulièrement avec des valeurs de 130 et 155. Il s'agissait d'une part de permettre à l'item 2 (e.g., « mon professeur me laisse la possibilité de choisir certaines choses ») de corrélérer avec l'item 4 (e.g., « mon professeur me laisse décider certaines choses »). D'autre part, il s'agissait de permettre à l'item 11 (e.g., « Mon professeur m'explique comment je peux utiliser ce que j'apprends en EPS ») de corrélérer avec l'item 15 (e.g., « Mon professeur m'explique comment je peux utiliser ce que j'apprends »). Nous avons incorporé ces deux modifications car les items appartenaient à la même dimension (le soutien de l'autonomie) et partageaient des formulations ou contenus qui se chevauchaient. Suite à ces modifications, nous avons observé une amélioration des indices d'ajustement avec  $SB\chi^2 = 540$  ( $p < .001$ ), un CFI à .94, un TLI à .92, un SRMR à .04 et un intervalle de RMSEA compris entre .07 et .08. Les données relatives à ces deux modèles sont disponibles dans le tableau 5. L'examen des saturations factorielles et les estimations de covariance des facteurs ont montré que chacun des paramètres apportaient une contribution au modèle avec un  $p < .001$  (voir Annexe D). Complémentairement, nous avons mené une analyse de consistance interne. Chaque dimension a indiqué une bonne consistance interne ( $\alpha = .82$  pour le SAUT,  $\alpha = .81$  pour la STR,  $\alpha = .84$  pour l'IMP).

**Tableau 5. Tableau résumant les indices attestant de l'adéquation des modèles concernant le questionnaire mesurant le style motivationnel de l'enseignant**

Modèle	SB $\chi^2$	CFI	TLI	SRMR	Intervalle de confiance RMSEA
<b>Modèle 1</b>	825 ( $p < .001$ )	.90	.88	.05	.08 - .10
<b>Modèle 2</b>	540 ( $p < .001$ )	.94	.92	.04	.07 - .08
<b>Valeurs de référence</b>	Le plus petit possible	Acceptable : $> .90$ Bon : $> .95$	$> .90$	$< .05$	Acceptable : $< .08$ Bon : $< .06$

### 3.3.1. Questionnaire sur la motivation des élèves

Le modèle testé a présenté des indices mettant en avant une bonne adéquation des données (voir Tableau 6). En effet, le coefficient de Satorra-Bentler était significatif ( $p < .001$ ), avec SB $\chi^2 = 600$ . Le CFI, le TLI et le SRMR étaient respectivement de .96, .96, et .04. Enfin les bornes de l'intervalle de confiance du RMSEA étaient comprises entre .04 et .05. L'examen des saturations factorielles et les estimations de covariance des facteurs ont confirmé que chacun des paramètres apportaient une contribution au modèle avec un  $p < .001$  (voir Annexe E). En parallèle, l'analyse de consistance interne ( $\alpha$ ) réalisée sur chaque dimension a également indiqué des valeurs satisfaisantes avec .82 pour la MIAC, .79 pour la MIS, .91 pour la RINT, .85 pour la RID, .74 pour la REX, .86 pour l'AMO. Ces valeurs se situaient au-dessus des standards communément admis ( $\alpha > .70$  ; Nunally, 1978).

**Tableau 6. Tableau résumant les indices attestant de l'adéquation des modèles concernant le questionnaire mesurant la motivation des élèves**

Modèle	SB $\chi^2$	CFI	TLI	SRMR	Intervalle de confiance RMSEA
<b>Modèle</b>	600 ( $p < .001$ )	.96	.96	.04	.04 - .05
<b>Valeurs de référence</b>	Le plus petit possible	Acceptable : $> .90$ Bon : $> .95$	$> .90$	$< .05$	Acceptable : $< .08$ Bon : $< .06$

### **3.4. Analyse centrée sur la personne**

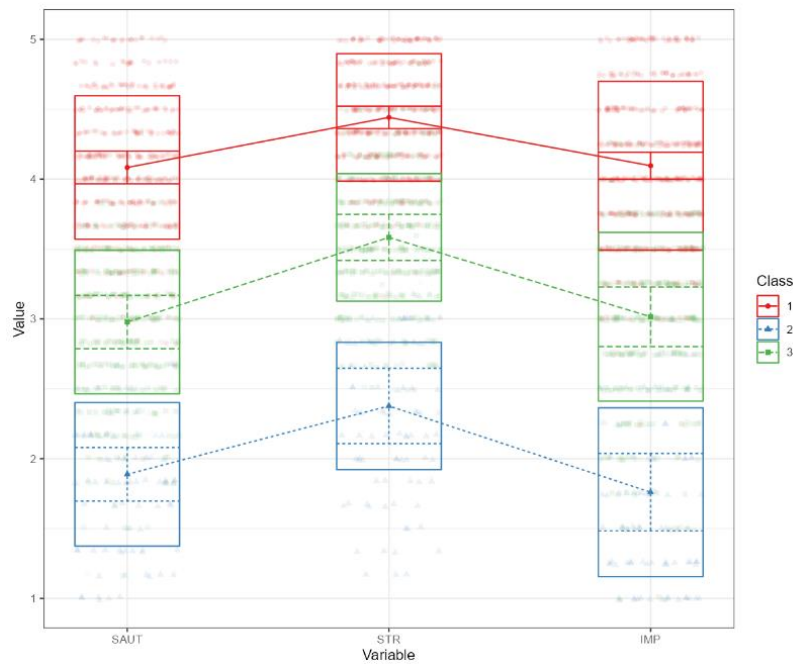
#### **3.4.1. Profils de perception du style *via* l'analyse de profils latents**

Le tableau 7 présente les statistiques d'ajustement de l'analyse de profils latents. Les modèles à six et sept profils ont été écartés car ils contenaient des échantillons inférieurs ou égal à 5 % de l'échantillon total. Concernant les modèles proposant un nombre de profils inférieurs, tous les résultats du BLRT étaient significatifs et les valeurs d'AIC, BIC et SA-BIC diminuaient à mesure que le nombre de profils augmentait, excepté pour le SA-BIC entre le modèle 3 et le modèle 4. Les valeurs d'entropie étaient acceptables pour chacun des modèles, bien que la valeur d'entropie du modèle à cinq profils soit inférieure à la valeur reconnue dans la littérature pour identifier un très bon modèle. Nous avons donc décidé de centrer notre choix sur les propositions de modèles à trois et quatre profils. Après l'étude des différences entre les deux modèles, il s'est avéré que le modèle à quatre profils n'apportait pas d'éléments supplémentaires d'un point de vue théorique, puisqu'il ne faisait pas apparaître de profils différents de la solution à trois profils, à savoir qu'aucune dimension particulière du style ne ressortait différemment. Par ailleurs, les différentes études menées dans la littérature scientifique ont proposé un modèle à trois profils, ce qui permettait d'effectuer plus facilement des comparaisons (Hornstra et al., 2021 ; Li et al., 2021). De plus, nous avons constaté une stagnation de l'indice SA-BIC entre ces deux modèles et une diminution moins importante de l'entropie par rapport aux variations induites par les modèles précédents, ce qui indiquait que le modèle à quatre profils était proche du modèle à trois profils en termes d'ajustement et de précision. Ainsi, au regard de ces différents éléments et des enjeux de parcimonie du modèle (Gana et al., 2022), nous avons choisi de retenir le modèle à trois profils.

**Tableau 7. Indices d'ajustement pour chaque modèle de l'analyse de profils latents**

Nombre de profils	AIC	BIC	SA-BIC	<i>p</i> BLRT	Entropy	% par profil
1	6938	6881	6862	-	1.00	100 %
2	5728	5776	5744	< .01	0.87	69 % - 31 %
3	5369	5435	5391	< .01	0.83	51 % - 11 % - 38 %
4	5169	5255	5391	< .01	0.81	30.2 % - 7.1 % - 23.2 % - 39.5 %
5	5149	5254	5184	< .01	0.73	17.3 % - 6.4 % - 27 % - 19.3 % - 30 %
6	5102	5226	5143	< .01	0.75	15.7 % - 6.4 % - 26.6 % - 15.3 % - 5 % - 31 %
7	5099	5242	5147	< .05	0.70	16.7 % - 4.6 % - 12.4 % - 13 % - 20.9 % - 26 % - 6.3 %

La figure 7 présente la configuration des trois profils. Les différents profils présentaient des scores relativement équilibrés sur les trois dimensions, suggérant que ces dernières étaient interdépendantes. Nous pouvons toutefois noter que dans chacun des trois profils, le niveau de structure était supérieur aux niveaux des deux autres dimensions. Le profil 1 contient les élèves qui ont perçu un haut niveau de soutien sur les trois dimensions. Il regroupe 51 % des élèves et sera nommé profil « Fort » pour la suite de l'analyse. Le profil 2 regroupe les élèves qui ont perçu un faible niveau de soutien sur les trois dimensions. Il regroupe 11 % des élèves et sera nommé profil « Faible » pour la suite de l'analyse. Enfin, le profil 3 contient les élèves qui ont perçu un niveau moyen de soutien des besoins. Il regroupe 38 % des élèves et sera nommé profil « Modéré » pour la suite de l'analyse.



**Figure 7. Caractérisation des trois profils à partir des scores de soutien de l'autonomie, de structure, et d'implication**

*Note.*

« Class 1 » = Profil « Fort »; « Class 2 » = Profil « Faible »; « Class 3 » = Profil « Modéré »

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = structure ; IMP = Implication

### 3.4.2. Caractérisation des trois profils sur les dimensions du style et association avec la motivation

Le tableau 8 présente les statistiques descriptives des différentes variables et les différences entre les trois profils. Les résultats ont montré que les trois profils différaient significativement sur les trois dimensions du style, avec une taille d'effet importante, ce qui signifie que chaque profil caractérise bien un niveau fort (profil 1), modéré (profil 3) ou faible (profil 2) de soutien sur chacune des dimensions. Concernant les effets sur la motivation, les résultats des comparaisons multiples ont indiqué que le profil 1 « Fort » était le plus adaptatif, puisqu'il présentait les niveaux les plus élevés de motivation intrinsèque et de régulations identifiée et intégrée, tout en présentant les niveaux les plus faibles de régulation externe et d'a-motivation. Le profil 2 « Faible » était le profil le moins adaptatif, avec un effet inverse sur la motivation : les scores de motivation intrinsèque et de régulations identifiée et intégrée étaient les plus faibles, et les scores de régulation externe et d'a-motivation étaient les plus forts. Le profil 3 « Modéré » a montré des résultats intermédiaires, excepté sur la dimension régulation externe où il ne différait pas significativement du profil « Faible ».

**Tableau 8. Scores moyens sur chaque dimension du style et de la motivation et comparaison entre profils**

Variables	Profil « Fort »	Profil « Faible »	Profil « Modéré »	Résultats ANOVA		Fort vs. Faible	Fort vs. Modéré	Faible vs. Modéré
	M (± ET)	M (± ET)	M (± ET)	F	$\eta^2$	D.M.	D.M.	D.M.
<b>Style</b>								
SAUT	4.09 (± 0.5)	1.87 (± 0.5)	2.96 (± 0.5)	986***	0.70	2.22***	1.13***	-1.09***
STR	4.45 (± 0.4)	2.35 (± 0.6)	3.57 (± 0.5)	998***	0.70	2.10***	0.87***	-1.22***
IMP	4.12 (± 0.5)	1.72 (± 0.6)	2.99 (± 0.6)	835***	0.66	2.40***	1.13***	-1.27***
<b>Motivation</b>								
MIAC	3.95 (± 0.9)	2.58 (± 1.2)	3.20 (± 1.0)	102***	0.19	1.37***	0.75***	-0.62***
MIS	3.88 (± 0.9)	2.59 (± 1.1)	3.15 (± 0.9)	106***	0.20	1.29***	0.73***	-0.56***
RINT	3.79 (± 1.2)	2.66 (± 1.3)	3.06 (± 1.2)	56.6***	0.12	1.14***	0.74***	-0.40*
RID	4.01 (± 0.9)	3.06 (± 1.2)	3.47 (± 1.1)	49.4***	0.10	0.96***	0.54***	-0.42**
REX	2.31 (± 1.1)	2.96 (± 1.3)	2.67 (± 1.1)	18.9***	0.04	-0.66***	-0.37***	N.S.
AMO	1.44 (± 0.7)	2.67 (± 1.3)	2.01 (± 1.1)	81.5***	0.16	-1.24***	-0.57***	0.67***

*Note.* D.M. = Différence Moyenne ; SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication ; MIAC = Motivation intrinsèque à l'accomplissement et/ou à la connaissance ; MIS = Motivation Intrinsèque à la stimulation ; RINT = Régulation Intégrée ; RID = Régulation Identifiée ; REX = Régulation Externe ; AMO = A-motivation.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$



### 3.4.3. Caractérisation des profils en fonction du contexte d'établissement

Le tableau 9 présente la répartition des élèves dans les différents profils en fonction du contexte d'établissement. Un test  $\chi^2$  d'association a été effectué pour vérifier si la probabilité pour un élève d'appartenir à un profil dépendait du contexte d'enseignement dans lequel il se situait. Les résultats du test ont montré une différence significative ( $\chi^2(2) = 12.9, p = .002$ ). Plus précisément, l'analyse des effectifs observés par rapport aux effectifs attendus a indiqué que les élèves en EP étaient sur-représentés dans le profil 1 « Fort », et sous-représentés dans les deux autres profils. À l'inverse, les élèves en contexte ordinaire étaient sous-représentés dans le profil 1 « Fort », et sur-représentés dans les deux autres profils.

**Tableau 9. Tables de contingence issues du test  $\chi^2$  d'association**

PROFIL		Public		Total
		EP	O	
1 « Fort »	Observé	224	220	444
	Attendu	198	246	444
2 « Faible »	Observé	35	61	96
	Attendu	43	53	96
3 « Modéré »	Observé	128	200	328
	Attendu	146	182	328
Total	Observé	387	481	868
	Attendu	387	481	868

### 3.4.4. Effet du style sur la motivation en fonction des profils et du contexte d'établissement

Les tableaux 10, 11 et 12 présentent les résultats de l'analyse de comparaison entre les deux contextes sur les différentes variables, en fonction de chaque profil. Concernant le profil « Fort » (voir Tableau 10), les résultats ont montré que les élèves en EP percevaient leurs enseignants comme plus structurés ( $p = .007$ ) et soutenant davantage l'autonomie ( $p < .001$ ), et rapportaient également plus de motivation intrinsèque à la connaissance et/ou l'accomplissement ( $p = .037$ ) que les élèves en contexte ordinaire. Les tailles d'effet étaient faibles à moyenne ( $d$  compris entre  $-0.20$  et  $-0.39$ ).

**Tableau 10. Scores moyens et comparaisons entre les deux contextes d'enseignement dans le profil « Fort »**

Variables	Ordinaire	EP	Test t pour échantillons indépendants				
	M ( $\pm$ ET)	M ( $\pm$ ET)	<i>t</i>	DDL	<i>p</i>	D.M.	<i>d</i>
<b>Style</b>	4.18 ( $\pm$ 0.3)	4.26 ( $\pm$ 0.4)	-2.56	443	<b>.011</b>	-0.08	-0.24
SAUT	4.00 ( $\pm$ 0.5)	4.19 ( $\pm$ 0.5)	-4.09	443	< <b>.001</b>	-0.19	-0.39
STR	4.40 ( $\pm$ 0.4)	4.50 ( $\pm$ 0.4)	-2.69	443	<b>.007</b>	-0.10	-0.25
IMP	4.13 ( $\pm$ 0.5)	4.10 ( $\pm$ 0.6)	0.65	443	.517	-	-
<b>Motivation</b>							
MIAC	3.86 ( $\pm$ 0.9)	4.04 ( $\pm$ 0.9)	-2.09	441	<b>.037</b>	-0.18	-0.20
MIS	3.88 ( $\pm$ 0.9)	3.88 ( $\pm$ 0.9)	0.03	441	.977	-	-
RINT	3.90 ( $\pm$ 1.1)	3.69 ( $\pm$ 1.2)	1.89	441	.061	-	-
RID	3.99 ( $\pm$ 0.9)	4.04 ( $\pm$ 0.9)	-0.54	442	.590	-	-
REX	2.35 ( $\pm$ 1.1)	2.26 ( $\pm$ 1.1)	0.89	441	.376	-	-
AMO	1.37 ( $\pm$ 0.6)	1.50 ( $\pm$ 0.8)	-1.94 <sup>a</sup>	442	.053	-	-

Note.  $H_a \mu_O \neq \mu_{EP}$ .

O = établissement ordinaire, EP = établissement en éducation prioritaire. D.M = Différence Moyenne. DDL = degrés de liberté. SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication ; MIAC = Motivation intrinsèque à l'accomplissement et/ou à la connaissance ; MIS = Motivation Intrinsèque à la stimulation ; RINT = Régulation Intégrée ; RID = Régulation Identifiée ; REX = Régulation Externe ; AMO = A-motivation.

<sup>a</sup> Le test de Levene est significatif ( $p < .05$ ), suggérant une violation de la condition d'égalité des variances sur la dimension a-motivation. Les données n'étant pas distribuées normalement sur cette dimension, un test de Mann-Whitney a donc été réalisé, et il a confirmé la non significativité avec  $p = .263$ .

Concernant le profil « Faible » (voir Tableau 11), les résultats ont indiqué que les élèves en EP rapportaient significativement plus de régulation externe ( $p = .016$ ), avec une taille d'effet moyenne ( $d = -0.52$ ).

**Tableau 11. Scores moyens et comparaisons entre les deux contextes d'enseignement dans le profil « Faible »**

Variables	Ordinaire	EP	Test t pour échantillons indépendants				
	M ( $\pm$ ET)	M ( $\pm$ ET)	<i>t</i>	DDL	<i>p</i>	D.M.	<i>d</i>
<b>Style</b>	2.00 ( $\pm$ 0.4)	1.95 ( $\pm$ 0.4)	0.60	94	.548	-	-
SAUT	1.86 ( $\pm$ 0.5)	1.89 ( $\pm$ 0.6)	-0.29	94	.776	-	-
STR	2.34 ( $\pm$ 0.6)	2.37 ( $\pm$ 0.6)	-0.21	94	.833	-	-
IMP	1.81 ( $\pm$ 0.6)	1.63 ( $\pm$ 0.6)	1.53	94	.130	-	-
<b>Motivation</b>							
MIAC	2.57 ( $\pm$ 1.1)	2.59 ( $\pm$ 1.2)	-0.11	93	.914	-	-
MIS	2.58 ( $\pm$ 1.0)	2.63 ( $\pm$ 1.2)	-0.23	93	.818	-	-
RINT	2.63 ( $\pm$ 1.3)	2.77 ( $\pm$ 1.4)	-0.49	92	.623	-	-
RID	3.11 ( $\pm$ 1.2)	3.02 ( $\pm$ 1.3)	0.32	93	.748	-	-
REX	2.75 ( $\pm$ 1.1)	3.39 ( $\pm$ 1.4)	-2.45	93	<b>.016</b>	-0.64	-0.52
AMO	2.59 ( $\pm$ 1.3)	2.88 ( $\pm$ 1.3)	-1.08	92	.283	-	-

Note.  $H_a \mu_O \neq \mu_{EP}$ .

O = établissement ordinaire, EP = établissement en éducation prioritaire. D.M = Différence Moyenne. DDL = degrés de liberté. SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication ; MIAC = Motivation intrinsèque à l'accomplissement et/ou à la connaissance ; MIS = Motivation Intrinsèque à la stimulation ; RINT = Régulation Intégrée ; RID = Régulation Identifiée ; REX = Régulation Externe ; AMO = A-motivation.

Concernant le profil « Modéré » (voir Tableau 12), les résultats ont montré que les élèves en ordinaire percevaient leur enseignant comme plus impliqué ( $p = .004$ ). Concernant la motivation, les élèves en EP ont rapporté significativement plus de régulation externe ( $p = .005$ ) et d'a-motivation ( $p = .002$ ), et moins de régulation intégrée ( $p = .020$ ) que les élèves en contexte ordinaire. Les tailles d'effet étaient toutefois faibles à moyenne ( $d$  compris entre 0.26 et -0.36).

**Tableau 12. Scores moyens et comparaisons entre les deux contextes d'enseignement dans le profil « Modéré »**

Variables	Ordinaire	EP	Test t pour échantillons indépendants				
	M ( $\pm$ ET)	M ( $\pm$ ET)	<i>t</i>	DDL	<i>p</i>	D.M.	<i>d</i>
<b>Style</b>	3.18 ( $\pm$ 0.3)	3.17 ( $\pm$ 0.3)	0.38	326	.706	-	-
SAUT	2.93 ( $\pm$ 0.5)	3.01 ( $\pm$ 0.5)	-1.32	326	.186	-	-
STR	3.54 ( $\pm$ 0.4)	3.63 ( $\pm$ 0.5)	-1.69	326	.092	-	-
IMP	3.09 ( $\pm$ 0.6)	2.89 ( $\pm$ 0.7)	2.89 <sup>a</sup>	326	<b>.004</b>	0.20	0.33
<b>Motivation</b>							
MIAC	3.20 ( $\pm$ 1.0)	3.21 ( $\pm$ 1.1)	-0.02	325	.981	-	-
MIS	3.24 ( $\pm$ 1.0)	3.03 ( $\pm$ 0.9)	1.90	325	.058	-	-
RINT	3.20 ( $\pm$ 1.2)	2.89 ( $\pm$ 1.2)	2.35	325	<b>.020</b>	0.32	0.26
RID	3.55 ( $\pm$ 1.0)	3.4 ( $\pm$ 1.1)	1.26	325	.207	-	-
REX	2.56 ( $\pm$ 1.1)	2.91 ( $\pm$ 1.1)	-2.86	323	<b>.005</b>	-0.35	-0.33
AMO	1.88 ( $\pm$ 1.0)	2.26 ( $\pm$ 1.2)	-3.13 <sup>a</sup>	325	<b>.002</b>	-0.38	-0.36

Note.  $H_a \mu_O \neq \mu_{EP}$ .

O = établissement ordinaire, EP = établissement en éducation prioritaire. D.M = Différence Moyenne. DDL = degrés de liberté. SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication ; MIAC = Motivation intrinsèque à l'accomplissement et/ou à la connaissance ; MIS = Motivation Intrinsèque à la stimulation ; RINT = Régulation Intégrée ; RID = Régulation Identifiée ; REX = Régulation Externe ; AMO = A-motivation

<sup>a</sup> Le test de Levene est significatif ( $p < .05$ ), suggérant une violation de la condition d'égalité des variances sur les dimensions implication et a-motivation. Au regard de la distribution normale des données sur ces dimensions, les analyses ont été vérifiées à partir du test de Welch. Les résultats ont confirmé les données issues du test *t* avec pour l'implication :  $p = .007$ ,  $d = 0.32$  ; pour l'a-motivation :  $p = .003$ ,  $d = -0.35$ .

### 3.5. Analyse multiniveau

Nous avons mené une analyse multiniveau pour chacune des dimensions de la motivation, selon deux modalités : 1) à partir des trois dimensions du style motivationnel, 2) à partir du style global. Au regard de la quantité d'analyses, nous avons décidé de ne faire figurer que celles ayant révélé un effet d'interaction entre le contexte d'enseignement et le style (voir Tableaux 13 et 14). Les autres analyses sont disponibles dans les Annexes F (pour la modalité incluant les trois dimensions du style) et G (pour la modalité incluant le style global).

### **3.5.1. Part de la variance dans les dimensions motivationnelles en fonction de la classe d'appartenance**

Des modèles dit nuls ou inconditionnels ont été réalisés afin de déterminer la part de variance entre les classes sur les différentes dimensions de la motivation, ainsi que le coefficient intra-classe (ICC). Les résultats ont révélé que les ICC variaient entre .07 et .11 selon les dimensions. Ces coefficients se situaient dans la gamme d'ICC des études en psychologie sociale (Peugh, 2010), et ont donc confirmé que les scores de motivation de chaque élève étaient influencés par la classe dans laquelle il se trouvait.

### **3.5.2. Contrôle des caractéristiques individuelles et du contexte d'établissement**

Avant d'intégrer les variables explicatives dans le modèle, un modèle préalable (voir Modèle 1) a été réalisé afin de contrôler l'effet de deux variables, à savoir le sexe de l'élève et le type d'établissement (ordinaire ou EP) sur la prédiction du modèle.

Dans la modalité incluant les trois dimensions du style, le modèle a montré un effet significatif du sexe, avec une motivation autonome plus élevée chez les garçons (MIAC :  $\gamma = 0.23, p = .002$  ; MIS :  $\gamma = 0.52, p < .001$  ; RINT :  $\gamma = 0.51, p < .001$  ; RID :  $\gamma = 0.24, p < .001$ ), et une a-motivation plus élevée chez les filles ( $\gamma = -0.23, p < .001$ ). Le sexe ne modifiait pas la prédiction du modèle pour la régulation externe. Les résultats étaient identiques lorsque le style global était entré dans le modèle, avec un effet significatif du sexe (MIAC :  $\gamma = 0.24$  ; MIS :  $\gamma = 0.54$  ; RINT :  $\gamma = 0.53$  ; RID :  $\gamma = 0.24$  ; AMO :  $\gamma = -0.22 ; p < .001$ ), et une tendance à un effet du contexte au niveau de la MIAC ( $\gamma = -0.22, p = .057$ ).

Concernant l'effet du contexte (EP / O) sur les variables motivationnelles, les résultats montrent que cette variable n'a eu aucun effet sur la prédiction du modèle dans les deux modalités (trois dimensions du style ou style global).

Un test de chi 2 de qualité de l'ajustement a été réalisé afin de déterminer si la décroissance de la déviance ( $-2 \log \text{lik}$ ) était significative pour chacune des modalités. Les résultats ont montré une différence significative, permettant donc de conclure à la meilleure prédiction de ce modèle par rapport au précédent, hormis pour la régulation identifiée dans la modalité comprenant le style global, et la régulation externe dans la modalité comprenant les trois dimensions.

### **3.5.3. Effets des dimensions du style**

#### ***3.5.3.1. Modalité incluant les trois dimensions du style***

Afin d'étudier l'effet des dimensions du style sur les différentes variables motivationnelles, ces dernières ont été ajoutées simultanément dans le modèle (voir Modèle 2). L'analyse des résultats doit donc prendre en compte le fait que nous analysons une dimension, compte tenu de la présence des deux autres.

Les analyses ont montré des résultats variés en fonction de la variable motivationnelle étudiée. Ainsi, le soutien de l'autonomie et la structure étaient associés positivement aux deux formes de motivation intrinsèque ( $\gamma_{\text{SAUT-MIAC}} = 0.37$ ,  $\gamma_{\text{STR-MIAC}} = 0.30$ ,  $\gamma_{\text{SAUT-MIS}} = 0.26$ ,  $\gamma_{\text{STR-MIS}} = 0.30$  ;  $p < .001$ ), ainsi qu'à la régulation intégrée ( $\gamma_{\text{SAUT}} = 0.33$ ,  $\gamma_{\text{STR}} = 0.25$  ;  $p < .001$ ), et la régulation identifiée ( $\gamma_{\text{SAUT}} = 0.30$ ,  $p < .001$  ;  $\gamma_{\text{STR}} = 0.22$  ;  $p = .001$ ). En revanche, aucune dimension du style n'a prédit la régulation externe. Enfin, la structure et l'implication étaient associées négativement à l'a-motivation ( $\gamma_{\text{STR}} = -0.34$ ,  $p < .001$  ;  $\gamma_{\text{IMP}} = -0.12$ ,  $p = .024$ ).

#### ***3.5.3.2. Modalité incluant le style global***

Lorsque nous avons réalisé l'analyse à partir du style global, les résultats ont montré une association significativement positive avec les différentes formes de motivation autonome ( $\gamma_{\text{STYLE-MIAC}} = 0.70$ ,  $\gamma_{\text{STYLE-MIS}} = 0.62$ ,  $\gamma_{\text{STYLE-RINT}} = 0.64$ ,  $\gamma_{\text{STYLE-RID}} = 0.51$  ;  $p < .001$ ) et une association significativement négative avec la régulation externe et l'a-motivation ( $\gamma_{\text{STYLE-REX}} = -0.27$ ,  $\gamma_{\text{STYLE-AMO}} = -0.55$  ;  $p < .001$ ).

#### ***3.5.3.3. Prédiction du modèle***

Un test de chi 2 de qualité de l'ajustement a été réalisé afin de déterminer si la décroissance de la déviance ( $-2 \log \text{lik}$ ) était significative pour chacune des modalités. Les résultats ont montré une différence significative, permettant donc de conclure à la meilleure prédiction de ce modèle par rapport au précédent, hormis pour la régulation externe dans la modalité comprenant les trois dimensions.

**Tableau 13. Résultats de l'analyse multiniveau concernant l'effet des différentes dimensions du style sur la régulation identifiée**

	<u>Modèle 0</u>	<u>Modèle 1</u>	<u>Modèle 2</u>	<u>Modèle 3</u>
	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)
<b>Constante</b>	3.70 (0.05) ***	3.70 (0.05) ***	3.70 (0.05) ***	3.70 (0.05) ***
<b>Genre (G – F)</b>		0.24 (0.07) ***	0.24 (0.07) ***	0.24 (0.07) ***
<b>Contexte (O – EP)</b>		-0.03 (0.11)	0.10 (0.09)	0.10 (0.09)
<b>Style</b>				
SAUT			0.30 (0.07) ***	0.30 (0.07) ***
STR			0.22 (0.07) **	0.22 (0.07) **
IMP			0.02 (0.05)	0.01 (0.05)
<b>Style x Contexte</b>				
SAUT x Contexte				0.08 (0.13)
STR x Contexte				-0.27 (0.13) *
IMP x Contexte				0.09 (0.11)
Variance inter-classes	0.07	0.07	0.04	0.04
Variance intra-classes	1.05	1.04	0.89	0.89
ICC	0.07	0.07	0.05	0.04
Log Lik	-1267.62	-1264.58	-1197.97	-1200.00
Décroissance de la déviance		6.08 *	133.22 ***	-4.06
R <sup>2</sup> marginal	0.00	0.01	0.18	0.18
R <sup>2</sup> conditionnel	0.07	0.08	0.22	0.22

Note. N<sub>élèves</sub> = 864 ; N<sub>classes</sub> = 45.

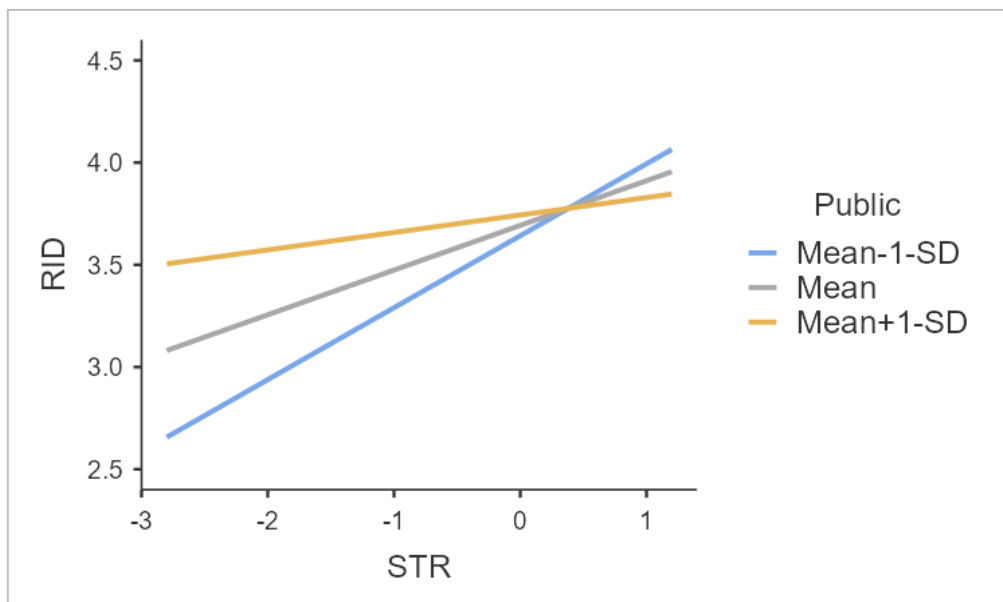
SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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

### 3.5.4. Effet des dimensions du style en fonction du type d'établissement

Afin d'étudier si l'effet d'une dimension du style motivationnel sur une variable motivationnelle dépendait du type d'établissement, des interactions entre chaque dimension du style et le type d'établissement ont été introduites dans le modèle (voir Modèle 3).

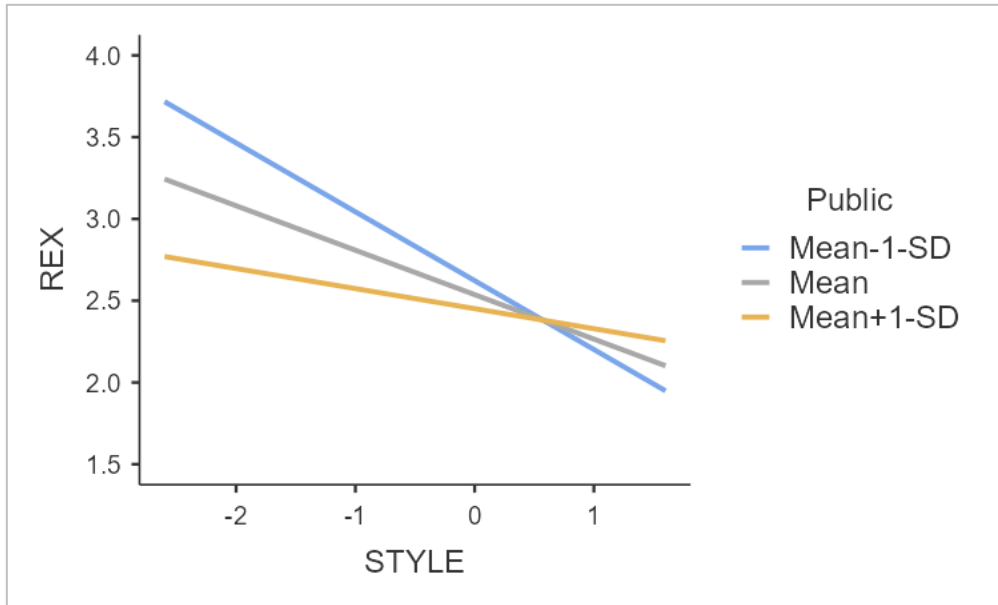
Dans la modalité incluant les trois dimensions du style, l'analyse a montré un effet d'interaction : l'effet de la structure sur la régulation identifiée différait en fonction du contexte d'établissement ( $\gamma = -0.27, p = 0.047$ ). Plus précisément, l'effet positif de la structure sur la régulation identifiée était plus fort en contexte d'EP qu'en contexte ordinaire (voir Figure 8).



**Figure 8. Evolution de la régulation identifiée en fonction du niveau de structure et du type d'établissement (Ordinaire : jaune / EP : bleu)**

Concernant le style global, l'analyse a indiqué un effet d'interaction entre ce dernier et le contexte sur la régulation externe ( $\gamma = 0.30, p = .002$ ). Plus précisément, l'effet négatif du style global sur la régulation externe était plus fort en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire (cf. Figure 9).





**Figure 9. Evolution de la régulation externe en fonction du style global et du type d'établissement (Ordinaire : jaune / EP : bleu)**

Un test de chi 2 de qualité de l'ajustement a été réalisé afin de déterminer si la décroissance de la déviance ( $-2 \log \text{lik}$ ) était significative pour chacune des modalités. Les résultats n'ont pas montré de différence significative entre le modèle 2 et le modèle 3, hormis pour la régulation externe dans la modalité se référant au style global. En d'autres termes, le modèle 3 ne permet pas une meilleure prédiction du modèle.

**Tableau 14. Résultats de l'analyse multiniveau concernant l'effet du style global sur la régulation externe**

	<u>Modèle 0</u>	<u>Modèle 1</u>	<u>Modèle 2</u>	<u>Modèle 3</u>
	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)
<b>Constante</b>	2.53 (0.07) ***	2.53 (0.07) ***	2.52 (0.06) ***	2.54 (0.06) ***
<b>Genre (G – F)</b>		-0.13 (0.07)	-0.14 (0.07)	-0.12 (0.07)
<b>Contexte (O – EP)</b>		-0.12 (0.13)	-0.17 (0.11)	-0.17 (0.11)
<b>Style</b>			-0.27 (0.05) ***	-0.27 (0.05) ***
<b>Style x Contexte</b>				0.30 (0.10) *
Variance inter-classes	0.13	0.13	0.09	0.09
Variance intra-classes	1.16	1.15	1.13	1.12
ICC	0.10	0.10	0.07	0.07
Log Lik	-1336.66	-1337.56	-1324.52	-1321.09
Décroissance de la déviance		-1.8	26.08 ***	6.86 **
R <sup>2</sup> marginal	0	0.01	0.04	0.06
R <sup>2</sup> conditionnel	0.10	0.11	0.11	0.12

*Note.* N<sub>élèves</sub> = 878 ; N<sub>classes</sub> = 45.

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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

## 4. Discussion de l'étude 1

Cette étude avait pour objectif d'explorer la relation entre le style motivationnel de l'enseignant d'EPS perçu par les élèves et leur motivation en fonction du contexte d'enseignement, en réponse à l'objectif 1 de notre projet doctoral. Également, cette étude visait à comparer le style motivationnel perçu par les élèves en fonction du contexte d'enseignement (Objectif 3 du projet doctoral). Pour répondre au premier objectif, nous avons formulé une première hypothèse (H1) relative à l'influence positive des différentes dimensions du style sur la motivation autonome, et l'influence négative de ces dernières sur la régulation externe et l'a-motivation. Notre deuxième hypothèse, structurée en trois sous-hypothèses visait à préciser la force de cette relation dans le contexte de l'EP. Ainsi, nous avons postulé que la perception d'un style structuré (H2a) et impliqué (H2b) aurait un impact positif plus fort sur les formes de motivation autonome et un impact négatif plus important sur la régulation externe et l'a-motivation, par rapport à la perception des élèves en contexte ordinaire. Nous avons également émis l'hypothèse que l'effet de la perception du soutien de l'autonomie serait similaire sur les différentes formes de motivation, quel que soit le contexte (H2c). Enfin, pour répondre à l'objectif relatif à la caractérisation du style motivationnel de l'enseignant d'EPS en fonction du contexte d'enseignement, nous avons formulé l'hypothèse que les élèves en EP percevraient un style soutenant davantage les besoins que les élèves en contexte ordinaire, et ce sur les trois dimensions (H5). Afin de répondre à cet objectif, à l'instar d'autres études (e.g. De Meyer, Soenens, Aelterman, et al., 2016 ; Vansteenkiste et al., 2012), nous avons choisi d'utiliser deux types d'approche : une approche centrée sur la personne et une approche centrée sur les variables. Les résultats des deux approches ont permis d'apporter des éléments complémentaires importants car ils renforcent d'une part les connaissances concernant la relation entre le style motivationnel de l'enseignant et la motivation de l'élève, ainsi que l'effet de chacune des dimensions du style dans cette relation. D'autre part, ils apportent des connaissances nouvelles sur l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel, la motivation des élèves et la relation style motivationnel – motivation des élèves, en remettant partiellement en cause les hypothèses formulées. Ainsi, après avoir présenté les principaux résultats liés à chacune de ces hypothèses, nous les discuterons à l'aune de la littérature scientifique.

## ***4.1. Influence du style motivationnel sur la motivation des élèves, quel que soit le contexte***

### **4.1.1. Influence d'un style soutenant les besoins**

Nos différentes analyses ont montré une influence positive d'un style soutenant les besoins sur les formes de motivation autonome, et une influence négative sur la régulation externe et l'a-motivation, confirmant ainsi notre première hypothèse (H1). En effet, l'analyse des corrélations a indiqué que les dimensions du style étaient associées positivement avec les dimensions de la motivation autonome et négativement avec la régulation externe et l'a-motivation. Les résultats étaient similaires lorsque nous prenions en compte le style global. Les résultats de l'analyse de profils latents ont également contribué à confirmer notre première hypothèse puisque le profil « Fort », caractérisé par un fort score dans les trois dimensions du style motivationnel, a montré les plus hauts scores de motivation autonome et les plus bas scores de régulation externe et d'a-motivation. A l'opposé, le profil « Faible », caractérisé par des faibles scores dans les trois dimensions du style motivationnel, était associé aux plus bas scores de motivation autonome et aux plus hauts scores de régulation externe et d'a-motivation. Le profil « Modéré », caractérisé par des scores moyens dans les trois dimensions, a montré quant à lui des scores de motivation intermédiaires, excepté sur la régulation externe, où il n'était pas significativement différent du profil « Faible ». Les résultats de l'analyse multiniveau concernant le style global ont montré des résultats convergents puisqu'ils ont indiqué une association positive entre le style global et les formes autodéterminées de la motivation (motivation intrinsèque, régulation identifiée et régulation intégrée) et une association négative avec la régulation externe et l'a-motivation.

Ces résultats sont concordants avec d'autres études de la littérature scientifique, qui ont montré une association positive entre le style motivationnel de l'enseignant et la motivation des élèves (*e.g.*, Leenknecht et al., 2017 ; Vansteenkiste et al., 2012). L'influence supérieure relevée dans le profil « Fort » rejoint également les conclusions d'une étude qui a révélé qu'un certain niveau de soutien était nécessaire pour produire des résultats avantageux sur la motivation des élèves (Hornstra et al., 2021). Ces résultats s'inscrivent donc dans la perspective d'un effet global des différentes dimensions du style, à savoir que si les enseignants veulent obtenir une motivation la plus autodéterminée chez leurs élèves, ils doivent veiller à proposer un niveau équilibré dans les trois dimensions du style motivationnel (Olivier et al., 2021).

Nous pouvons supposer que l'absence de différence significative sur la régulation externe entre les profils « Moyen » et « Faible » du style motivationnel s'explique par une insuffisance du soutien de l'autonomie dans ces deux profils. En effet, une étude ayant obtenue des profils avec un niveau faible de soutien à l'autonomie explique qu'un manque de soutien concernant cette dimension, quel que soit le niveau des deux autres dimensions, aurait des conséquences négatives importantes sur la motivation (Hornstra et al., 2021).

#### **4.1.2. Effet des différentes dimensions du style**

L'analyse centrée sur les variables apporte des résultats complémentaires sur l'impact de chaque dimension du style sur la motivation des élèves. En effet, l'analyse de régression a montré que le soutien de l'autonomie et la structure étaient respectivement associés aux deux formes de motivation intrinsèque, à la régulation identifiée et à la régulation intégrée. Ces résultats sont intéressants car ils soulignent l'importance du plaisir et du sens pour permettre aux élèves d'éprouver des formes de motivation intrinsèque ou fortement autodéterminée. Ils sont en accord avec la littérature scientifique dans le domaine de l'éducation et de l'EPS puisque plusieurs études ont également montré des effets directs ou indirects entre le soutien à l'autonomie et les différentes formes de motivation autonome (Bureau et al., 2022 ; Haerens et al., 2015 ; Kalajas-Tilga et al., 2020 ; Taylor & Ntoumanis, 2007), tout comme entre la structure et la motivation autonome (Guay et al., 2017 ; Stroet et al., 2015 ; Taylor & Ntoumanis, 2007).

Les résultats ont également mis en évidence que la structure et l'implication étaient associées significativement négativement avec l'a-motivation, avec une tendance pour la dimension soutien de l'autonomie ( $p = .058$ ). Ces résultats sont en accord avec différentes études ayant montré le rôle de ces deux dimensions pour diminuer le niveau d'a-motivation des élèves (Stroet et al., 2013, 2015). L'absence de relation significative avec le soutien de l'autonomie est en revanche contradictoire avec la méta-analyse qui avait montré un effet direct et indirect de cette dimension avec l'a-motivation (Bureau et al., 2022). Si les auteurs avaient mis en avant l'importance du soutien à l'autonomie pour éviter que les élèves soient amotivés, notre étude et notamment l'analyse par profils a révélé qu'un manque de soutien de l'autonomie ne suffisait pas à rendre les élèves amotivés. En effet, le profil « faible », qui présentait un haut niveau d'a-motivation était caractérisé par un faible soutien des besoins sur les trois dimensions. Ces résultats semblent donc indiquer que les trois dimensions, et particulièrement les dimensions implication et structure, jouent un rôle important pour éviter que les élèves soient amotivés.

Les résultats ont également indiqué que l'implication n'était associée significativement qu'avec la motivation intrinsèque à la stimulation et l'a-motivation. Or plusieurs études, en éducation et en EPS, ont démontré l'association de l'implication avec la motivation autonome, la motivation contrôlée et l'a-motivation (Cox et al., 2009 ; Stroet et al., 2013, 2015 ; Taylor & Ntoumanis, 2007). Cependant, dans ces études, l'implication était soit mesurée par observation (Stroet et al., 2015), soit analysée de manière isolée sans tenir compte des deux autres dimensions (Cox et al., 2009 ; Taylor & Ntoumanis, 2007). Or, nos résultats ont révélé que l'implication, lorsqu'elle est perçue par les élèves et considérée avec les autres dimensions du style motivationnel, n'est pas associée à la motivation autonome et la régulation externe. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que le besoin de proximité sociale est moins central dans la motivation des élèves (Deci & Ryan, 2000). En effet, plusieurs études ont révélé que ce besoin n'était pas ou faiblement lié à la motivation autonome (Ahn et al., 2021 ; Bureau et al., 2022). Or l'implication étant prioritairement reliée au besoin de proximité sociale (Kurdi et al., 2018 ; Vasconcellos et al., 2020), cela peut expliquer le fait qu'elle agisse moins fortement sur la motivation des élèves.

Enfin, nos analyses de régressions ont montré qu'aucune des trois dimensions n'était associée avec la régulation externe. Cette absence d'association entre le soutien de l'autonomie et la régulation externe est conforme à plusieurs études et méta-analyses. Concernant la structure, ces résultats ne sont pas non plus surprenants puisque les effets de la structure sur la motivation contrôlée étaient relativement inconsistants, avec des effets parfois positifs, négatifs ou neutres (Domen et al., 2020 ; Guay et al., 2017 ; Stroet et al., 2015). Enfin, les études ayant mesuré l'effet de l'implication ont utilisé des scores composites d'autodétermination ou de motivation contrainte incluant notamment la régulation introjectée (*e.g.* Cox et al., 2009 ; Gairns et al., 2015 ; Taylor & Ntoumanis, 2007), ce qui ne permet pas d'avoir d'informations sur la relation spécifique entre cette dimension et la régulation externe. Ainsi, les résultats de notre étude concernant la relation entre chacune des dimensions du style motivationnel et la régulation externe conforte les données de la littérature scientifique. Nous pouvons supposer, à l'instar d'une récente méta-analyse (Bureau et al., 2022) que cette absence d'association peut s'expliquer par le fait que la régulation externe serait davantage influencée par des comportements de frustration des besoins (*e.g.* Warburton et al., 2020).

## ***4.2. Influence du contexte d'enseignement sur la relation style motivationnel – motivation des élèves : un effet du contexte d'éducation prioritaire***

Concernant l'influence du contexte d'enseignement, nous avons formulé plusieurs hypothèses. Premièrement, nous avons supposé que les élèves en EP bénéficieraient davantage d'un style structuré (H2a) et impliqué (H2b). Nous avons suggéré également que l'effet du soutien de l'autonomie ne serait pas différent en fonction du contexte d'enseignement (H2c). Les différentes analyses réalisées apportent des informations intéressantes concernant l'influence du contexte d'enseignement sur la relation style motivationnel – motivation des élèves et confirment partiellement nos hypothèses.

### **4.2.1. Effet fort et singulier de la dimension structure**

L'analyse multiniveau a révélé un effet d'interaction entre la structure et la régulation identifiée. Ce résultat est intéressant puisqu'il révèle l'importance de la dimension structure chez les élèves en contexte d'EP afin de les amener à comprendre l'importance des situations en EPS et à adopter une forme de motivation plus autodéterminée (Deci & Ryan, 1985a ; Ryan & Connell, 1989). Cette prégnance de la dimension structure par rapport aux deux autres dimensions peut s'expliquer au regard des caractéristiques des élèves en contexte d'EP. En effet, ces élèves ont été caractérisés par un déficit d'estime de soi et de l'anxiété (Santiago et al., 2011 ; Smokowski et al., 2014) ainsi qu'un rapport négatif à l'échec (Masclet, 2018). Nous pouvons donc supposer que la dimension structure, et particulièrement le fait de donner des instructions claires et précises sur ce qu'il y a à réaliser tout en précisant les critères de réussite de la situation, permet à l'élève de comprendre l'intérêt des situations et de se sentir capable de réussir. Par ailleurs, l'absence d'autres effets d'interaction, notamment sur les dimensions soutien de l'autonomie et implication peut s'expliquer par le contexte familial et la socialisation vécue par ces élèves. En effet, une étude centrée sur différents types de soutien de l'enseignant a montré que les élèves à SSE faible percevaient plus de soutien de l'enseignant lorsque les items portaient sur des dimensions collectives, et moins de soutien émotionnel, dont les items se concentraient sur des perceptions de soutien individuel (Bakchich et al., 2023). Pour expliquer ce résultat, l'auteur s'est appuyé sur des travaux antérieurs ayant mis en évidence la notion de normes culturelles d'indépendance / interdépendance (*e.g.* Stephens et al., 2019). Selon cette notion, les élèves à faible SSE seraient plus habitués culturellement à se concentrer sur l'interdépendance alors que les élèves à SSE élevé se concentreraient davantage sur l'indépendance et l'autonomie. Par conséquent, les élèves issus de famille à SSE faible

seraient plus sensibles à un enseignement axé sur le collectif alors que les élèves issus de famille à SSE élevé seraient plus sensibles à un style axé sur le soutien personnel et individuel. Dès lors, nous pouvons penser que les élèves ayant participé à notre étude n'ont pas été sensibles au soutien de l'autonomie proposé par l'enseignant, celui-ci relevant davantage de l'individuel. Par ailleurs, nous pouvons proposer une explication en relation avec l'hypothèse de la (dé)sensibilisation expliquée dans une étude portant justement sur le besoin de proximité sociale (Moller et al., 2010). Selon cette hypothèse, les individus ayant des antécédents de satisfaction des besoins bénéficieraient d'une plus grande capacité à savourer les événements qui les satisfont (sensibilisation) et seraient mieux armés contre les effets néfastes des événements les frustrant (désensibilisation). En revanche, les individus qui auraient des antécédents de frustration des besoins pourraient être plus vulnérables à des événements qui les frustrent à nouveau (sensibilisation) et seraient moins susceptibles de bénéficier des avantages associés aux événements satisfaisants leurs besoins (désensibilisation). Dès lors, nous pouvons penser que le soutien moins important des parents dans les familles de milieu défavorisé (Battistich et al., 1997 ; Lupton, 2004) n'habitue pas les élèves à interagir avec un adulte et à demander de l'aide (Calarco, 2011). Dès lors, les élèves pourraient être moins sensibles aux comportements des enseignants relatifs à l'implication puisqu'ils ne sont pas habitués à vivre ce type de comportements chez eux.

Cette influence supérieure de la dimension structure sur les élèves en contexte d'EP apporte donc des éléments d'éclairage intéressant quant au poids des besoins. Puisque différentes études ont montré que la dimension structure était reliée spécifiquement et prioritairement au besoin de compétence (*e.g.*, Guay et al., 2017 ; Kurdi et al., 2018; Mouratidis et al., 2013), nous pouvons émettre l'hypothèse que si la motivation des élèves en contexte d'EP est davantage impactée par la dimension structure, c'est parce que ces élèves éprouveraient une force du besoin de compétence supérieure aux élèves en contexte ordinaire.

#### **4.2.2. Influence supérieure d'un style soutenant les besoins**

L'analyse par profils latents a également révélé une influence supérieure d'un style soutenant les besoins. Premièrement, les résultats ont mis en évidence que les élèves en EP rapportaient davantage de motivation intrinsèque à la connaissance et/ou à l'accomplissement dans le profil « Fort ». Cette plus forte perception était associée au fait qu'ils rapportaient également que leur enseignant était plus structuré et soutenait davantage l'autonomie. Dès lors, il semble que si les élèves en EP rapportent davantage ce type de motivation, c'est parce que



leurs enseignants proposent un style plus structuré et soutenant l'autonomie. Ce résultat peut s'expliquer au regard des caractéristiques des élèves en EP. En effet, ces élèves ont d'une part un rapport au savoir de type émotionnel et signifiant (Therme, 1995), à savoir qu'ils privilégient un savoir qui signifie quelque chose pour eux, qui serait susceptible de les intéresser et de procurer des émotions positives. Nous pouvons donc postuler que le soutien de l'autonomie, et particulièrement le fait d'être à l'écoute des idées et envies des élèves et d'expliquer comment l'élève peut utiliser ce qu'il apprend, permet aux élèves d'avoir un rapport positif au savoir et de souhaiter en acquérir davantage. Plus encore, nous pouvons penser que fournir une structure importante a permis de guider les élèves (Muijs et al., 2004) et de leur permettre de croire en leurs capacités, et donc de rechercher à acquérir de nouvelles connaissances. Au-delà de l'effet d'un style soutenant fortement les besoins, l'analyse comparative entre les deux contextes a révélé que les élèves en contexte d'EP rapportaient à la fois davantage de motivation intrinsèque à la connaissance et/ou à l'accomplissement et d'a-motivation, quel que soit le profil. Dès lors, il semble que les élèves en EP se positionnent davantage autour des extrêmes du continuum de la motivation, et que le style motivationnel de l'enseignant d'EPS puisse jouer un rôle important sur les formes de motivation les plus autodéterminées, sans pour autant pouvoir agir sur l'a-motivation des élèves.

En revanche, dans les profils « Moyen » et « Faible », les élèves en EP ont rapporté plus de régulation externe que les élèves en contexte ordinaire. Plus encore, l'analyse multiniveau a indiqué un effet d'interaction entre le style global et le contexte d'enseignement sur la régulation externe. Ce résultat révèle donc l'influence positive d'un style soutenant davantage les besoins pour diminuer la régulation externe (forme la moins autodéterminée du continuum) des élèves en contexte d'EP. En effet, ces résultats signifient que si les enseignants soutiennent peu l'autonomie, sont peu structurés et impliqués, cela engendre davantage de régulation externe chez ces élèves. Nous pouvons penser que les difficultés rencontrées par ces élèves expliquent cette importance d'un style soutenant les besoins. Premièrement, ce sont des élèves qui rencontrent plus de difficultés scolaires (Kherroubi & Rochex, 2004) et finissent par développer un rapport négatif à l'échec (Mascret, 2018). Dès lors, si l'enseignant ne balise pas les apprentissages avec un certain niveau de structure, alors l'élève se sent toujours peu compétent et s'engage uniquement sous la contrainte. Deuxièmement, puisque ces élèves ont un rapport significatif et émotionnel au savoir (Therme, 1995), l'absence de soutien de l'autonomie ne leur donne aucune raison de s'engager pour eux-mêmes dans la tâche proposée. Enfin, souvent ces élèves se caractérisent à la fois par une forte dépendance à l'adulte

(Kherroubi & Rochex, 2004) tout en ayant des difficultés à attirer l'attention de l'enseignant (Calarco, 2011). Ainsi, si les enseignants sont faiblement impliqués, les élèves le ressentent d'autant plus, sans pour autant parvenir à le manifester auprès de l'enseignant. Plus généralement, une auteure a proposé la théorie du sens du droit (Lareau, 2011), qui suggère que le droit de prendre des libertés et de personnaliser ses interactions avec les adultes est moins développé chez les élèves issus de familles à SSE faible. En effet, dans les familles favorisées les parents ont tendance à adopter un style éducatif qui promeut les talents, opinions et compétences des enfants. Or dans les familles défavorisées, les parents se concentrent sur les principaux besoins tels que le confort et la nourriture et laissent les autres compétences se développer naturellement. Cela pourrait conduire ces enfants à ressentir un plus haut sens de la contrainte. Dès lors, un style motivationnel faible conduirait les élèves à reproduire ce sentiment de contrainte au sein de l'école, et donc à accroître des formes de motivation contrainte.

#### **4.2.3. En synthèse**

Ces différents résultats nous amènent donc à confirmer l'hypothèse relative à la structure (H2a), dans la mesure où un fort soutien était davantage bénéfique aux élèves en EP, particulièrement sur la motivation intrinsèque à la connaissance et à l'accomplissement lorsque la structure était considérée avec les autres dimensions (analyse de profils latents), et sur la régulation identifiée, lorsque cette dimension était considérée seule (analyse multiniveau). À l'inverse, un style insuffisamment structuré a eu des conséquences positives sur la régulation externe, lorsque cette dimension était considérée avec les autres dimensions (analyse de profils latents). Concernant la dimension implication, nos résultats confirment l'hypothèse (H2b) dans la mesure où cette dimension, lorsqu'elle était analysée avec les autres dimensions (analyse de profils latents) avait un effet supérieur sur la motivation intrinsèque à la connaissance et à l'accomplissement lorsque le niveau de soutien était important, et un effet supérieur sur la régulation externe lorsque le niveau de soutien était faible à modéré. En revanche, ces résultats infirment l'hypothèse relative au soutien de l'autonomie (H2c), puisque les analyses ont indiqué que le soutien de l'autonomie bénéficiait également davantage aux élèves en EP, particulièrement sur la MIAC, bien qu'aucun effet isolé n'ait été mis en évidence dans l'analyse multiniveau. De même, comme pour la dimension structure, un style soutenant faiblement l'autonomie conduisait à davantage de régulation externe lorsqu'il était pris en considération avec les autres dimensions (analyse de profils latents).

### ***4.3. Perception du style motivationnel par les élèves : des dimensions du style interreliées***

Dans l'optique de répondre à notre objectif relatif à la caractérisation du style motivationnel des enseignants d'EPS, nous avons émis une hypothèse concernant la perception des différentes dimensions du style, en considérant que les élèves percevraient des niveaux équivalents de soutien dans les trois dimensions, quel que soit le contexte (H5). L'analyse de corrélation montre que les coefficients entre les différentes dimensions du style motivationnel étaient relativement hauts ( $r$  compris entre .71 et .77), ce qui indique qu'elles étaient interdépendantes. Ces forts niveaux de corrélation ont déjà été observés dans d'autres études et dans une méta-analyse portant spécifiquement sur l'EPS (Leenknecht et al., 2017 ; Sierens et al., 2009 ; Vasconcellos et al., 2020). Plus encore, les résultats de l'analyse de profils latents ont révélé trois profils distincts de perception du style motivationnel. Les trois profils sont caractérisés par un fort degré de synergie entre les différentes dimensions du style motivationnel, celle-ci ayant un score fort, modéré, ou faible. Ces résultats sont en accord avec de précédentes études ayant également montré des profils similaires de style motivationnel sur les trois dimensions dans différents contextes : éducatif et universitaire (Hornstra et al., 2021 ; Leenknecht et al., 2017). A notre connaissance, c'est cependant la première étude qui confirme ce type de profil dans le domaine de l'EPS.

Nos résultats sont intéressants et apportent des éléments nouveaux de réflexion au regard des recherches actuelles concernant les interrelations entre les différentes dimensions du style, qui tentent d'identifier quel type d'effet les différentes dimensions ont les unes sur les autres : antagoniste, additive, synergique, ou globale (Leenknecht et al., 2017 ; Olivier et al., 2021). En effet, nos résultats permettent d'affirmer que, dans le cadre de notre étude, les relations entre les dimensions n'étaient ni antagonistes, ni additives, puisque les niveaux de soutien étaient relativement équilibrés. Ces résultats mettent en évidence l'importance de prendre en compte les différentes dimensions ensemble lorsqu'il s'agit de mesurer leur influence (Hornstra et al., 2021).

#### ***4.4. Influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel et la motivation des élèves : un style motivationnel soutenant davantage les besoins en éducation prioritaire***

Concernant l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel perçu par les élèves, nos hypothèses suggéraient que les élèves en contexte d'EP percevaient un style soutenant davantage les besoins que les élèves en contexte ordinaire, et ce sur les trois dimensions (H4). Les résultats de l'analyse comparative entre les deux contextes ont confirmé cette hypothèse puisqu'ils ont montré que les élèves en contexte d'EP percevaient un plus fort soutien de l'autonomie et une plus forte structure que les élèves en contexte ordinaire. L'approche centrée sur la personne a également révélé que le profil caractérisé par un style soutenant fortement les besoins était sur-représenté par les élèves issus du contexte d'EP. Plus encore, au sein même de ce profil, les élèves en EP percevaient leurs enseignants comme plus structurés et soutenant davantage leur autonomie.

Ces différents résultats révèlent donc que les élèves en contexte d'EP perçoivent que leur enseignant soutient davantage leurs besoins, particulièrement sur les dimensions soutien de l'autonomie et structure. Ils confirment donc partiellement notre hypothèse dans la mesure où cette perception supérieure ne concernait la dimension implication que lorsque celle-ci était considérée avec les autres dimensions. A notre connaissance, la présente recherche est la première à montrer que les enseignants d'EPS dans ces contextes mettent en œuvre un style soutenant davantage les besoins de leurs élèves. Même si la littérature a mis en avant l'importance de donner du sens aux apprentissages en EP (Battistich et al., 1995 ; Cèbe & Goigoux, 1999; Connell, 1996), elle a également souligné que cette quête de sens se faisait parfois au détriment de la structure (Perrin-Glorian, 1997). Or, dans notre étude, la structure était également plus importante en EP, ce qui remet donc en cause cette hypothèse. Plus encore, si des études ont mis en évidence l'importance de la structure pour ces élèves (*e.g.* Muijs et al., 2004), la réalité des pratiques semblait montrer une insuffisance de structuration (*e.g.* Kherroubi & Rochex, 2004). Or les enseignants d'EPS de notre étude ont été perçus comme proposant un enseignement plus structuré que ceux en contexte ordinaire. Cependant, si nous avons formulé cette hypothèse, c'est parce que nous considérions que ces élèves pouvaient avoir moins d'attentes envers leurs enseignants, et être moins critiques que les élèves en EP (Atlay et al., 2019 ; Bakchich et al., 2023). En ce sens, ces résultats ne permettent pas de déterminer de

manière certaine si le soutien plus important est lié à un soutien réellement supérieur de l'enseignant, ou à une perception augmentée de la part des élèves en EP.

Concernant l'implication, nous avons fait l'hypothèse que les enseignants en EP seraient perçus comme plus impliqués que les enseignants en contexte ordinaire (H4). Or nos résultats ont montré qu'il n'y avait pas de différence significative dans la perception de l'implication en fonction du contexte d'enseignement. L'approche centrée sur la personne a confirmé cette absence de différence pour les profils soutenant « Fort » et « Faible ». En revanche, dans le profil « Modéré », les élèves percevaient significativement plus d'implication en contexte ordinaire qu'en contexte d'EP, mais la taille de l'effet était faible ( $d = .33$ ). Notre hypothèse H4 n'est donc pas confirmée sur cette dimension. Ces résultats permettent d'apporter des connaissances nouvelles concernant cette dimension peu étudiée dans la littérature relative à l'EP. En effet, si la littérature préconisait la nécessité de l'implication des enseignants auprès des élèves issus de familles défavorisées et ayant des problèmes de comportement (e.g., Lupton, 2004 ; Muijs et al., 2004), les études centrées sur l'EP ont montré que les enseignants avaient tendance à se tenir à distance et à être froid avec les élèves (e.g., Pellerin, 2005 ; Riley et al., 2009). Dans la continuité, si des études ont indiqué que les élèves à faible SSE percevaient davantage de soutien social de la part de leur enseignant (Atlay et al., 2019 ; Bakchich et al., 2023), ils percevaient en revanche moins de soutien émotionnel. En ce sens, nos résultats montrent qu'ils ne sont ni plus impliqués comme l'a préconisé la recherche, ni moins impliqués comme l'ont montré les études portant sur les pratiques d'enseignement et les perceptions des élèves. Au-delà de l'absence d'influence du contexte sur cette dimension, l'absence de relation entre l'implication et les différents types de motivation quel que soit le contexte nous laisse supposer que cette dimension n'est pas centrale lorsque l'enseignant souhaite motiver ses élèves.

#### **4.5. L'EPS : une discipline propice au soutien des besoins**

Contrairement aux résultats d'études antérieures qui ont montré que les élèves / étudiants percevaient majoritairement leurs enseignants comme adoptant un style motivationnel soutenant moyennement les besoins (e.g. Hornstra et al., 2021 ; Leenknecht et al., 2017), notre étude a révélé que les élèves percevaient leur enseignant d'EPS comme adoptant un style motivationnel soutenant modérément à fortement les besoins. Ce résultat est cohérent avec plusieurs études comparant différentes disciplines scolaires, qui ont montré que le score moyen de satisfaction des besoins et la perception du style étaient plus élevés en EPS par rapport à des

disciplines plus académiques telles que les mathématiques ou l'anglais (Earl et al., 2019 ; Erturan-İlker et al., 2018). De plus, si nos résultats ont révélé que les élèves percevaient un haut niveau de style, les scores sur les différentes dimensions de la motivation ont également montré qu'ils se percevaient également davantage motivés de manière autonome que de manière contrôlée ou a-motivée. Le contexte de l'EPS, offrant davantage d'opportunités d'interactions et de manifestation de sa compétence (Garn et al., 2011) ainsi que de prises d'initiatives (Earl et al., 2019), peut également expliquer la motivation plus importante des élèves. Ces résultats soulignent donc la nécessité de prendre en compte la discipline scolaire lorsqu'il s'agit de mesurer le style motivationnel et son influence.

## **5. Limites et perspectives de l'étude 1**

Quelques remarques critiques peuvent être posées sur les résultats de la présente étude, amenant à envisager différentes perspectives.

Premièrement, nous avons conclu que les trois dimensions du style étaient interdépendantes. Cependant, il est difficile de savoir si l'association positive entre les trois dimensions indique réellement des niveaux comparables de soutien de l'autonomie, de structure et d'implication, ou si les élèves ont tendance à être influencés par l'une des dimensions pour évaluer les autres (Leenknecht et al., 2017). Il pourrait être intéressant de coupler la perception des élèves avec la perception de l'enseignant afin de voir si des profils similaires seraient identifiés, puisqu'une étude a montré des profils plus contrastés lorsque l'analyse s'appuyait sur les perceptions des enseignants (*e.g.* Hornstra et al., 2021).

Deuxièmement, nos données sont auto-rapportées. Elles peuvent donc être biaisées par la subjectivité de l'élève. Une approche objective telle que l'observation du style motivationnelle pourrait être une approche complémentaire intéressante afin de voir si des résultats similaires sont trouvés.

Troisièmement, au regard de la nature transversale des données, l'association trouvée entre le style motivationnel et la motivation des élèves ne nous dit rien sur la direction de cette association (Stroet et al., 2013). En effet, l'ensemble des mesures s'étant réalisée à un instant *t*, de manière transversale, il est difficile de déterminer si c'est le style qui a influencé positivement la motivation des élèves, ou inversement. En effet, la littérature scientifique a montré que la perception de la motivation des élèves influençait le style motivationnel de l'enseignant. Dès lors, la perception d'élèves motivés pourrait conduire les enseignants à

adopter un style motivationnel soutenant davantage les besoins. Afin de préciser la direction des relations, il pourrait donc être intéressant de réaliser une étude longitudinale (*e.g.* Skinner & Belmont, 1993).

Quatrièmement, dans cette étude, nous nous sommes centrés uniquement sur les dimensions du style associées au soutien des besoins. Nous n'avons pas mesuré les dimensions associées à la menace des besoins, afin de ne pas alourdir la passation des questionnaires. Or des recherches antérieures ont révélé qu'une absence de soutien n'impliquait pas nécessairement la présence d'un style menaçant, et qu'un enseignant pouvait être à la fois menaçant et soutenant (*e.g.*, Amoura et al., 2015 ; Haerens et al., 2015). Ainsi, une prochaine étude pourrait donc examiner si de tels profils motivationnels émergent. De plus, nous avons suggéré que l'absence de relation entre chacune des dimensions du style et la régulation pouvait s'expliquer par une influence plus importante des comportements menaçant les besoins. Afin de préciser le rôle de chacune des dimensions, il serait donc intéressant de réaliser des études prenant en compte les différentes dimensions soutenant et menaçant les besoins. Plus encore, nous aurions pu mesurer le niveau de satisfaction et frustration des besoins fondamentaux des élèves afin de mieux comprendre les conséquences des différentes dimensions du style sur la motivation des élèves (*e.g.* Haerens et al., 2015 ; Warburton et al., 2020).

Enfin, bien que notre étude ait porté sur 900 élèves, nous aurions pu élargir la taille de notre échantillon pour plusieurs raisons. Premièrement, nous aurions pu identifier un effet établissement, si nous avions eu à notre disposition davantage de classes par établissement. Cette donnée aurait pu permettre d'identifier des contextes spécifiques d'établissement qui seraient favorables au soutien des besoins. Deuxièmement, nous aurions pu élargir notre échantillon d'établissements concernés afin d'envisager un panel plus large d'établissement en EP, dans d'autres académies notamment. En effet, le pilotage de l'EP étant local et chaque académie ayant ses spécificités, il pourrait être intéressant d'étudier l'effet des stratégies locales et des contextes particuliers. Enfin, il serait intéressant d'avoir un échantillon comprenant à la fois des enseignants qui viennent de débiter dans le contexte de l'EP et des enseignants plus chevronnés, ou bien de réaliser une étude longitudinale sur ces mêmes enseignants. En effet, dans notre étude, les critères d'inclusion impliquaient que l'enseignant ait plus de trois ans d'ancienneté dans le métier, et deux ans d'ancienneté dans l'établissement. Cette comparaison ou suivi longitudinal permettrait d'identifier si le contexte d'enseignement amène les enseignants à modifier leur style motivationnel au fil des années.

## 6. Conclusion de l'étude 1

Cette étude visait à identifier l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel de l'enseignant d'EPS (Objectif 3 du projet doctoral) et la relation entre ce dernier et la motivation des élèves (Objectif 1 du projet doctoral). Nous avons utilisé deux approches statistiques complémentaires, une approche centrée sur la personne et une approche centrée sur les variables, afin de vérifier nos hypothèses. Nos résultats ont permis de montrer que le style a bien un effet positif sur les formes de motivation autonome et un effet négatif sur la régulation externe et l'a-motivation (H1). Par ailleurs, nos résultats ont révélé un effet du contexte sur la relation motivationnelle. En effet, nous avons montré que la perception d'un fort soutien des besoins chez les élèves en EP avait un effet positif plus important sur la motivation intrinsèque à la connaissance et/ou à l'accomplissement que chez les élèves en contexte ordinaire. *A contrario*, la perception d'un soutien faible ou moyen avait un effet négatif plus important sur la régulation externe. Nous avons également démontré un effet positif fort et singulier de la structure sur la régulation identifiée en contexte d'EP, ce qui témoigne de l'importance de cette dimension pour faire en sorte que les élèves adoptent des formes de motivation plus autodéterminées. Ces différents résultats nous amènent donc à confirmer l'impact plus important de la dimension structure (H2a) ; à confirmer partiellement l'influence plus importante de la dimension implication (H2b) puisque cette dimension a un effet plus fort uniquement lorsqu'elle est prise en considération avec les autres dimensions ; et à infirmer l'hypothèse selon laquelle le soutien de l'autonomie n'aura pas d'impact plus important (H2c). Par ailleurs, notre analyse de profils latents a confirmé que les élèves ont bien tendance à percevoir les différentes dimensions du style comme un ensemble (H5). Enfin, nous avons montré que les élèves percevaient un style plus structuré et soutenant davantage l'autonomie en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire. Ces résultats valident donc partiellement notre hypothèse (H4), dans la mesure où la dimension implication n'étaient pas davantage perçue en contexte d'EP. Ces données sont en contradiction avec les données de la littérature sur l'EP, qui a davantage mis en évidence un style soutenant faiblement les besoins (*e.g.*, Kherroubi & Rochex, 2004), ce qui nous amène à réfléchir à la spécificité de la discipline EPS en contexte d'EP. En revanche, elles s'inscrivent en accord avec les préconisations de la littérature sur les élèves à SSE faible (*e.g.*, Muijs et al., 2004), ce qui montre que ces pratiques sont réalisables dans le contexte de l'EP française.



Ces résultats ont des implications importantes puisqu'ils soulignent la nécessité de prendre en compte le contexte d'enseignement lorsqu'il s'agit d'étudier l'influence du style motivationnel (Holzberger et al., 2014). Ils apportent également des éléments de réflexion quant à la question de l'universalité des besoins (Ryan et al., 2019 ; Vansteenkiste et al., 2020), dans la mesure où le soutien des besoins semble bénéficier davantage aux élèves en EP. D'autres études doivent être menées pour confirmer ces résultats.

# **Chapitre 3 – Etude 2 : Effets du style motivationnel observé sur l’engagement des élèves en fonction du contexte d’enseignement : éducation prioritaire vs. contexte ordinaire**

---

## **1. Introduction de l’étude 2**

L’étude précédente, s’appuyant sur les perceptions des élèves, a montré que le style motivationnel des enseignants et l’impact de ce style sur la motivation différaient en fonction du contexte d’établissement. L’objectif de cette deuxième étude est donc dans un premier temps de confirmer ces résultats en utilisant une méthode différente, l’observation, et en s’intéressant à la manifestation visible de la motivation, à savoir l’engagement. Ainsi, il s’agit de mesurer l’influence du style motivationnel de l’enseignant sur l’engagement des élèves en fonction du contexte d’enseignement (Objectif 2 du projet doctoral). Nous allons également comparer le style motivationnel observé dans chaque contexte d’enseignement et réaliser une observation fine des comportements associés aux différentes dimensions afin de contribuer à notre troisième objectif de notre projet doctoral.

Cette étude s’appuie sur une méthode par observation. Si le choix de cette méthode s’inscrit principalement dans l’objectif de triangulation des données, ce type de mesure présente un certain nombre d’avantages (Haerens et al., 2013 ; Van den Berghe et al., 2016). Premièrement, l’utilisation de l’observation permet de dépasser la limite méthodologie associée à la dépendance exclusive aux perceptions des élèves, qui peuvent avoir tendance à évoquer des réponses socialement souhaitables, pouvant causer des problèmes de variance, de sorte que les associations sont artificiellement gonflées (Domen et al., 2020). En effet, Skinner et Belmont (1993) ont mis en avant que les élèves pourraient être influencés par le sentiment de proximité sociale avec l’enseignant pour évaluer les autres dimensions du comportement de l’enseignant (soutien de l’autonomie et structure). Deuxièmement, les observations excluent les interprétations personnelles des élèves ou des enseignants concernant la situation observée, interprétations qui pourraient être influencées par les expériences antérieures vécues et faire l’objet d’un biais de réponse. Effectivement, une étude menée à la fois sur des observations du style et une analyse par questionnaire auprès des enseignants a montré de faibles corrélations

entre les variables du style motivationnel perçues par l'enseignant et celles observées, suggérant que ces deux outils offrent des points de vue différents (N. Smith et al., 2015). Dans ce cadre, l'observation permet d'obtenir des données objectives sur des événements (McCall, 1984). Troisièmement, les mesures d'observation permettent de déterminer spécifiquement les comportements concrets mis en œuvre pendant la leçon, et non uniquement des dimensions du style motivationnel (Stroet et al., 2013). Ainsi, les observations permettent d'améliorer la validité écologique des résultats en comblant le décalage entre la théorie et la pratique, raison pour laquelle ce type de recherche est considérée comme importante en sciences de l'éducation et dans le cadre de la TAD (Ryan & Deci, 2020). Enfin, l'observation du style motivationnel permet de mesurer chaque dimension de manière isolée, ce qui constitue une alternative intéressante aux difficultés des élèves à évaluer les différentes dimensions de manière dissociée (Leenknecht et al., 2017). Par conséquent, comme l'ont suggéré différents auteurs, il nous semble intéressant d'utiliser l'observation comme un outil complémentaire à la perception des élèves afin d'obtenir une mesure objective de l'environnement motivationnel et des stratégies comportementales spécifiques utilisées, ainsi que pour comparer ces codages avec les données obtenues par questionnaire (Hornstra et al., 2021 ; Ntoumanis, 2012 ; N. Smith et al., 2016 ; Stroet et al., 2013; Vasconcellos et al., 2020).

Au regard des deux objectifs ciblés dans cette deuxième étude, nous allons formuler nos hypothèses en deux temps : 1) concernant le deuxième objectif relatif à la relation entre le style motivationnel observé et l'engagement ; 2) concernant le troisième objectif relatif à la caractérisation du style motivationnel. La numérotation de ces hypothèses est réalisée en référence aux hypothèses présentées en fin de cadrage théorique (pour un détail, voir Partie 1, Chapitre 3).

Concernant le premier objectif, nous formulerons deux hypothèses relatives à l'influence du style sur l'engagement, et quatre hypothèses concernant l'influence du style sur l'engagement des élèves en fonction du contexte d'enseignement :

- Hypothèse 3a : Les différentes dimensions d'un style soutenant les besoins prédiront positivement l'engagement des élèves.
- Hypothèse 3b : Les différentes dimensions d'un style menaçant les besoins prédiront négativement l'engagement des élèves.
- Hypothèse 4a : Un style structuré aura un impact positif plus important sur l'engagement des élèves en EP par rapport aux élèves en contexte ordinaire.

- Hypothèse 4b : Un style impliqué aura un impact positif plus important sur l'engagement des élèves en EP par rapport aux élèves en contexte ordinaire.
- Hypothèse 4c : Un style soutenant l'autonomie aura un effet positif similaire sur l'engagement des élèves quel que soit le contexte.
- Hypothèse 4d : Un style contrôlant aura un impact négatif moins important sur l'engagement des élèves en EP par rapport aux élèves en contexte ordinaire.

Concernant le deuxième objectif, nous formulerons une hypothèse centrale relative à l'observation du style quel que soit le contexte, et une hypothèse centrale relative à l'observation du style en fonction du contexte d'enseignement, déclinée en quatre sous-hypothèses précisant le type de comportement attendu :

- Hypothèse 6 : Les enseignants d'EPS en contexte d'EP soutiendront moins les besoins que les enseignants en contexte ordinaire, tout en les menaçant davantage.
- Hypothèse 6a : Les enseignants d'EPS en contexte d'EP soutiendront moins l'autonomie qu'en contexte ordinaire, et les comportements seront centrés sur le fait de donner du sens aux activités.
- Hypothèse 6b : Les enseignants d'EPS en contexte d'EP seront moins structurés, et les comportements seront centrés sur la provision de *feedbacks* directifs.
- Hypothèse 6c : Les enseignants d'EPS en contexte d'EP seront moins impliqués. Aucune hypothèse *a priori* ne peut être faite sur le type de comportement.
- Hypothèse 6d : Les enseignants d'EPS en contexte d'EP seront plus contrôlants, et les comportements témoigneront d'une attitude directive.

## 2. Méthode de l'étude 2

### 2.1. *Participants*

Quarante-huit enseignants d'EPS, répartis dans 25 collèges (dont un collège privé pour le contexte ordinaire) ont participé à cette étude : 24 enseignants en contexte d'EP et 24 enseignants en contexte ordinaire. L'IPS des établissements impliqués, ainsi que les caractéristiques des enseignants figurent dans le tableau 15. L'ensemble de ces enseignants répondait aux critères d'inclusion présentés dans le contexte générale de la recherche (Voir Partie 2, Chapitre 1) : (1) avoir été formé en IUFM, ESPE ou INSPE (donc à partir de 1990), (2) avoir une expérience d'enseignement supérieure à trois ans, (3) avoir une ancienneté dans l'établissement supérieure à deux ans. En complément, nous avons ajouté des critères d'inclusion afin de s'assurer de l'homogénéité des observations. Premièrement, tous les enseignants devaient être observés dans une classe évoluant au cycle 4 (5<sup>ème</sup> – 4<sup>ème</sup> – 3<sup>ème</sup>) afin de répondre aux mêmes contraintes curriculaires (Pelletier et al., 2002). Deuxièmement, les enseignants devaient être observés dans une APSA du champ d'apprentissage 4, intitulé « conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel »<sup>5</sup>. Ce choix s'explique au regard des conclusions d'une étude qui a montré que toutes les APSA n'offraient pas les mêmes occasions de soutenir les besoins des élèves (Escriva-Boulley et al., 2018), notamment les activités portant un risque sécuritaire majeur. Nous avons donc décidé de cibler un type d'APSA, en excluant les activités à risque qui peuvent conduire l'enseignant à focaliser son attention sur les pressions liées à la sécurité (Pelletier et al., 2002), au détriment de la satisfaction des besoins. Notre choix s'est donc porté sur les activités d'opposition, car elles représentent les activités les plus pratiquées en EPS (Pernet & Bureau, 2009), ce qui facilitait le recueil des données. Nous avons cependant exclu le rugby et les sports de combat, pour leur caractère sécuritaire. Troisièmement, l'enseignant ne devait pas être expert dans l'APSA observée. Ce choix s'explique par l'importance de l'expérience dans le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (Bandura, 1997), sentiment qui peut impacter le style motivationnel (*e.g.* Guskey, 1988 ; Leroy et al., 2007). De plus, une étude en didactique de l'EPS a montré que les connaissances personnelles, expérientielles et antérieures impactaient la manière d'enseigner (Ben Jomâa & Terrisse, 2011). Pour ces deux raisons, nous avons donc choisi d'observer l'enseignant sur une APSA qui diffère de son APSA de spécialité.

---

<sup>5</sup> Programme EPS pour le cycle 4, B.O. n°31 du 30/09/2020

**Tableau 15. Caractéristiques des établissements et des enseignants**

Etablissement	IPS		Age des enseignants	Sexe des enseignants	Nombre d'années d'expérience
	Min – Max	M ( $\pm$ ET <sup>a</sup> )			
<b>EP</b>	64.5 – 81	70.2 ( $\pm$ 5.0)	37.2 ( $\pm$ 6.1)	75 % H 25 % F	13.3 ( $\pm$ 5.7)
<b>Ordinaire</b>	99.6 – 132.8	114 ( $\pm$ 8.2)	37.5 ( $\pm$ 6.7)	54.2 % H 45.8 % F	14 ( $\pm$ 6.2)
<b>Total</b>	-	91.9 ( $\pm$ 22.9)	37.3 ( $\pm$ 6.3)	64.6 % H 35.4 % F	13.6 ( $\pm$ 5.9)

*Note.* Les données sont présentées par contexte

EP = Education Prioritaire ; O = Ordinaire ; F = Femme ; H = Homme ; M = Moyenne ; ET = Ecart-type

<sup>a</sup> Certaines des observations ont eu lieu avant l'apparition de l'indice d'hétérogénéité sociale. Par conséquent, l'écart-type proposé correspond à l'écart-type des IPS.

## 2.2. Procédure

La phase d'observation a été réalisée à partir du deuxième trimestre de l'année scolaire, afin de laisser aux enseignants le temps d'appréhender leur classe et de mettre en place leur style motivationnel. Les enseignants ont été contactés par mail où l'ensemble de la procédure leur était expliquée une première fois *via* une notice d'information (voir Annexe H). Ils étaient assurés que ces données seraient utilisées uniquement pour les fins de l'étude et qu'ils avaient le droit de se retirer à tout moment. Après avoir obtenu l'accord de l'enseignant, nous avons informé le chef d'établissement, afin qu'il donne également son consentement sur la réalisation des observations filmées (voir Annexe I). La procédure était ensuite expliquée aux élèves par leur enseignant. Les élèves pouvaient refuser de participer s'ils le souhaitaient, mais ce ne fut pas le cas. Un document d'autorisation au droit à l'image a également été transmis aux parents afin qu'ils donnent leur consentement (voir Annexe J).

Chacune des leçons a été filmée en entier à l'aide d'un caméscope numérique. Afin d'éviter de perturber le bon déroulement du cours, la caméra a été positionnée de façon à voir en permanence l'enseignant et la majeure partie des élèves. Toutes les classes participant à l'étude ont été filmées deux fois. En effet, afin de réduire les biais liés à l'effet Hawthorne chez les enseignants, à savoir la modification de leurs comportements en présence d'un observateur

(Adair et al., 1989), l'expérimentateur a pris quelques précautions. Premièrement, chaque enseignant a été filmé lors de deux leçons différentes, au sein de la même séquence. La première visite avait pour objectif qu'enseignants et élèves s'habituent à la présence de l'expérimentateur et de la caméra. Seule la deuxième visite faisait l'objet d'une analyse vidéo. Deuxièmement, l'expérimentateur a demandé à l'enseignant de faire sa leçon comme habituellement, en lui disant que le but principal de sa recherche était d'observer la motivation des élèves, sans mentionner l'observation du comportement de l'enseignant. Enfin, nous avons exclu la première leçon et les leçons d'évaluation des leçons observées afin d'avoir accès au style motivationnel le plus fréquemment utilisé par l'enseignant, sans les contraintes sécuritaires de mise en place de l'activité, ni les pressions émanant de la nécessité d'évaluer les élèves (Pelletier et al., 2002). Nos observations se sont donc échelonnées de la deuxième à la septième leçon, sur des séquences d'apprentissage qui comptaient neuf à dix leçons.

### **2.3. Outils d'analyse**

#### **2.3.1. Style motivationnel de l'enseignant**

Dans l'intention de déterminer une méthode d'observation la plus pertinente pour mesurer les différentes dimensions du style motivationnel, nous nous sommes appuyés sur une revue de littérature portant sur les différentes méthodes d'observation de l'environnement motivationnel (N. Smith et al., 2016). Trois grilles d'observation évaluant les six dimensions du style motivationnel ont été identifiées dans cette étude, ainsi qu'une grille s'intéressant aux interactions individuelles entre l'enseignant d'EPS et l'élève. Nous allons présenter ces différentes grilles avant d'expliquer notre choix.

Premièrement, la revue de littérature a répertorié une grille proposée dans le domaine de l'éducation, qui évalue les six dimensions du style motivationnel (Reeve, 2002 ; Reeve, Jang, et al., 2004). Cette évaluation des dimensions se faisait néanmoins par paire de dimensions se situant sur un même continuum, ce qui conduisait à associer automatiquement les dimensions. Par exemple, le codeur évalue l'enseignant sur une échelle allant de (1) contrôlant à (7) soutenant l'autonomie. Dès lors, un haut score en soutien de l'autonomie exclut un haut score en contrôle. Or les recherches ont montré que ces paires de dimensions n'étaient pas opposées et pouvaient être considérées comme des construits indépendants (Bartholomew et al., 2009 ; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, et al., 2011). La grille se focalisant sur les interactions verbales enseignant - élève a principalement basé sa construction sur les comportements

proposés par l'équipe de recherche citée précédemment, en identifiant quinze catégories d'interactions verbales, telles que les communications organisationnelles, les conseils techniques ou tactiques (Sarrazin et al., 2006). Pour chacune de ces interactions verbales, le codeur devait déterminer la nature du comportement : soutenant l'autonomie, contrôlant, neutre. Une étude plus récente a intégré les autres dimensions du style au sein de cette grille, mais toujours sur la logique d'un continuum sur chaque dimension (Tessier et al., 2010).

Deuxièmement, la revue de littérature a répertorié les grilles proposées par Haerens et al. (2013) et Van den Berghe et al. (2013) qui permettent de mesurer les comportements soutenant les besoins et les comportements menaçant les besoins, en séparant les différentes dimensions et en divisant la structure en « structure avant » et « structure pendant » le processus d'apprentissage. Cet instrument est proposé dans le domaine de l'EPS. Les différents comportements listés sont codés par intervalle de cinq minutes avec une échelle de fréquence en quatre points, allant de 0 (*i.e.*, jamais observé), à 1 (*i.e.*, parfois observé), 2 (*i.e.*, souvent observé), 3 (*i.e.*, observé tout le temps). Or Smith et al. (2016) ont indiqué qu'un codage de fréquence semblait peu approprié car cela signifierait que l'apparition de plus de comportements reflèterait une meilleure qualité de ces derniers. Or ces mêmes auteurs et d'autres dans le champ de la TAD ont insisté sur le fait que c'était davantage la qualité de l'environnement qui importait, et non le nombre de fois où ce comportement était utilisé, notamment pour les comportements de menace (N. Smith et al., 2015 ; Van den Berghe et al., 2013). De plus, certaines dimensions manquaient de consistance interne, notamment pour le soutien de l'autonomie.

Le dernier instrument présenté dans la revue de la littérature est la « Multidimensional Motivational Climate Observation System » (MMCOS) développée et validée dans le contexte sportif (N. Smith et al., 2015). Cette échelle est organisée selon une structure hiérarchique en fonction de deux facteurs d'ordre supérieur : l'autonomisation (soutien des besoins) et la déresponsabilisation (menace des besoins). Le facteur relatif à l'autonomisation comprend quatre dimensions : le soutien de l'autonomie, la structure, le soutien de la proximité sociale, ainsi que le « task-involving », qui comprend des comportements relatifs aux trois dimensions de soutien. Le facteur relatif à la déresponsabilisation comprend trois dimensions : le contrôle, la menace de la proximité sociale et « l'ego-involving » qui comprend des comportements de contrôle et d'hostilité. Chaque dimension est accompagnée d'une liste de comportements observables qui ont pour objectif de guider l'évaluation des codeurs. A titre d'exemple,



« fournir des justifications aux situations » est un indicateur observable permettant de caractériser le soutien à l'autonomie. A partir de ces indicateurs, les codeurs doivent évaluer dans quelle mesure les comportements observés sur la vidéo reflètent chacune des dimensions, en utilisant une échelle de puissance. Le principe de l'échelle de puissance est de tenir compte à la fois de la fréquence des stratégies de coaching observées, mais également de l'intensité ou de la qualité des stratégies. Cette échelle de puissance va donc de 0 (*i.e.*, signifiant que le style motivationnel de l'enseignant n'intègre pas cette dimension et/ou de faible qualité) à 3 (*i.e.*, signifiant que les comportements relatifs à cette dimension sont fréquemment utilisés et/ou utilisés avec intensité). Enfin, le codage est réalisé en découpant la séance en quatre temps de durée égale, afin d'avoir une vision plus précise du style motivationnel à l'échelle de la séance. Cette méthode d'observation a montré une fiabilité intra et inter-observateur satisfaisante. Cette échelle a ensuite été reprise pour partie dans une étude portant le style motivationnel de professeurs des écoles lors de leçons d'EPS (Escriva-Boulley et al., 2018). L'échelle proposée comprend les six dimensions du style motivationnel. L'étude a également repris le principe de l'échelle de puissance, ainsi que le codage de la vidéo en quatre temps, d'une durée moyenne de 10 à 16 minutes. A la fin de la leçon, les scores de chaque dimension pour chaque période étaient additionnés pour obtenir un score global. Ajouté à ces six dimensions, deux dimensions générales « soutien des besoins » et « menace générale des besoins » étaient évaluées à l'échelle de la leçon.

Au regard de l'analyse de ces différentes échelles, nous avons décidé de réaliser notre observation en nous appuyant sur les principes de la dernière échelle, à savoir 1) une évaluation de chaque dimension pour elle-même, avec des comportements indicateurs associés ; 2) une évaluation par échelle de puissance et non de fréquence ; 3) une évaluation divisée en différents temps suffisamment longs pour identifier le style motivationnel. Dans le but d'assurer la validité du système de mesure en EPS, nous nous sommes appuyés sur l'une des conditions proposées par Brewer et Jones (2002) dans le cadre du développement d'un nouvel instrument d'observation en rugby, à savoir l'adaptation de l'instrument pour être spécifique au contexte. Dès lors, dans un souci d'adaptation de l'instrument au contexte de la leçon d'EPS, nous avons choisi de modifier la division des séquences proposée par Smith et al. (2015). Ainsi, cet auteur divisait l'entraînement en quatre périodes. Afin de conserver l'unité de sens de la leçon d'EPS, nous avons décidé de diviser la leçon en fonction des différents temps d'apprentissage. Ce choix s'explique par les conclusions d'une récente étude utilisant l'observation pour mesurer le style motivationnel (Cents-Boonstra et al., 2021). En effet, cette étude a suggéré qu'agrégé les

moyennes de chaque dimension sur des temps déterminés ne serait pas révélateur de la manière dont l'enseignant structurerait son style motivationnel. Par exemple, la structure s'observe particulièrement en début de situation au moment de la passation des consignes. Un intervalle dans lequel il n'y aurait pas de passation de consignes pourrait donc conduire à un score plus bas de la structure, sans que l'enseignant ait vraiment eu l'opportunité d'en fournir. Pour cette raison, nous avons décidé de découper nos intervalles de temps en fonction de l'activité de l'enseignant. Une séquence correspondait à une situation d'apprentissage : échauffement, situation technique, situation tactique, matchs, etc. Sur l'ensemble de nos observations, la division des leçons s'est faite en trois ou quatre parties. Le nombre de parties n'étant pas égal, nous avons donc ensuite moyenné le score pour chaque dimension. Nous avons ensuite établi un score de soutien et un score de menace des besoins en additionnant les scores des dimensions relatives au soutien et les scores des dimensions relatives à la menace des besoins.

Par ailleurs, pour spécifier les comportements associés à chaque dimension, nous nous sommes appuyés sur ceux proposés par Smith et al. (2015) en les adaptant au contexte EPS et sur les indicateurs proposés par les autres grilles présentées en préambule.

### **2.3.2. Engagement collectif des élèves**

Afin d'observer l'engagement des élèves en classe, nous avons choisi d'utiliser une grille d'observation utilisée dans les travaux de Tessier, Sarrazin, Ntoumanis (2010) pour laquelle ils ont rapporté une fiabilité intra et inter observateur satisfaisante (Mintra = .86 ; Minter =.81). Cette grille (voir Annexe K) évalue trois types d'engagement : cognitif, comportemental et affectif. L'engagement cognitif se réfère au niveau d'investissement psychologique dans l'apprentissage et l'autorégulation. L'engagement affectif se réfère au degré d'enthousiasme dans la leçon. Enfin, l'engagement comportemental se réfère au niveau d'intensité de l'effort et à la persistance dans l'apprentissage. Conformément aux indications fournies par les auteurs, et afin d'isoler chaque type d'engagement, nous avons considéré que l'engagement comportemental se centrait sur les comportements relatifs aux tâches motrices, alors que l'engagement cognitif se référait davantage à l'attention des élèves concernant les instructions et commentaires donnés par l'enseignant. Chaque type d'engagement a ensuite été évalué en tenant compte à la fois du pourcentage d'élèves engagés et de l'intensité de cet engagement, sur une échelle allant de 1 (*i.e.*, signifiant que les comportements relatifs à ce type d'engagement sont faibles) à 7 (*i.e.*, signifiant que les comportements relatifs à ce type d'engagement sont forts). Ainsi, concernant l'engagement cognitif, les comportements vont

d'élèves qui ignorent les instructions de leur enseignant et ne produisent pas le travail prévu (1 ; *e.g.*, discutent pendant les consignes, font autre chose) à des élèves qui sont investis dans la compréhension de leurs actions (7 ; *e.g.*, sollicitent l'enseignant, posent des questions quand ils ne comprennent pas). Pour l'engagement affectif, un codage 1 se réfère aux élèves qui sont désintéressés, ennuyés, apathiques (*e.g.*, élèves pensifs, endormis) alors qu'un codage 7 se réfère à des élèves qui sont joyeux, intéressés, énergiques, amusés par tout ce qui est proposé (*e.g.*, élèves souriants, enjoués). En ce qui concerne l'engagement comportemental, le codage s'échelonne d'un niveau 1 où les élèves ne réalisent pas d'effort physique ou un effort minimum (*e.g.*, élèves qui marchent, qui ne réalisent pas les situations en entier, laissent passer leur tour) à un niveau 7 où les élèves sont actifs et produisent beaucoup d'effort dans les situations (*e.g.*, élèves qui courent, répètent de nombreuses fois les exercices, persévèrent même en cas de difficulté).

Comme pour le style motivationnel, l'engagement était codé par période, puis moyenné. À la suite d'études antérieures qui ont montré des corrélations fortes entre les différentes dimensions (Reeve, Jang, et al., 2004 ; Tessier et al., 2010), nous avons donc fait un score unique sur chaque type d'engagement, mais également moyenné les trois dimensions pour avoir un score global.

### **2.3.3. Procédure de codage des vidéos**

Le codage des vidéos s'est réalisé en deux temps. Dans un premier temps, vingt vidéos ont été sélectionnées et ont fait l'objet d'un double codage. Ce double codage a été réalisé par la doctorante et un expert de la TAD ayant déjà réalisé des observations du style motivationnel de l'enseignant d'EPS et de l'engagement des élèves. Préalablement au codage, nous avons réalisé une première session d'entraînement sur l'une des vidéos en discutant sur la manière de coder celle-ci. Ensuite, chaque codeur a codé deux autres vidéos en utilisant un document support permettant de préciser les choix réalisés. Les différences de codage ont été discutées afin de faire évoluer la procédure de codage et d'arriver à un accord. Cette procédure a été répétée sur vingt vidéos en tout, jusqu'à atteindre un accord inter-observateur acceptable, à partir du kappa de Cohen (1960). Fleiss et al. (2003) ont proposé la classification suivante pour déterminer l'ampleur de l'accord : des valeurs supérieures à .75 sont considérées comme un excellent accord ; des valeurs comprises entre .40 et .75 sont considérées comme représentatives d'un accord juste au-delà du hasard ; des variables inférieures à .40 sont considérées comme non acceptables. Le codage a donc été considéré comme acceptable au-delà

de  $k = .75$ . La grille de codage était donc affinée après chaque étape, permettant d'établir une aide à la détermination des comportements de l'enseignant (voir Annexe L). Ainsi, pour chaque vidéo observée, une grille d'observation était à compléter, permettant de faciliter ensuite les comparaisons (voir Annexe M).

## **2.4. Plan d'analyse des données**

L'ensemble des analyses statistiques a été réalisé à partir du logiciel Jamovi (version 2.3.26).

Afin de présenter les données et leurs interrelations, des analyses descriptives et de corrélation ont été réalisées. Afin d'évaluer l'impact du type d'établissement sur les différentes variables mesurées, nous avons réalisé un test de comparaison pour échantillon indépendants. Le niveau de significativité a été établi à  $p < .05$ . Nous avons appréhendé la normalité des données à partir d'un faisceau d'indicateurs : des histogrammes, l'étude des coefficients d'asymétrie (*i.e.*, Skewness) et de concentration (*i.e.*, Kurtosis), et le test de Shapiro-Wilk, particulièrement adapté sur cette taille d'échantillon. L'analyse a révélé que nos données ne répondaient pas à tous les prérequis. En effet, les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement étaient bien compris entre  $-2$  et  $2$ , mais le test de Shapiro-Wilk ressortait systématiquement significatif. Concernant l'analyse de l'homogénéité des variances, nous avons réalisé le test de Levene, qui a révélé que nos données répondaient à ce prérequis, hormis pour la dimension soutien de l'autonomie. Au regard de ces différents éléments, nous avons choisi de réaliser un test  $t$  de Student, dont les résultats seront confirmés par un test de Mann-Whitney, robuste à la non normalité des données et la non homogénéité des variances.

Afin d'avoir une idée plus précise de l'impact du type d'établissement sur la relation style motivationnel – engagement des élèves, nous avons réalisé une série de régressions linéaires multiples afin de déterminer l'effet de chaque dimension du style et du type d'établissement (variables indépendantes) sur l'engagement total des élèves (variable dépendante). L'analyse des résidus a montré que ces derniers suivaient une loi normale, nous permettant ainsi de réaliser ce type d'analyse.

Afin de caractériser plus finement le style motivationnel global des enseignants d'EPS en fonction du contexte, nous avons réalisé une analyse de profils latents, pour les mêmes raisons que celles présentées dans la première étude, et en suivant la même procédure (voir Partie 2, Chapitre 2, section 2.4.4.). De même, nous avons répliqué la procédure présentée dans

la première étude. Après avoir attribué à chaque enseignant le profil auquel il appartient, nous avons réalisé deux analyses principales. Premièrement, afin d'examiner les potentielles différences entre les profils du point de vue des dimensions du style et de l'engagement, nous avons réalisé une analyse comparative. Au regard de la taille des échantillons et de la non vérification de l'hypothèse relative à la distribution des données dans chaque profil, nous avons préféré utiliser un test non-paramétrique de Kruskal-Wallis, avec une comparaison pair-à-pair de Dwass, Steel, Critchlow et Fligner. Ensuite, nous avons réalisé un test  $\chi^2$  d'association afin d'étudier si le fait d'appartenir à l'un des trois profils dépendait du contexte d'enseignement dans lequel l'élève se trouvait. Au regard de la taille réduite des échantillons, nous n'avons pas jugé opportun d'un point de vue statistique de réaliser une analyse sur l'effet de chaque profil sur l'engagement en fonction du contexte d'enseignement.

Dans un dernier temps, en complément du codage des différentes dimensions du style pour chaque enseignant, nous avons également sélectionné vingt vidéos (dix en contexte ordinaire, dix en contexte d'EP) sur lesquelles nous avons mené une analyse plus qualitative afin d'identifier des exemples concrets de manifestation des dimensions du style, et de voir si certains comportements étaient typiques d'un contexte. Pour réaliser cette phase, nous avons utilisé la grille d'observation réalisée pour la phase quantitative, en notant les manifestations caractéristiques des comportements associés à chaque dimension. Nous avons choisi de nous centrer sur les dimensions relatives au soutien des besoins, afin d'identifier des stratégies potentiellement pertinentes à mettre en œuvre en fonction du contexte. Nous avons également étudié la dimension contrôle afin de déterminer si certains comportements pouvaient être révélateurs d'un contexte.

## 3. Résultats de l'étude 2

### 3.1. *Statistiques descriptives*

Les moyennes, écart-types et corrélations entre les différentes variables mesurées dans cette étude sont reportés dans le tableau 16. L'analyse des moyennes des scores a révélé que les enseignants observés proposaient davantage un style soutenant les besoins ( $M = 5.56$ ,  $ET = 1.9$ ) qu'un style menaçant les besoins ( $M = 3.26$ ,  $ET = 1.8$ ), résultat confirmé par un test  $t$  ( $t = 4.47$ ,  $p = < .001$ ,  $d = 0.65$ ). Concernant les scores dans chacune des dimensions, les enseignants observés utilisaient prioritairement l'implication ( $M=2.32$ ,  $ET = 0.7$ ), puis la structure ( $M=1.89$ ,  $ET = 0.8$ ) et enfin le soutien à l'autonomie ( $M=1.35$ ,  $ET = 0.8$ ) pour soutenir les besoins. En revanche, ils utilisaient prioritairement le contrôle ( $M=1.59$ ,  $ET = 0.9$ ), le chaos ( $M=1.06$ ,  $ET = 0.8$ ) puis l'hostilité ( $M=0.6$ ,  $ET = 0.7$ ) pour menacer les besoins.

Concernant les relations entre les variables associées au style, les trois dimensions de soutien d'une part et les trois dimensions de menace des besoins d'autre part étaient significativement positivement corrélées entre elles. Il faut toutefois noter que le coefficient de corrélation entre le contrôle et le chaos était relativement bas ( $r = .35^*$ ). Par ailleurs, les scores de soutien et de menace des besoins étaient significativement négativement corrélés. De même, les trois dimensions du soutien étaient chacune significativement négativement corrélées avec les trois dimensions de menace, avec des forts scores de corrélation ( $r = - .91^{***}$ ) entre la structure et le chaos, et entre le soutien à l'autonomie et le contrôle ( $r = .71^{***}$ ). En revanche, le coefficient de corrélation entre la structure et le contrôle était plus faible ( $r = - .30^*$ ), tout comme les relations entre l'hostilité et respectivement le soutien à l'autonomie ( $r = - .35^*$ ) et la structure ( $r = - .34^*$ ).

Concernant la relation entre les dimensions du style et l'engagement, le score de soutien des besoins ainsi que les trois dimensions du style soutenant les besoins étaient significativement positivement corrélés à l'engagement total et aux différentes dimensions de l'engagement. À l'inverse, le score de menace des besoins, ainsi que les trois du style menaçant les besoins étaient significativement négativement corrélés à l'engagement total et aux différentes dimensions de l'engagement. Enfin, les dimensions de l'engagement étaient fortement corrélées entre elles.

**Tableau 16. Moyennes, écart-types et corrélations entre les différentes variables mesurées**

Variables	M (± ET)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
<b>1.SCORE SOUTIEN</b>	5.56 (± 1.9)	-										
<b>2.SAUT</b>	1.35 (± 0.8)	.84 ***	-									
<b>3.STR</b>	1.89 (± 0.8)	.83 ***	.56 ***	-								
<b>4.IMP</b>	2.32 (± 0.7)	.76 ***	.45 **	.44 **	-							
<b>5.SCORE MENACE</b>	3.26 (± 1.8)	-.83 ***	-.73 ***	-.66 ***	-.61 ***	-						
<b>6.CONT</b>	1.59 (± 0.9)	-.60 ***	-.71 ***	-.30 *	-.45 ***	.80 ***	-					
<b>7.CHAOS</b>	1.06 (± 0.8)	-.86 ***	-.61 ***	-.91 ***	-.55 ***	.77 ***	.35 *	-				
<b>8.HOST</b>	0.60 (± 0.7)	-.46 ***	-.35 *	-.34 *	-.43 **	.78 ***	.46 **	.45 **	-			
<b>9.ENG. TOTAL</b>	4.89 (± 1.3)	.69 ***	.62 ***	.60 ***	.45 **	-.75 ***	-.60 ***	-.60 ***	-.56 ***	-		
<b>10.ENG. COGN</b>	4.67 (± 1.3)	.59 ***	.53 ***	.50 ***	.39 **	-.66 ***	-.52 ***	-.50 ***	-.52 ***	.94 ***	-	
<b>11.ENG. COMP</b>	5.05 (± 1.3)	.71 ***	.63 ***	.60 ***	.47 ***	-.75 ***	-.58 ***	-.62 ***	-.57 ***	.97 ***	.87 ***	-
<b>12.ENG. AFF</b>	4.94 (± 1.3)	.69 ***	.62 ***	.62 ***	.43 **	-.75 ***	-.62 ***	-.62 ***	-.52 ***	.96 ***	.83 ***	.92 ***

*Note.* SAUT = soutien de l'autonomie, STR = structure, IMP = implication, CONT = contrôle, HOST = hostilité, ENG. = engagement, COGN = cognitif, COMP = comportemental, AFF = affectif.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### ***3.2. Effet du type d'établissement sur l'engagement des élèves et les dimensions du style***

Le tableau 17 présente les résultats de l'analyse du test  $t$  pour échantillons indépendants. Les résultats ont indiqué un effet significatif du type d'établissement sur les scores de soutien des besoins ( $t(46) = 3.05, p = .004, d = .88$ ) ainsi que sur les dimensions structure et implication (STR :  $t(46) = 2.55, p = .014, d = .74$  ; IMP :  $t(46) = 2.46, p = .018, d = .71$ ). Plus précisément, les scores de soutien des besoins, de structure et d'implication étaient significativement plus élevés en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire. Concernant la dimension soutien de l'autonomie, si les analyses issues du test  $t$  de Student ont indiqué une différence significative (SAUT :  $t(46) = 2.18, p = .034, d = .63$ ), le test complémentaire de Mann-Whitney réalisé au regard de la violation des hypothèses d'homogénéité des variances et de la normalité n'a pas confirmé la significativité ( $p = .052$ ).

Les résultats n'ont pas indiqué d'effet significatif du type d'établissement sur les scores de menace des besoins, ni sur les dimensions contrôle et hostilité. En revanche, les résultats ont montré un effet significatif du type d'établissement sur la dimension chaos ( $t(46) = -2.06, p = .045, d = -.59$ ). Autrement dit, le score de la dimension chaos était significativement moins élevé en EP par rapport au contexte ordinaire. Ce résultat est cohérent avec le score supérieur identifié sur la dimension structure, car même si ces deux dimensions ont été codées séparément, elles s'observent à travers des comportements relativement opposés.

Enfin, concernant l'engagement des élèves, les résultats n'ont pas révélé d'effet significatif du type d'établissement sur l'engagement total et les différents scores d'engagement ; c'est-à-dire que les scores d'engagement des élèves ne différaient pas entre les deux contextes.



**Tableau 17. Moyennes et écart-types par contexte, et résultats de la comparaison entre les deux contextes (test *t*)**

Variables	O M (± ET)	EP M (± ET)	<i>t</i> test	<i>p</i>	<i>D.M.</i>	<i>d</i> de Cohen
<b>Score soutien</b>	4.79 (± 1.7)	6.33 (± 1.8)	3.05	<b>.004</b>	1.5	.88
<b>SAUT</b>	1.10 (± 0.6)	1.60 (± 0.9)	2.18	<b>.034</b>	0.5	.63
<b>STR</b>	1.60 (± 0.8)	2.17 (± 0.7)	2.55	<b>.014</b>	0.6	.74
<b>IMP</b>	2.08 (± 0.7)	2.56 (± 0.6)	2.46	<b>.018</b>	0.5	.71
<b>Score menace</b>	3.44 (± 1.8)	3.08 (± 1.9)	-.66	.510	-	-
<b>CONT</b>	1.60 (± 0.9)	1.58 (± 0.9)	-.08	.935	-	-
<b>CHAOS</b>	1.29 (± 0.9)	0.83 (± 0.7)	-2.06	<b>.045</b>	-0.5	-.59
<b>HOST</b>	0.54 (± 0.8)	0.67 (± 0.6)	.63	.532	-	-
<b>ENG. TOTAL</b>	5.01 (± 1.1)	4.76 (± 1.4)	-.71	.481	-	-
<b>ENG. COGN</b>	4.90 (± 1.1)	4.44 (± 1.5)	-1.20	.238	-	-
<b>ENG. COMP</b>	5.15 (± 1.1)	4.96 (± 1.4)	-.50	.616	-	-
<b>ENG. AFF</b>	5.00 (± 1.2)	4.88 (± 1.4)	-.33	.743	-	-

Note.  $H_a \mu_{EP} \neq \mu_O$ . DDL = 46.

O = établissement ordinaire, EP = établissement en éducation prioritaire. SAUT = soutien de l'autonomie, STR = structure, IMP = implication, CONT = contrôle, HOST = hostilité, ENG. = engagement, COGN = cognitif, COMP = comportemental, AFF = affectif. Les résultats du test *t* de Student sont confirmés par un test de Mann-Whitney, hormis pour la dimension soutien de l'autonomie dont la différence était non significative avec ce test ( $p = .052$ ).

### ***3.3. Effet du type d'établissement sur la relation style motivationnel – engagement des élèves***

Les résultats précédents ont montré un effet significatif des trois dimensions de soutien des besoins, du score de soutien des besoins et de la dimension chaos. Afin de compléter ces résultats, nous avons donc réalisé une régression linéaire multiple sur ces différentes variables afin de voir si le style motivationnel de l'enseignant a un effet sur l'engagement total des élèves en fonction du type d'établissement. Les variables ont été testées une par une, de manière indépendante. Nous avons ensuite testé les effets d'interaction. Les différentes analyses menées n'ont montré aucune influence significative du type d'établissement sur les différentes relations étudiées (voir Tableaux 18 et 19). Autrement dit, la prédiction du soutien global des besoins, de la menace des besoins, ou de chacune des dimensions du style sur l'engagement des élèves n'était pas modérée par le type d'établissement.

**Tableau 18. Résultats de l'analyse de régression multiple concernant l'influence respective du score de soutien, du soutien de l'autonomie, de la structure et de l'implication sur l'engagement total des élèves**

Variables	Coefficients du modèle											
	Coefficient (ES)	<i>t</i>	<i>p</i>	Coefficient (ES)	<i>t</i>	<i>p</i>	Coefficient (ES)	<i>t</i>	<i>p</i>	Coefficient (ES)	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante <sup>a</sup>	0.62 (0.57)	1.10	.279	2.99 (0.38)	7.87	< .001	1.75 (0.60)	2.92	.005	1.73 (1.07)	1.62	.113
Contexte (O – EP)	2.02 (0.73)	2.76	.008	0.86 (0.55)	1.56	.125	1.85 (0.74)	2.51	.016	1.53 (1.25)	1.22	.229
Score de soutien	0.65 (0.09)	7.55	< .001									
Soutien X Contexte	-0.16 (0.13)	-1.26	.214									
SAUT				1.10 (0.21)	5.38	< .001						
SAUT X Contexte				-0.05 (0.38)	-0.13	.901						
STR							1.39 (0.26)	5.31	< .001			
STR X Contexte							-0.51 (0.36)	-1.42	.0162			
IMP										1.18 (0.41)	2.89	.006
IMP X Contexte										-0.34 (0.50)	-0.67	.504
R <sup>2</sup>	0.668			0.482			0.492			0.281		

Note. <sup>a</sup> Représente le niveau de référence  
 SAUT = Soutien de l'autonomie, STR = Structure, IMP = Implication

**Tableau 19. Résultats de l'analyse de régression multiple concernant l'influence respective du score de menace, du contrôle, du chaos et de l'hostilité sur l'engagement total des élèves**

	Coefficients du modèle											
	Coefficient (ES)	<i>t</i>	<i>p</i>	Coefficient (ES)	<i>t</i>	<i>p</i>	Coefficient (ES)	<i>t</i>	<i>p</i>	Coefficient (ES)	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante <sup>a</sup>	6.56 (0.33)	20.13	<.001	6.51 (0.42)	15.47	<.001	6.00 (0.31)	19.71	<.001	5.58 (0.33)	17.10	<.001
Contexte (O – EP)	0.04 (0.48)	0.09	.929	-0.52 (0.61)	-0.86	.395	0.08 (0.46)	0.17	.869	-0.09 (0.42)	-0.22	.829
Score de menace	-0.58 (0.09)	-6.41	<.001									
Menace X Contexte	0.12 (0.13)	0.95	.349									
CONT				-1.11 (0.23)	-4.75	<.001						
CONT X Contexte				0.50 (0.34)	1.49	.143						
CHAOS							-1.50 (0.29)	-5.21	<.001			
CHAOS X Contexte							0.67 (0.36)	1.84	0.072			
HOST										-1.23 (0.37)	-3.36	.002
HOST X Contexte										0.36 (0.47)	0.77	.446
R <sup>2</sup>		0.598			0.403			0.486			0.325	

Note. <sup>a</sup> Représente le niveau de référence  
 CONT = Contrôle, HOST = Hostilité

### ***3.4. Profils de style motivationnel via l'analyse de profils latents***

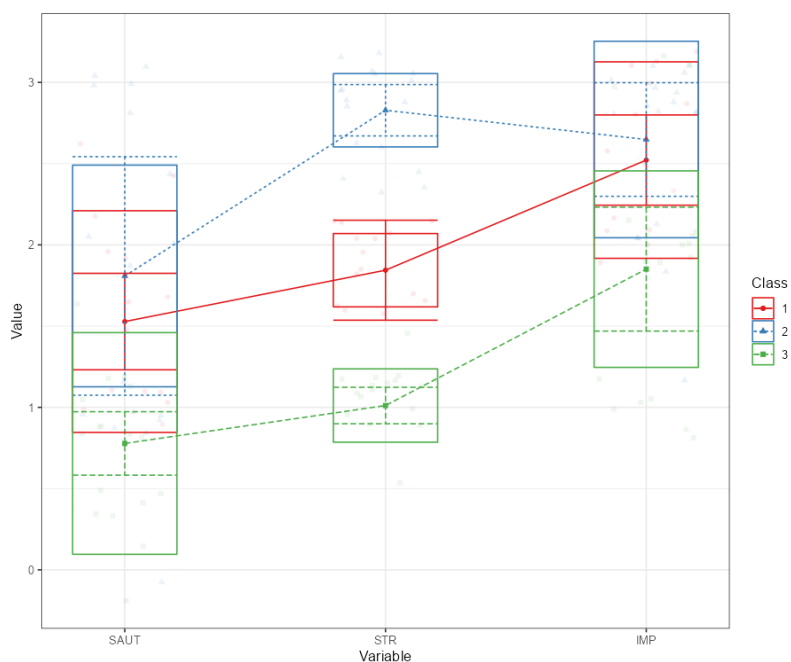
#### **3.4.1. Détermination des profils à partir du style motivationnel observé**

Afin de déterminer différents profils, nous avons réalisé une analyse de profils latents, dont les statistiques d'ajustement sont présentés dans le tableau 20. Les modèles allant jusqu'à huit profils contenaient des échantillons avec une proportion inférieure ou égale à 5 % de l'échantillon total. Cependant, les profils à six et sept profils contenaient moins de six enseignants, ce qui nous a semblé insuffisant pour caractériser ensuite les différences en fonction du contexte d'enseignement. De plus, le  $p$  du BLRT n'était plus significatif à partir du modèle à sept profils. L'étude de la significativité du BLRT et des valeurs d'AIC, BIC et SA-BIC nous ont permis de déterminer le meilleur modèle. En effet, si les valeurs d'AIC et de SA-BIC diminuaient à mesure que le nombre de profils augmentait, la valeur de BIC augmentait à nouveau entre le modèle à trois profils et le modèle à quatre profils. De plus le  $p$  du BLRT n'était plus significatif pour le modèle à quatre profils. Enfin, lorsque nous regardons les valeurs d'entropie, elles étaient toutes bonnes quel que soient les modèles. L'étude de ces valeurs nous a donc amené à considérer que le meilleur modèle semblait être celui à trois profils. Nous avons décidé de conforter ce choix en nous appuyant sur l'étude approfondie de ces différents modèles au regard des éléments théoriques. Après étude des différences entre les modèles, il s'est avéré que les modèles à quatre et cinq profils n'apportaient pas d'éléments supplémentaires d'un point de vue théorique, puisqu'ils ne faisaient pas apparaître de profils différents de la solution à trois profils, à savoir qu'aucune dimension particulière du style ne ressortait différemment. De plus, il nous semblait pertinent de choisir une solution à trois profils afin de pouvoir effectuer une comparaison avec les données issues de la première étude, mais également de s'inscrire dans les modèles déjà proposés dans la littérature (Hornstra et al., 2021 ; Li et al., 2021).

**Tableau 20. Indices d'ajustement pour chaque modèle de l'analyse de profils latents**

Nombre de profils	AIC	BIC	SA-BIC	<i>p</i> BLRT	Entropy	% par profil
1	346	357	338	-	1.00	100 %
2	321	340	308	.009	0.81	43.8 % - 56.2 %
3	308	334	290	.009	0.94	21 % - 35.5 % - 35.5 %
4	304	338	281	.079	0.90	16.6 % - 14.6 % - 39.6 % - 29.2 %
5	291	332	263	.020	0.93	16.7 % - 14.6 % - 22.9 % - 29.2 % - 16.7 %
6	266	315	233	.009	0.98	25 % - 14.6 % - 20.8 % - 12.5 % - 16.7 % - 10.4 %
7	264	322	228	.178	0.97	22.9 % - 14.6 % - 10.4 % - 12.5 % - 12.5 % - 16.7 % - 10.4 %

La figure 10 présente la configuration des trois profils. Le profil 1 contient les enseignants caractérisés par un niveau de structure et de soutien de l'autonomie modéré, et une implication forte. Il regroupe 29 % des enseignants ( $n = 14$ ) et sera nommé profil « Modéré » au regard de son niveau de structure pour la suite de l'analyse. Le profil 2 regroupe les enseignants caractérisés par un niveau de structure et d'implication important, et un soutien de l'autonomie modéré. Il regroupe 35,5 % des enseignants ( $n = 17$ ) et sera nommé profil « Fort » pour la suite de l'analyse. Enfin, le profil 3 contient les enseignants caractérisés par un niveau faible de structure et de soutien de l'autonomie, ainsi qu'une implication modérée. Il regroupe 35,5 % des enseignants ( $n = 17$ ) et sera nommé profil « Faible » pour la suite de l'analyse.



**Figure 10. Caractérisation des trois profils à partir des scores de soutien de l'autonomie, de structure et d'implication**

*Note.* « Class 1 » = Profil « Modéré » ; « Class 2 » = Profil « Fort » ; « Class 3 » = Profil « Faible ». SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = structure ; IMP = Implication.

### 3.4.2. Caractérisation des trois profils sur les dimensions du style observé et association avec l'engagement

Le tableau 21 présente les statistiques descriptives des différentes variables en fonction des trois profils. Les résultats ont montré que les trois profils différaient significativement sur la dimension structure, avec une taille d'effet importante. Le profil « Modéré » différait également significativement du profil « Faible » sur les deux autres dimensions du style, mais ne différait pas du profil « Fort », ce qui signifie que seul le niveau de structure différencie les profils « Modéré » et « Fort ». Les tailles d'effet sur ces deux dimensions étaient par ailleurs plus modestes. Les niveaux d'engagement les plus importants se situaient dans le profil « Fort », dont les scores étaient significativement supérieurs à ceux du profil « Faible ». Les niveaux les moins importants se situaient quant à eux sur le profil « Faible », le profil « Modéré » étant situé entre les deux. Seul le niveau d'engagement total était significativement supérieur dans le profil « Fort » par rapport au profil « Modéré ». De même, le niveau d'engagement total ainsi que le niveau d'engagement cognitif ne différaient pas entre les profils « Modéré » et « Faible ». Nous pouvons toutefois noter des tailles d'effet moyennes sur les variables liées à l'engagement.

**Tableau 21. Scores moyens sur chaque dimension du style et de l'engagement et comparaison entre profils**

Variables	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Kruskall Wallis			Comparaison pair-à-pair		
	« Moyen »	« Fort »	« Faible »				Niveau de significativité <i>p</i>		
	M (± ET)	M (± ET)	M (± ET)	$\chi^2$	<i>p</i>	$\epsilon^2$	P1 vs. P2	P1 vs. P3	P2 vs. P3
<b>Style</b>									
SAUT	1.54 (± 0.57)	1.79 (± 0.99)	0.77 (± 0.40)	15.8	< .001	.34	.772	.001	.003
STR	1.82 (± 0.25)	2.82 (± 0.25)	1.00 (± 0.18)	43.6	< .001	.93	< .001	< .001	< .001
IMP	2.54 (± 0.46)	2.65 (± 0.61)	1.82 (± 0.73)	12.6	.002	.27	.556	.016	.005
<b>Engagement</b>									
ENG. TOTAL	4.98 (± 0.83)	5.76 (± 0.61)	3.93 (± 0.73)	18.6	< .001	.40	.038	.075	< .001
ENG. COMP	5.25 (± 0.70)	5.91 (± 0.85)	4.03 (± 1.32)	19.7	< .001	.42	.074	.014	< .001
ENG. COGN	4.61 (± 1.15)	5.50 (± 0.95)	3.88 (± 1.36)	11.6	.003	.25	.091	.308	.004
ENG. AFF	5.07 (± 0.91)	5.88 (± 0.80)	3.88 (± 1.22)	20.3	< .001	.43	.056	.029	< .001

*Note.* SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication



### 3.4.3. Caractérisation des profils sur les trois dimensions du style observé en fonction du contexte d'enseignement

Le tableau 22 présente la répartition des enseignants dans les différents profils en fonction du contexte d'établissement. Un test  $\chi^2$  d'association a été effectué pour vérifier si la probabilité pour un enseignant d'appartenir à un profil dépendait du contexte d'enseignement dans lequel il se situait. Les résultats du test ont montré une différence significative ( $\chi^2(2) = 7.38, p = 0.025$ ), indiquant ainsi que l'appartenance à un profil dépendait du contexte d'enseignement. L'analyse des effectifs observés par rapport aux effectifs attendus a révélé que les enseignants en EP étaient sur-représentés dans les profils « Modéré » et « Fort », et sous-représentés dans le profil « Faible ». À l'inverse, les enseignants en contexte ordinaire étaient sous-représentés dans les profils « Modéré » et « Fort », et sur-représentés dans le profil « Faible ».

**Tableau 22. Tables de contingence issues du test  $\chi^2$  d'association**

PROFIL		Public		Total
		EP	O	
1 « Modéré »	Observé	9	5	14
	Attendu	7	7	14
2 « Fort »	Observé	11	6	14
	Attendu	8.5	8.5	14
3 « Faible »	Observé	4	13	14
	Attendu	8.5	8.5	14
Total	Observé	24	24	48
	Attendu	24	24	48

### 3.5. Stratégies spécifiques mises en place par les enseignants d'EPS en fonction du contexte

L'analyse qualitative réalisée sur les vingt vidéos a permis de faire émerger quelques stratégies spécifiques en fonction du contexte, particulièrement sur les dimensions soutien de l'autonomie et structure.

### **3.5.1. Stratégies spécifiques au soutien de l'autonomie**

L'analyse qualitative portant spécifiquement sur la dimension soutien de l'autonomie a mis en évidence des comportements spécifiques sur la manière de justifier et les opportunités de choix et d'initiative laissés aux élèves.

#### ***3.5.1.1. Une forme de justification plus ancrée en éducation prioritaire***

La mise en place de la stratégie relative à la justification de la situation a pris des formes différentes dans les deux contextes. En contexte ordinaire, nous avons observé que les enseignants qui justifiaient leur situation ou leçon le faisaient majoritairement à l'oral, en expliquant le pourquoi de la situation au regard des apprentissages visés, et en se référant parfois à la leçon précédente. En contexte d'EP, les enseignants justifiaient leur situation en s'appuyant sur deux stratégies principales. Premièrement, ils faisaient référence à la culture extrascolaire des élèves. A titre d'exemple, pour faire comprendre l'importance de l'arbitrage en badminton, un enseignant a proposé une analogie avec l'arbitre en football sans qui le match ne pourrait avoir lieu. Un autre enseignant a pris un exemple en football pour faire comprendre un principe technique en basket-ball. Deuxièmement, quelques enseignants ont justifié leur situation à partir d'indicateurs extraits en situation match lors de la situation ou leçon précédente. Par exemple, deux enseignants ont proposé de débiter la leçon par la réalisation de matchs avec prélèvement d'indicateurs afin de justifier l'objectif de la leçon proposée. D'autres enseignants sont repartis des scores de la leçon précédente pour justifier cette nouvelle leçon.

#### ***3.5.1.2. Des choix et initiatives différentes***

Offrir des choix ou laisser des prises d'initiative aux élèves s'est également opérationnalisé différemment en fonction du contexte. En EP, les enseignants utilisaient ces stratégies surtout en relation avec le versant moteur de la discipline. Par exemple, en tennis de table, il s'agissait d'être « le meilleur partenaire » : chaque élève faisait un record d'échange avec le reste de la classe et « le meilleur partenaire » était celui qui détenait le plus de records d'échange avec des élèves différents. Nous avons également pu observer des possibilités de choix de zone à viser, ou de « multi-portes » en sports de raquette. Ces choix étaient souvent associés à des types de situation ou des expressions plébiscitées par les élèves, telles que la tournante, ou bien le « boom » pour matérialiser le bingo. En contexte ordinaire, nous avons également observé cette responsabilisation au niveau moteur, mais avec un meneur d'échauffement ou encore un élève tuteur. Ces stratégies qui consistaient donc à davantage responsabiliser plus particulièrement un élève parmi d'autres, en relation avec les

apprentissages visés. Par exemple, l'utilisation du tutorat a été proposée suite à une première partie de situation qui a permis d'identifier les élèves les plus forts pour augmenter les apprentissages. La désignation d'un meneur d'échauffement s'inscrivait également dans la volonté de rappeler les apprentissages associés à cette phase. Concernant la mise en place de rôles sociaux, les activités du champ d'apprentissage 4 étaient propices à leur utilisation. Nous n'avons donc pas observé de différence majeure sur ce point, puisque les élèves se sont vus proposés des rôles d'arbitres ou d'observateurs dans les deux contextes. En revanche, la différence majeure se situait dans la manière de réaliser ces rôles, point sur lequel nous reviendrons dans les stratégies spécifiques à la structure.

### ***3.5.1.3. Des stratégies communes***

Concernant les stratégies relatives au fait d'encourager la motivation intrinsèque et de se mettre à la place des élèves, celles-ci étaient relativement similaires. Les enseignants utilisaient le défi, le jeu, les matchs pour encourager la motivation intrinsèque dans les deux contextes. Ils prenaient en compte l'avis des élèves de la même manière, c'est-à-dire durant les moments de présentation et de bilans des situations.

## **3.5.2. Stratégies spécifiques à la structure**

L'analyse qualitative portant spécifiquement sur la dimension structure a mis en évidence des comportements spécifiques, particulièrement sur la structure avant la tâche.

### ***3.5.2.1. Une structuration via des médias différents***

Concernant les stratégies relatives à la présentation de la tâche (objectifs, consignes, attentes), notre analyse a permis d'identifier quelques éléments caractéristiques. Premièrement, en contexte d'EP, les enseignants utilisaient des supports plus variés pour communiquer les consignes et le but de la situation. Ces modalités d'explication différaient même parfois en fonction du type de situation. Lorsque les situations étaient techniques, les enseignants privilégiaient la démonstration pour expliquer la situation et donner les critères de réalisation. Lorsque les situations mettaient en jeu une organisation particulière, plus difficile à comprendre, les enseignants utilisaient le tableau ou l'ordinateur pour l'expliquer. Seule un enseignant sur les dix particulièrement observés n'utilisait ni support ni démonstration. *A contrario*, en contexte ordinaire, les enseignants utilisaient moins le tableau (seulement quatre sur les dix particulièrement observés), même lorsqu'il s'agissait d'une organisation particulière. Ils étaient en revanche nombreux à utiliser la démonstration (six sur les dix observés), mais

l'utilisation de la démonstration était moins systématique, elle pouvait n'être présente qu'une seule fois lors de la leçon.

### ***3.5.2.2. Un rythme différent***

Nous avons identifié une différence majeure liée au rythme de la passation de consignes. En EP, la passation de consignes était relativement courte. En effet, le temps de consigne était majoritairement compris entre 2 et 5 minutes. La démonstration était utilisée dès le début de la présentation des consignes, afin que les élèves se représentent bien la situation. Cette passation se centrait sur les consignes, règles de sécurité et critères de réussite, qui étaient rappelées dans tous les cas, même si la situation avait déjà été réalisée par les élèves dans une leçon précédente. Les critères de réalisation principaux étaient parfois énoncés à ce moment-là, mais étaient la plupart du temps amenés au fur et à mesure de la situation par des arrêts flashes où les élèves restaient sur leur terrain, afin de ne pas perdre le rythme de la leçon. Le temps de passation de consignes s'allongeait chez certains enseignants lorsqu'ils souhaitaient faire émerger les critères de réalisation chez les élèves suite aux situations ou leçons précédentes. En contexte ordinaire, le temps de passation de consigne pouvait être très court lorsque les élèves reproduisaient une situation qu'ils avaient déjà vécue. Dans ce cas, l'enseignant rappelait très rapidement le principe, voire ne rappelait pas du tout et laissait partir les élèves dans la situation, sans forcément rappeler les critères de réussite ou les critères de réalisation. En revanche, le temps de passation de consignes était relativement long sur les situations que les élèves n'avaient pas encore vécues ou qui impliquaient des organisations particulières. L'enseignant avait davantage tendance à expliquer dans un premier temps, puis à démontrer ou faire démontrer dans un second temps. Le temps de consignes s'allongeait d'autant plus quand l'enseignant énonçait l'ensemble des critères de réalisation. Ainsi, sept enseignants ont comptabilisé des temps de consignes supérieurs à cinq minutes, allant jusqu'à douze minutes. En revanche, les enseignants interrompaient moins la situation lorsqu'elle était en cours de réalisation pour apporter des critères de réalisation complémentaires.

### ***3.5.2.3. Une structuration des rôles méthodologiques et sociaux particulière***

Nous avons également identifié une différence notable quant à la structuration des rôles sociaux dans les deux contextes. Si, comme nous l'avons dit plus haut, les enseignants des deux contextes ont proposé des rôles sociaux aux élèves, la manière de structurer ces rôles différait. En effet, en contexte ordinaire, les cinq enseignants qui ont mis les élèves en observation ont systématiquement proposé une fiche à remplir par les élèves. Ce système de fiches était utilisé

pour recueillir des données pendant les matchs, dans l'objectif de développer les compétences méthodologiques des élèves (savoir observer, relever des indicateurs). Cependant, dans les cinq cas, en fin de situation, les fiches étaient récoltées par l'enseignant sans qu'un bilan soit proposé aux élèves. En contexte d'EP, les trois enseignants qui ont proposé de mettre les élèves en situation d'observation n'ont pas utilisé de fiches. Les élèves récoltaient les données observées sur le tableau central de l'enseignant, ou sur des tableaux miniatures. Le système était identique d'une leçon à l'autre pour ne pas perdre de temps. Ces données faisaient donc l'objet d'une analyse en fin de situation.

#### ***3.5.2.4. Une formulation des attentes d'apprentissage plus explicite en éducation prioritaire***

En lien avec le point précédent, si nous poursuivons sur la formulation des attentes d'apprentissage, nous pouvons également constater des stratégies différentes. En contexte d'EP, les enseignants utilisaient des critères de réussite parlants pour les élèves, à travers l'atteinte d'un défi, d'un certain nombre de points. Et ils s'attachaient à récolter ces éléments en fin de situation (observé chez huit enseignants) afin de faire le bilan de la réussite de la situation avec les élèves. En contexte ordinaire, les enseignants qui donnaient des critères de réussite le faisaient en début de situation, mais avaient moins tendance à proposer un critère parlant pour les élèves. Un seul enseignant a utilisé le score parlant. De plus, en bilan, s'ils revenaient sur l'objectif de la situation, ils n'interrogeaient pas forcément les élèves sur leur réussite dans la situation.

#### ***3.5.2.5. Un guidage toujours présent***

Concernant le guidage, nous avons identifié que les enseignants des deux contextes étaient très actifs durant les situations. Ils passaient sur les différentes tables / terrains pour donner des *feedbacks* aux élèves, soit concernant les consignes, soit concernant les critères de réalisation. Ils n'hésitaient pas non plus à jouer ou à démontrer à nouveau aux élèves les plus en difficulté. L'adaptation des tâches se faisait également au cas par cas, en fonction de la réussite des élèves dans la situation, où partir de la mise en place de contrats ou de choix par les élèves.

#### ***3.5.2.6. La mise en place de routines***

Enfin, un élément important relativement transversal à différentes sous-dimensions de la structure concerne la mise en place de routines. En effet, nous avons constaté que la majeure

partie des leçons analysées débutait par une routine d'échauffement. Ce fut le cas pour les dix leçons observées en contexte ordinaire, et pour sept enseignants en contexte ordinaire. Les trois enseignants restants ont débuté l'échauffement par du jeu et du tir. En revanche, si la majorité des enseignants a utilisé des routines, la manière dont se déroulaient ces routines a grandement différé en fonction du contexte. En effet, en contexte ordinaire, cinq leçons ont débuté par une installation et un échauffement en autonomie des élèves, sans que l'enseignant n'ait eu à donner de consignes préalables. Quatre leçons ont débuté par un échauffement routinisé et guidé par un élève meneur. Enfin la dernière leçon observée de manière qualitative a débuté par un échauffement en autonomie avec un bref rappel des consignes (inférieur à une minute). En contexte EP, les sept leçons débutant par un échauffement routinisé étaient automatiquement guidées par l'enseignant qui structurait les différents temps et rappelait les consignes. Les élèves n'étaient jamais en autonomie et ne suivaient jamais un élève meneur.

### **3.5.3. Stratégies spécifiques à l'implication**

Notre analyse qualitative n'a pas fait émerger de stratégies spécifiques relatives à l'implication. Les enseignants qui faisaient preuve d'implication utilisaient des stratégies relativement identiques : ils n'hésitaient pas à blaguer et à venir jouer avec les élèves qui se retrouvaient seuls, et à être présents pour eux.

### **3.5.4. Stratégies spécifiques au contrôle**

Notre analyse qualitative n'a pas non plus fait émerger de comportements caractéristiques. Nous pouvons toutefois dire que les enseignants en EP avaient tendance à être relativement directifs au moment de la passation de consignes. Mais ils n'hésitaient pas non plus par moment à interroger les élèves et à répondre à leurs questions. Nous n'avons pas non plus observé de comportements typiques liés à une attitude répressive ou à un usage différencié des récompenses.

## 4. Discussion de l'étude 2

Cette étude avait pour ambition d'explorer l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel observé et sur sa relation avec l'engagement des élèves, en réponse à l'objectif 2 de ce projet doctoral. Nous avons dans cette optique formulé un ensemble d'hypothèses relatives à l'effet respectivement positif d'un style soutenant les besoins (H3a) et négatif d'un style menaçant les besoins (H3b) sur l'engagement des élèves quel que soit le contexte. Nous avons également proposé des hypothèses spécifiques à l'influence du contexte d'EP sur la relation entre le style motivationnel de l'enseignant de l'EPS et l'engagement des élèves. Ainsi, nous avons proposé qu'un style structuré (H4a) et impliqué (H4b) auraient un impact positif plus important sur l'engagement des élèves en EP par rapport aux élèves en contexte ordinaire. A l'inverse, nous avons émis l'hypothèse qu'un style contrôlant aurait un impact négatif moins important sur l'engagement des élèves en EP par rapport aux élèves en contexte ordinaire (H4d). Enfin, nous avons supposé qu'un style soutenant l'autonomie aurait un effet positif similaire sur l'engagement des élèves quel que soit le contexte (H4c). Cette étude visait également à identifier des différences de style motivationnel et de comportements en fonction du contexte d'enseignement (Objectif 3 du projet doctoral). Afin de répondre à cet objectif, nous avons proposé l'hypothèse selon laquelle les enseignants d'EPS en contexte d'EP soutiendraient moins les besoins que les enseignants en contexte ordinaire, tout en les menaçant davantage (H6). Plus précisément, nous avons supposé que les enseignants en contexte d'EP soutiendraient moins l'autonomie (H6a), seraient moins structurés (H6b) et impliqués (H6c) mais plus contrôlants (H6d) que les enseignants en contexte ordinaire. Afin de confirmer les données issues de notre première étude concernant ces deux objectifs, nous avons choisi d'utiliser une méthode basée sur l'observation.

Les résultats de notre étude apportent des éléments d'analyse fortement intéressants quant à nos objectifs de recherche puisqu'ils remettent en cause certaines de nos hypothèses, mais également quant aux données déjà disponibles dans la littérature sur le style motivationnel. Ainsi, après avoir mis en relation les résultats de notre étude avec ceux de la littérature concernant le style motivationnel et son influence sur l'engagement, nous discuterons de l'effet du contexte d'enseignement à l'aune des hypothèses formulées.

#### ***4.1. Effet confirmé du style motivationnel de l'enseignant sur l'engagement des élèves, quel que soit le contexte***

Nos résultats ont montré un effet du style motivationnel de l'enseignant sur l'engagement des élèves, quel que soit le contexte. Plus précisément, les analyses de régression ont montré que chaque dimension positive du style, ainsi que le style global, étaient bien significativement associés positivement à l'engagement total des élèves, confirmant ainsi notre première hypothèse (H3a). Ces résultats sont cohérents avec ceux de la littérature scientifique (pour des revues, Curran & Standage, 2017 ; Stroet et al., 2013). En effet, plusieurs études longitudinales portant spécifiquement sur le soutien de l'autonomie ont montré que cette dimension était positivement associée à l'engagement des élèves et négativement associée au désengagement (Cheon et al., 2012 ; H. Jang et al., 2012, 2016). Des études, observationnelles ou basées sur les perceptions des élèves, ont également montré que le soutien à l'autonomie et la structure étaient associés à l'engagement des élèves (*e.g.* Hospel & Galand, 2016 ; H. Jang et al., 2010 ; Skinner & Belmont, 1993). D'autres études incluant ou spécifiquement centrées sur l'implication ont également montré des résultats similaires (*e.g.* Furrer & Skinner, 2003 ; Skinner & Belmont, 1993 ; Wang & Eccles, 2013).

À l'inverse, les analyses de régression ont montré que chaque dimension négative du style, ainsi que le style global menaçant les besoins étaient significativement associées négativement à l'engagement total des élèves, confirmant ainsi notre hypothèse (H3b). Ces résultats concordent avec les études qui ont montré une influence négative d'un style contrôlant sur l'engagement des élèves (Assor et al., 2005 ; De Meyer et al., 2014 ; Van den Berghe et al., 2016). Elles permettent également d'enrichir la littérature concernant les dimensions chaos et hostilité, en montrant que ces dimensions ont bien également un rôle négatif sur l'engagement des élèves. D'autres recherches seraient nécessaires pour confirmer ce rôle.

Si nous n'avions pas fait d'hypothèse *a priori* sur l'effet distinct de chaque dimension du style sur l'engagement des élèves, l'analyse par profils latents a indiqué des résultats intéressants concernant la place de la structure et les interrelations entre les dimensions. En effet, cette analyse, particulièrement entre les profils « Moyen » et « Fort », a révélé que le niveau de structure jouait un rôle déterminant dans les effets produits sur l'engagement. Plus précisément, les niveaux de soutien de l'autonomie et d'implication dans ces deux profils n'étaient significativement pas différents, seule la structure différait. Or l'effet sur



l'engagement était différent entre ces deux profils, puisque les résultats ont montré une différence significative en termes d'engagement total et une tendance à la significativité concernant l'engagement affectif, les scores étant supérieurs dans le profil ayant le plus haut niveau de structure. Ces résultats signifient donc que le niveau de structure est déterminant dans l'engagement des élèves. Ils s'inscrivent dans la continuité de différentes études ayant mis en évidence l'effet de cette dimension sur l'engagement en classe (H. Jang et al., 2010 ; Skinner & Belmont, 1993 ; C. M. Tucker et al., 2002 ; Wang & Eccles, 2013), et plus particulièrement sur l'engagement comportemental (Hospel & Galand, 2016). En revanche, ces résultats interrogent le rôle du soutien de l'autonomie dans l'effet de la dimension structure. Effectivement, plusieurs études ont montré qu'une quantité minimale de soutien à l'autonomie était nécessaire pour que la structure soit associée à différentes variables telles que l'apprentissage autorégulé, la persistance ou encore la concentration (Sierens et al., 2009 ; Vansteenkiste et al., 2012). Or, si dans les deux profils, le niveau de soutien de l'autonomie était moyen, c'est bien la dimension structure qui a permis des effets supérieurs sur l'engagement. Ces résultats nous amènent donc à considérer l'importance d'un environnement structuré pour engager les élèves en EPS.

#### ***4.2. Absence d'influence du contexte d'enseignement sur la relation entre le style motivationnel et l'engagement des élèves***

Concernant l'influence du contexte d'enseignement sur la relation entre le style motivationnel et l'engagement des élèves, les analyses de régression n'ont pas indiqué d'effet modérateur du contexte d'enseignement dans les relations style motivationnel – engagement des élèves, quelles que soient les dimensions observées. En d'autres termes, cela signifie qu'une augmentation du soutien sur l'une des dimensions n'amène pas plus d'engagement dans un des deux contextes. L'effet des dimensions du style serait donc identique dans les deux contextes en ce qui concerne l'engagement des élèves. Ces résultats nous permettent donc de discuter les hypothèses élaborées. En effet, ces résultats ne confirment pas l'hypothèse selon laquelle les élèves bénéficieraient davantage d'un style structuré (H4a) et impliqué en EP (H4b), ni qu'ils seraient moins impactés par un style contrôlant (H4d). En revanche, ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle le soutien de l'autonomie aurait des effets similaires sur l'engagement des élèves dans les deux contextes (H4c). A notre connaissance, cette étude, basée sur l'observation, est la première à s'intéresser à l'influence du contexte d'enseignement sur la

relation style motivationnel de l'enseignant d'EPS – engagement des élèves. Elle permet donc d'apporter des résultats préliminaires qui mériteraient d'être confirmés.

Plusieurs pistes peuvent expliquer ces résultats. Premièrement, notre étude s'est basée sur l'observation du style motivationnel de l'enseignant d'EPS et l'engagement des élèves à l'échelle de la classe afin d'avoir un aperçu global. Cependant, cela n'a pas permis d'identifier les stratégies précisément mises en place pour chaque élève, ni la conséquence personnelle sur l'engagement de chaque élève. En effet, l'effet du style sur l'engagement peut avoir un effet singulier, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, une étude a montré que les enseignants et les élèves se concentraient ou valorisaient des éléments différents lors de l'évaluation des différentes dimensions du style (Den Brok et al., 2006). Dans notre étude, l'observation du style s'est basée sur des comportements identifiés dans la littérature scientifique relatifs à chacune des dimensions. Mais nous ne pouvons pas savoir lesquels de ces comportements ont particulièrement impacté l'engagement des élèves. Plus encore, la réaction d'un élève à un comportement de l'enseignant dépendrait de la signification fonctionnelle qu'il accorde à un événement (Deci & Ryan, 1987). Concrètement, chaque élève peut accorder une signification différente à un même comportement de l'enseignant, ce qui peut conduire à satisfaire ou bien frustrer ses besoins fondamentaux. Comme notre étude était basée uniquement sur l'engagement des élèves, il est difficile de savoir si certaines dimensions conduisaient davantage à satisfaire ou bien frustrer les besoins fondamentaux des élèves, ou bien si le style global de l'enseignant conduisait à un équilibre expliquant ce même niveau d'engagement quel que soit le contexte.

Deuxièmement, notre étude s'est appuyée uniquement sur l'engagement des élèves comme conséquence du style, nous ne pouvons donc présumer si cet engagement était volontaire ou contraint. En effet, bien que plusieurs études aient montré qu'une motivation autonome conduisait à plus d'engagement, et inversement pour la motivation contrainte (*e.g.* Aelterman et al., 2012), il nous était impossible d'identifier si l'intensité d'engagement des élèves était réellement la conséquence d'une motivation autonome ou contrainte.

Troisièmement, l'analyse de régression a été réalisée à partir du score de chaque dimension, sans qu'il soit possible d'isoler l'effet de chaque comportement au sein de cette dimension. Or, selon l'approche circomplexe d'Aelterman (2019), les différentes dimensions du style pourraient être analysées selon un aperçu plus intégratif, en fonction de leur niveau de soutien *vs.* menace et leur niveau de directivité. Ainsi, les approches d'harmonisation (relatives

au soutien de l'autonomie) et les approches de clarification (relatives à la structure) produisaient les corrélations les plus fortes avec l'engagement des élèves. Dès lors, si notre étude n'a pas montré d'effet modérateur du contexte quand chaque dimension a été prise isolément, l'association de sous-dimensions pourrait éventuellement être une piste intéressante à étudier pour déterminer des effets plus précis.

Enfin, l'analyse de régression a été réalisée à partir du score global de chaque dimension, à l'échelle de la leçon. Or une étude se centrant sur la fluctuation de l'engagement et du style motivationnel au cours d'une leçon d'EPS a montré que la modification du style au cours d'une leçon était dépendante de l'engagement des élèves (Van den Berghe et al., 2016). Plus précisément, elle a mis en évidence que le niveau d'engagement en début de leçon déterminait le style motivationnel dans la suite de la leçon : si les élèves étaient engagés, les enseignants pouvaient s'en satisfaire et ne pas voir la nécessité de soutenir davantage les besoins. L'étude a également révélé que les enseignants utilisaient davantage la structure et / ou le contrôle au moment de la passation des consignes en fonction de l'engagement des élèves. Ces différents éléments nous confortent dans le choix d'unités de sens pour coder le style motivationnel des élèves. Cependant, il aurait été intéressant d'identifier si certains moments-clés de la leçon impactaient davantage l'engagement des élèves, et si les enseignants modifiaient leur style en fonction des réactions comportementales, affectives, cognitives de ces derniers.

### ***4.3. Influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel : un soutien des besoins plus fort en éducation prioritaire, pour un niveau de menace équivalent***

Notre deuxième objectif dans cette étude était d'identifier l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel de l'enseignant d'EPS et les comportements associés. Nous avons donc formulé une hypothèse principale (H6) et un ensemble d'hypothèses (H6a à H6d) relatives à chacune des dimensions de soutien des besoins et à la dimension contrôle. L'analyse des données d'observation sur le score de soutien global a permis de mettre en évidence que les enseignants en contexte d'EP soutenaient davantage les besoins des élèves par rapport aux enseignants en contexte ordinaire. De plus, l'analyse de régression a indiqué une association positive entre le contexte et le style sur ce score global. Par ailleurs, l'analyse des profils en fonction du contexte d'enseignement a révélé que les enseignants en EP se situaient

majoritairement dans les profils ayant les plus hauts scores dans les différentes dimensions du style. Ces différents résultats nous conduisent donc à rejeter notre hypothèse principale qui postulait que les enseignants en contexte d'EP soutiendraient moins les besoins (H6). *A contrario*, nos résultats n'ont pas montré de différence significative sur le score de menace global, ce qui infirme à nouveau notre hypothèse générale (H6). A notre connaissance, notre recherche est la première étude ayant pour objectif d'identifier des différences de style motivationnel observé entre deux contextes d'enseignement. Ces résultats apportent donc des connaissances nouvelles sur le style motivationnel adopté par les enseignants en fonction du contexte d'enseignement.

Si nous nous intéressons plus particulièrement à chaque dimension du style en relation avec nos hypothèses, nous avons postulé que les enseignants d'EPS en EP seraient moins structurés (H6b). Or nos résultats ont montré que la structure était la dimension la plus significativement différente entre les deux contextes ( $p = .014$ ,  $d = .74$ ). Ce résultat est renforcé par l'analyse de régression qui a indiqué une association entre le contexte et la structure. A l'inverse, la dimension chaos était significativement moins importante en EP ( $p = .045$ ,  $d = 6.59$ ). Ces différents résultats infirment donc notre hypothèse initiale (H6b). Ces deux résultats sont cohérents puisque les deux construits sont considérés comme opposés (Aelterman et al., 2019 ; H. Jang et al., 2010). Cet usage plus important de la structure en EP est en accord avec les études ayant mis en avant la nécessité de proposer un enseignement cadré et progressif auprès des élèves les plus défavorisés (Muijs et al., 2004). Les études réalisées dans le cadre du cours d'action auprès d'enseignants d'EPS expérimentés avaient également montré l'importance du guidage et de la centration sur les objectifs d'apprentissage pour les élèves en contexte d'EP (Vors & Gal-Petitfaux, 2009, 2015). Pour autant, d'autres études, notamment spécifique à la discipline EPS, avaient montré que les pratiques enseignantes se caractérisaient davantage par une difficulté à formuler les contenus de savoir et à proposer des situations adaptées, avec une utilisation importante du contrôle (*e.g.* Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Debars & Amade-Escot, 2006). Or dans notre étude, si la structure était plus importante en contexte d'EP, la dimension contrôle n'était pas significativement différente, ce qui signifie que les enseignants utilisaient la dimension structure sans pour autant l'associer à un niveau de contrôle plus important.

Concernant la dimension implication, notre analyse a montré qu'elle était également plus forte en EP qu'en contexte ordinaire ( $p = .018$ ,  $d = .71$ ). Cette forte implication infirme donc

notre hypothèse initiale (H6c). Elle est également contradictoire avec une étude ayant mis en évidence que les élèves à SSE faible percevaient moins de soutien émotionnel (Bakchich et al., 2023). Cette différence peut s'expliquer par le fait que l'implication a été observée, et non perçue par les élèves, ce qui permet d'éviter les biais liés à la subjectivité des acteurs. Ces résultats sont en revanche concordants avec les études insistant sur l'importance du soutien émotionnel et de la valorisation des élèves issus de familles défavorisées (e.g. Muijs et al., 2004). Plus encore, le niveau d'hostilité était relativement bas et ce quel que soit le contexte, ce qui indique donc que les enseignants d'EPS observés étaient relativement peu hostiles envers leurs élèves. Cela renforce donc l'importance de l'implication chez les enseignants, quel que soit le contexte.

Le soutien de l'autonomie n'était en revanche pas plus important en contexte d'EP, ce qui confirme notre hypothèse (H6a). Ce résultat est cohérent vis-à-vis des études disponibles dans la littérature scientifique qui ont mis en évidence un niveau modéré de soutien à l'autonomie. En effet, des études ont mis en évidence l'importance de donner du sens aux apprentissages en EP (e.g., Connell, 1996) et le fait que les enseignants avaient la volonté de le mettre en œuvre (Kherroubi & Rochex, 2004 ; Poggi, 2007). Pour autant, le soutien de l'autonomie se limitait souvent à cette quête de sens, et ne concernait pas les opportunités de choix, de prise d'initiative. D'ailleurs, les enseignants dans des écoles accueillant des élèves à SSE faible déclaraient que le soutien de l'autonomie n'était pas approprié pour ces élèves, car ils n'étaient pas capables de gérer l'autonomie qui leur était confiée (Hornstra et al., 2015). Les enseignants déclaraient donc privilégier les stratégies de contrôle. Dans cette même optique, si les élèves à SSE faible percevaient davantage de *feedbacks* directifs, ils percevaient moins de *feedbacks* facilitateurs visant à susciter des processus d'autorégulation (Sortkær, 2019). Par conséquent, ces différentes études semblaient montrer que les enseignants en EP seraient peu enclins à utiliser des stratégies de soutien de l'autonomie liées au fait de laisser des opportunités de contribution aux élèves et davantage enclins à utiliser des stratégies de contrôle. En ce sens, nos résultats sont cohérents puisqu'ils ont révélé que le niveau de soutien de l'autonomie n'était ni significativement inférieur, ni significativement supérieur à celui en contexte ordinaire. En revanche, le niveau de contrôle n'était pas pour autant plus important. En effet, concernant la dimension contrôle, nos résultats ont démontré l'absence de différence significative entre les deux contextes sur la dimension contrôle. Ce résultat infirme donc notre hypothèse (H6d). Ce résultat est surprenant car il est contradictoire avec la littérature scientifique, qui à la fois a préconisé ce type de stratégie (e.g. Muijs et al., 2004), a montré que les enseignants en faisaient

usage (*e.g.* Debars & Amade-Escot, 2006 ; Pellerin, 2005) et croyaient dans son importance (Hornstra et al., 2015). Ce résultat peut s'expliquer par le niveau moyen de contrôle présent, tout contexte confondu ( $M = 1.59 ; \pm 0.9$ ). Par conséquent, cette dimension semble utilisée par tous les enseignants, quel que soit le contexte.

Plusieurs pistes peuvent expliquer le fait que les résultats de notre étude se rapprochent davantage des préconisations que de la réalité des pratiques. Premièrement, les études réalisées dans le cadre du cours d'action se sont centrées sur l'analyse des comportements d'enseignants expérimentés. Or, les enseignants d'EPS en contexte d'EP observés dans notre étude sont relativement expérimentés, avec 13.3 ( $\pm 5.7$ ) années d'expérience. Nous pouvons donc supposer que les enseignants sélectionnés dans notre étude se rapprochent donc du profil expérimenté proposé dans ces études. Plus encore, les enseignants sélectionnés avaient au moins deux années d'ancienneté dans l'établissement dans lequel ils se trouvaient. Nous pouvons donc penser qu'ils connaissaient bien le profil de leurs élèves et étaient donc capables de proposer un style motivationnel en adéquation avec les besoins de leurs élèves. Plus précisément, nous pouvons penser que s'ils utilisaient davantage de structure, c'était parce qu'ils prenaient en compte le rapport négatif à l'échec de leurs élèves (Mascret, 2018), ainsi que la présence plus importante de comportements problématiques (Bussemakers & Denessen, 2023). Ces différentes caractéristiques les ont donc amenés à proposer un environnement suffisamment cadré pour éviter les déviances, et qui les guidait pour progresser. De même, nous pouvons émettre l'hypothèse que s'ils étaient davantage impliqués, c'était parce qu'ils ressentaient le niveau important d'anxiété et de faible estime de soi de ces élèves (Santiago et al., 2011 ; Smokowski et al., 2014), ainsi que leur besoin d'affection (Kherroubi & Rochex, 2004). Ainsi, nous pouvons penser que les enseignants observés en contexte d'EP étaient plus sensibles à cette méthode.

#### ***4.4. Influence de la discipline EPS sur le style motivationnel : un soutien des besoins élevé***

Dans l'optique de répondre à notre troisième objectif de thèse centré sur la caractérisation du style motivationnel des enseignants d'EPS, nous pouvons également mener une réflexion sur le style motivationnel des enseignants d'EPS quel que soit le contexte d'enseignement. En effet, l'analyse des moyennes des scores de soutien ( $5.56 \pm 1.9$ ) et des scores de menace ( $3.26 \pm 1.8$ ) a révélé que les enseignants d'EPS observés dans notre étude soutenaient

davantage les besoins qu'ils ne les menaçaient, rejoignant donc les conclusions des recherches observationnelles réalisées en EPS qui ont montré que les enseignants d'EPS étaient « occasionnellement » engagés dans des comportements de soutien et rarement dans des comportements de menace (Haerens et al., 2013; Van den Berghe et al., 2013). Ces résultats semblent donc mettre en évidence que les enseignants d'EPS ont un style motivationnel plus optimal que les enseignants des autres disciplines.

La caractérisation des enseignants par profil permet d'obtenir des connaissances plus précises concernant la prégnance de chaque dimension du style. Premièrement, cette approche a révélé des niveaux d'implication modérés à élevés dans les trois profils, ce qui signifie que cette dimension était prégnante chez les enseignants d'EPS observés. Ces résultats rejoignent ceux d'une étude en lycée professionnel qui a montré que les enseignants utilisaient beaucoup d'implication, et que les leçons les plus engageantes avaient lieu dans les disciplines plus créatives (Cents-Boonstra et al., 2021). En effet, ce résultat peut s'expliquer au regard de la spécificité de la discipline EPS, seule discipline d'enseignement où les élèves sont en mouvement (Reuker, 2017), et où les APSA supports et les formes de travail permettent davantage à l'enseignant d'être en interaction avec ses élèves (Garn et al., 2011).

Par ailleurs, l'approche centrée sur la personne a montré l'importance de la dimension structure pour caractériser le style motivationnel d'un enseignant. En effet, c'est cette dimension qui déterminait le positionnement d'un enseignant dans l'un des profils, indépendamment du niveau de soutien de l'autonomie. À l'inverse, le niveau de soutien de l'autonomie était plutôt faible à modéré, ce qui signifie que cette dimension est moins prégnante lorsqu'il s'agit de caractériser le style motivationnel d'un enseignant d'EPS.

#### ***4.5. Influence de la discipline EPS sur l'engagement des élèves***

Si nos résultats ont montré que les enseignants d'EPS en contexte d'EP soutenaient davantage les besoins des élèves, l'engagement des élèves en EPS n'était, quant à lui, pas affecté par le type d'établissement dans notre étude. Ces résultats nuancent ceux obtenus par Vors (2011) qui a montré que le temps d'apprentissage était de 7 % en dispositif ECLAIR (ancien dispositif de l'EP) contre 22 % en établissement dit ordinaire (Piéron, 1993). Nous ne retrouvons pas une telle différence dans notre étude. Cette différence de résultats peut s'expliquer par l'outil de mesure utilisé. En effet, nous avons mesuré l'engagement des élèves à partir d'une échelle d'observation utilisant une échelle de Likert de 1 à 7, alors que les études

menées par l'équipe de Vors ont utilisé un outil de codage des comportements « Academic Learning Time in Physical Education » (ALT-PE). Cet outil était utilisé afin de catégoriser les comportements des élèves (engagé dans la tâche motrice, engagé dans une autre tâche, non engagé) et de l'enseignant, d'estimer leur durée et leur dynamique. Ainsi, il renseignait davantage sur l'engagement moteur des élèves et la persistance de ce dernier. Or, notre étude s'est intéressée à l'engagement sous différents versants (comportemental, cognitif, affectif) à l'échelle de la leçon et non de la tâche, ce qui peut expliquer les divergences.

Plus encore, notre étude a révélé un engagement total important des élèves quel que soit le contexte, avec un score supérieur à la moyenne ( $M = 4.89$  ;  $ET = 1.3$ ). Cet engagement, basé à la fois sur les dimensions comportementale, cognitive, et affective, est révélateur du fort engagement des élèves observé dans les leçons d'EPS.

Cet engagement similaire quel que soit le contexte nous amène toutefois à nous interroger sur la satisfaction des besoins chez ces deux publics scolaires. En effet, le niveau d'engagement étant associé au type de motivation poursuivie (Aelterman et al., 2012) et à la satisfaction des besoins (Taylor & Lonsdale, 2010b), si les élèves ont été observés comme ayant le même niveau d'engagement, nous pouvons présupposer que leurs besoins ont été satisfaits de la même manière. Or, les enseignants en contexte d'EP ont été observés comme étant plus structurés et impliqués, ce qui aurait pu conduire à davantage d'engagement. Nous pouvons supposer que le cadre même des APSA proposées a pu jouer un rôle dans la satisfaction des besoins. En effet, nos observations ont porté sur des activités exclusivement collectives ou en affrontement interindividuel. Les interactions suscitées par ce type d'activité ont pu nourrir le besoin de proximité social des élèves, d'autant plus recherchées par les élèves de milieu défavorisé qui sont plus isolés (Alivernini, Cavicchiolo, Manganelli, et al., 2019). Pour autant, la dimension compétitive de ces activités pourrait également augmenter le sentiment d'incompétence des élèves lorsqu'ils sont confrontés à l'échec (Mascret, 2018) et donc entraver particulièrement le besoin de compétence des élèves en EP. Afin de confirmer ces éléments, il aurait été intéressant de soumettre les élèves à la passation d'un questionnaire quant au type de motivation ou à la satisfaction de leurs besoins fondamentaux à l'issue de la leçon observée (e.g., André et al., 2023 ; Tessier et al., 2010).



## ***4.6. Influence du contexte d'enseignement sur les stratégies motivationnelles utilisées***

Si les analyses quantitatives ont montré une influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel des enseignants, l'analyse plus qualitative des observations a également révélé qu'ils utilisent des stratégies différentes, particulièrement sur les dimensions soutien de l'autonomie et structure.

### **4.6.1. Un soutien de l'autonomie fortement centré autour de comportements associés à la démarche de sens en EP**

Concernant le soutien de l'autonomie, nous avons postulé que les comportements des enseignants d'EPS en EP seraient centrés autour de stratégies associées à la quête de sens (H6a). L'analyse des comportements a en effet montré la présence de nombreux comportements relatifs au fait de donner du sens, ce qui confirme notre hypothèse, mais a également permis d'observer d'autres types de comportement, ce qui étend donc les comportements attendus. Concernant les comportements associés à la volonté de donner du sens aux apprentissages, nous retrouvons différentes stratégies. Effectivement, en EP, la justification dépassait l'explication orale majoritairement portant sur le pourquoi (*e.g.*, vers quels apprentissages cette situation va les conduire) observée en contexte ordinaire. Cette justification s'appuyait soit sur la culture extrascolaire et notamment sportive des élèves, soit sur des indicateurs précis en lien avec les situations / leçons précédentes. Concernant les choix et initiatives laissés aux élèves, ils étaient également fortement ancrés dans la culture de l'APSA, dans le rapport aux autres (*e.g.*, meilleur partenaire) ou dans les représentations des élèves sur ces activités (*e.g.*, utilisation de situations connues). Les opportunités étaient davantage en lien avec les objectifs moteurs en contexte ordinaire, avec une volonté d'utiliser des élèves ressources au service des apprentissages. Ainsi, les stratégies spécifiques identifiées en EP ont bien confirmé la volonté de donner du sens aux apprentissages (H6a) et sont cohérentes avec la littérature scientifique qui a justement insisté sur la nécessité de connecter les apprentissages avec les expériences de la vie courante des élèves et de souligner les implications pratiques des situations (Mortimore, 1991). Ces stratégies permettent ainsi de construire chez les élèves, des significations socialement validées et partagées (Charlot et al., 1992). Elles sont particulièrement cohérentes avec une étude qui a montré que les enseignants d'EPS en EP avaient tendance à orienter davantage leurs contenus autour des pratiques sportives de référence (Poggi, 2007). Si l'ensemble des enseignants

observés s'est appuyé sur des APSA à forte valence culturelle, le fait de justifier ou d'offrir des choix en s'appuyant sur d'autres APSA ou des situations connues des élèves constituait un indicateur important des pratiques en EP. En effet, elles permettaient aux élèves d'être partie prenante des activités scolaires et de comprendre l'intérêt d'une situation par rapport à leurs buts, intérêts et pratiques personnelles. Ainsi, elles répondaient bien à la volonté de lutter contre le déficit de sens qu'entretiennent ces élèves avec l'école et le savoir (Charlot et al., 1992). Cette spécification des pratiques amène donc à reconsidérer les pratiques identifiées en EP par Kherroubi et Rochex (2004). En effet, si ces auteurs avaient bien mis en avant l'exploitation de l'attractivité et la familiarité des thèmes, ils avaient également soulevé l'insuffisance de recontextualisation de l'activité au service des apprentissages. Or les prises d'initiative laissées aux élèves et les démarches de sens utilisées par les enseignants observés semblent avoir permis à ces élèves d'entrer dans une logique de compréhension. Ainsi, les deux stratégies n'apparaissent pas incompatibles mais complémentaires. *A contrario*, en ordinaire, dans les familles favorisées, il a été montré que le rapport à l'école était directement un rapport au savoir lui-même (Charlot et al., 1992). Dès lors, nous pouvons penser que les enseignants observés ont identifié ce rapport au savoir chez leurs élèves, qu'ils ont exploité en proposant davantage de justifications ou de contributions en relation directe avec le savoir proposé.

#### **4.6.2. Une structure forte en amont de la tâche**

Concernant la structure, nous nous attendions à ce que les comportements soient surtout centrés sur la provision de *feedbacks* (H6b). Or notre analyse a révélé que les principales différences entre les deux contextes se situaient dans la manière de structurer la situation avant qu'elle ne débute, avec de nombreux comportements révélateurs d'une structuration plus forte en contexte d'EP. En effet, en EP, les enseignants présentaient la tâche en variant les supports en fonction du type de situation à expliquer : démonstration pour les situations techniques afin d'avoir une idée du modèle, tableau pour les situations mettant en jeu une organisation particulière, etc. Cette passation des consignes s'effectuait également plus rapidement en EP, avec un ciblage des principaux critères de réalisation et de réussite, et l'absence de consignes à donner concernant des fiches qui n'étaient pas présente. Enfin, les attentes d'apprentissage étaient précisées et matérialisées (par des scores parlants, des défis à remporter, etc.). Ces stratégies spécifiques en EP sont celles préconisées par les études s'intéressant aux écoles situées dans les zones désavantagées. En effet, varier les supports et rythmer la passation de consignes s'inscrit dans la logique de clarté souhaitée afin de permettre aux élèves de savoir

rapidement comment être efficace dans la situation (Muijs et al., 2004 ; Rodger et al., 2007). Ces stratégies s'inscrivent également dans ce qu'une étude réalisée auprès d'enseignants expérimentés en EPS a appelé l'ostentation (Vors et al., 2015), à savoir le fait d'insister sur la tâche demandée en théâtralisant ses actions *via* différents supports. Plus encore, fournir des attentes d'apprentissage explicites et peu nombreuses s'inscrit dans la logique de baliser les apprentissages en différentes étapes sans perturber les élèves (Lupton, 2004). Les stratégies identifiées sont donc proches de celles préconisées par la littérature. Elles sont en revanche peu en phase avec celles identifiées par les études sur les pratiques pédagogiques en contexte d'EP français, qui parlent notamment de sous-ajustement didactique avec la confrontation à des tâches trop floues, larges, et de surajustement didactique avec la confrontation à des tâches morcelées (Cèbe & Goigoux, 1999). La littérature avait également mis en évidence la réduction des phases collectives au risque de perdre le contrôle de la classe. Nos observations nous amènent plutôt à penser que ce n'est pas tant le nombre de phases collectives qui différait, que la durée de ces phases collectives, réduite au maximum, au regard du niveau de concentration des élèves. En effet, selon la théorie de la charge cognitive, les ressources attentionnelles seraient limitées, il serait donc nécessaire de centrer l'élève sur les principales informations (Kirschner et al., 2006), d'autant plus en EP. Ainsi ces données d'observation infirment les comportements hypothétiques (H6b), puisqu'ils indiquent que si les enseignants en EP guident fortement leurs élèves comme nous nous y attendions, ils proposent surtout une forte structure en amont dans la situation.

Si nous nous intéressons plus particulièrement aux comportements observés en contexte ordinaire, la présentation de la tâche avait tendance à être plus uniforme, plus longue, sans pour autant être toujours constituée de critères de réussite explicites et matérialisés. L'enseignant n'avait pas besoin de les formaliser à travers différents supports d'analyse. La durée plus importante s'expliquait par une volonté de donner un nombre important de critères de réalisation et par l'explication des fiches données à remplir aux élèves. Cette manière de présenter les situations en contexte ordinaire était également décrite dans une étude se concentrant sur l'enseignant de l'EPS dans un lycée parisien prestigieux (Pochon, 2019a). En effet, l'auteur avait mis en évidence que les enseignants d'EPS dans cet établissement « multiplient les consignes sur la même tâche, favorisent la répétition d'un geste technique et centrent leurs communications didactiques sur les conduites motrices des élèves » (p. 100). L'auteur avait également mis en avant le fait que les enseignants n'utilisaient pas de médias ou de relevés particuliers. En ce sens, nous pouvons finalement dire que les comportements

attendus en EP sont ceux que nous observons en contexte ordinaire, puisque les comportements associés à la structure avant la tâche sont peu présents, alors que le guidage semble plus important.

Cette stratégie de structuration peut s'expliquer de plusieurs manières. Premièrement, à l'instar d'une étude ayant montré que les enseignants avaient des attentes plus hautes envers les élèves à SSE élevé (de Boer et al., 2010), nous pouvons penser que les attentes d'apprentissage en contexte ordinaire seraient plus fortes, ce qui impliquerait de donner à l'élève davantage d'informations pour pouvoir réussir la situation. Deuxièmement, le profil des élèves pourrait laisser la possibilité à l'enseignant de prendre davantage le temps d'expliquer les choses sans que les élèves ne se dispersent. En effet, ces élèves sont dans un rapport au savoir de type scolaire (Charlot et al., 1992) et ont incorporé le métier d'élève (Perrenoud, 2018). Ils sont donc disposés à écouter l'enseignant, car ils savent que cela est important, et ils ont davantage intériorisé la posture scolaire que l'on attend d'eux. Enfin, ces élèves se caractérisent par une capacité d'attention et de concentration supérieure, comme l'a suggéré l'étude réalisée dans un lycée parisien (Pochon, 2019b), ce qui permet de passer rapidement sur la consigne, pour aller plus en profondeur sur la manière de réussir la situation.

Ce constat est intéressant pour les recherches futures. Effectivement, une étude basée sur l'observation des comportements soutenant les besoins en EPS, avait divisé la dimension structure en « structure avant l'activité » et « structure pendant l'activité » (Haerens et al., 2013). Dans le cadre de notre phase d'analyse qualitative, nos observations ont révélé une différence majeure sur la structure avant l'activité. Il aurait donc été intéressant de voir si le type d'établissement affecte particulièrement la « structure avant l'activité ». En outre, cette forte structuration avant l'activité est à rapprocher de la contradiction entre conduite collective et conduite individuelle à laquelle tous les enseignants, plus particulièrement ceux en EP, doivent faire face (Kherroubi & Rochex, 2004). En EP, nos observations ont indiqué que l'enseignant préférait fournir très rapidement une forte structure avant l'activité, lorsque tous les élèves étaient regroupés et attentifs. Cela lui permettait ensuite de pouvoir gérer individuellement les comportements de ces élèves (Haerens et al., 2013).

Un élément a particulièrement attiré notre attention dans l'analyse qualitative des observations, à savoir les routines d'échauffement. En effet, nous avons montré que si la majeure partie des enseignants utilisaient des routines d'échauffement, celles-ci se réalisaient bien souvent en totale autonomie ou avec un élève meneur en contexte ordinaire, quand elles

se déroulaient sous le guidage de l'enseignant en contexte d'EP. Cette caractéristique a également été relevée dans une thèse réalisée dans un lycée parisien (Pochon, 2019b) : « A Henry-IV, la question ne se pose pas, une fois l'appel terminé, les élèves vont d'eux-mêmes, sans précipitation, prendre une corde à sauter en acrosport et démarrer leur échauffement » (p. 233). La chercheuse a expliqué cette différence par la fonction de la routine en fonction du contexte d'enseignement. Plus précisément, en contexte d'EP, l'objectif est « d'offrir un cadre solide et des routines aux élèves » face « à l'imprévisibilité chronique dont les séances souffrent » ((Poggi & Brière-Guenoun, 2014, p. 403). En d'autres termes, les enseignants proposeraient une routine cadrée au regard des difficultés d'engagement et l'incertitude du comportement des élèves afin de gérer la classe et de faire entrer les élèves dans la leçon. En contexte ordinaire, les routines ne sont pas « des outils au service des enseignants mais bien des outils au service des élèves. [...] Elles sont à la fois des habitudes de travail et le moment d'une prise de repère sur soi ; elles visent le renforcement, le développement de l'autonomie de l'élève » (Pochon, 2019b, p. 325). Par conséquent, si les enseignants utilisent une même stratégie, nous pouvons supposer qu'ils ne le font pas pour les mêmes raisons. Cette supposition implique donc de s'intéresser aux raisons que les enseignants mobilisent pour justifier les stratégies utilisées, objectif de notre troisième étude.

#### **4.6.3. Des comportements non spécifiques sur les dimensions implication et contrôle**

Les comportements associés à la dimension implication ne semblaient pas différer en fonction des contextes, ce qui confirme notre hypothèse sur l'absence de comportements spécifiques (H6c). D'une manière générale, nous pouvons postuler que les enseignants d'EPS ont un rapport particulier aux élèves, du fait des caractéristiques spécifiques de la discipline : un accès aux infrastructures qui demande un temps de trajet laissant du temps pour discuter, un rapport direct à la compétence de l'élève puisque visible, la possibilité d'initier et d'organiser davantage d'interactions au regard des APSA supports et des formes de pratique (Garn et al., 2011). De même, nous n'avons pas observé de comportements particuliers en relation avec la dimension contrôle. Les enseignants qui étaient contrôlants l'étaient relativement de la même manière, sans que nous puissions identifier de stratégie typique d'un contexte. Nous pouvons toutefois confirmer notre hypothèse concernant une attitude plus directive des enseignants en EP (H6d), mais uniquement dans le moment de passation des consignes, et pas de manière systématique. Cette directivité plus importante au moment de la passation de consignes peut

s'expliquer par la prégnance des difficultés comportementales sur ces moments-clés (Turcotte et al., 2008), conduisant ainsi l'enseignant à contrôler davantage.

## **5. Limites et perspectives de l'étude 2**

Premièrement, au regard de la nature transversale de nos données, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude la direction de l'association entre le style motivationnel de l'enseignant et l'engagement des élèves. En effet, le style motivationnel de l'enseignant et l'engagement des élèves ont été codés en même temps. Notre étude n'est donc pas en mesure de distinguer si c'est le style de l'enseignant qui influence l'engagement ou l'inverse. De récentes recherches ont suggéré que la relation entre ces deux variables était réciproque : un engagement important conduisait à davantage de soutien des besoins et vice-versa (H. Jang et al., 2016 ; Matos et al., 2018). Des études longitudinales sont donc nécessaires pour mieux comprendre les influences réciproques entre ces deux variables.

Deuxièmement, nous avons choisi d'accéder à la motivation des élèves en mesurant leur engagement *via* une méthode d'observation. Cependant, cette méthode ne nous informe ni sur la satisfaction des besoins des élèves ni sur leur degré d'autodétermination. Pourtant, il serait intéressant de les mesurer en complément des données d'observation (*e.g.* Taylor & Ntoumanis, 2007), afin notamment de mieux comprendre si le niveau d'engagement des élèves se justifierait par des types de motivation ou des niveaux de satisfaction – frustration des besoins différents. Plus encore, dans notre étude, l'engagement a été observé de manière collective afin d'avoir un aperçu global. Il serait intéressant d'identifier le niveau d'engagement de chaque élève, puis de le mettre en relation avec ses perceptions de motivation et de satisfaction des besoins, afin de mieux comprendre pourquoi certains élèves montrent plus d'engagement que d'autres.

Une autre limite de notre étude est la taille et l'homogénéité de notre échantillon. En effet, notre échantillon d'enseignants d'EPS est localisé dans le Nord de la France. Si ces résultats sont représentatifs de la différence entre EP et contexte ordinaire dans deux académies, il convient de s'interroger dans quelle mesure ces résultats peuvent être étendus à d'autres académies accueillant une quantité plus importante d'élèves défavorisés avec d'autres caractéristiques. En effet, la politique d'EP est pilotée localement, ce qui signifie que les caractéristiques des élèves et leur prise en compte peuvent diverger d'une académie à l'autre (Demeuse et al., 2008). Plus encore, une quantité plus importante d'enseignants nous aurait permis de réaliser une analyse comparative des effets de chaque profil de soutien sur

l'engagement des élèves, afin d'étudier plus précisément l'impact des différentes dimensions en EP. Par ailleurs, nos critères d'inclusion ont impliqué d'observer des enseignants ayant une certaine expérience de l'enseignement et du contexte d'éducation prioritaire. Il serait donc intéressant de répliquer cette étude avec des enseignants moins expérimentés afin de comparer les résultats obtenus. Dans la continuité, même si la proportion hommes-femmes dans notre échantillon était représentative des équipes pédagogiques ayant participé à notre étude, il serait intéressant d'équilibrer la part d'hommes et de femmes, notamment en contexte d'EP afin d'identifier un éventuel effet sexe. Enfin, certaines de nos observations ayant été réalisées sur l'année scolaire 2018-2019, nous n'avons pas pu calculer l'indice d'hétérogénéité sociale associé à l'IPS. De prochaines études pourraient s'attacher à prendre en compte cet indice afin de préciser les caractéristiques de l'établissement.

Enfin, les deux dernières limites concernent l'utilisation d'une méthode basée sur l'observation. En effet, si plusieurs études s'attachent à décrire des comportements précis pour chacune des dimensions (e.g. Aelterman et al., 2016 ; Ahmadi et al., 2023), le style doit toujours être interprété en relation avec le contexte dans lequel il est mis en œuvre. Bien que nous ayons réalisé un guide d'aide à la détermination des comportements et que nous ayons codé un ensemble de vidéos ensemble pour parvenir à un accord inter-observateur acceptable, la subjectivité du codage reste une limite inhérente à ce type d'étude. A l'avenir, il serait intéressant de donner des exemples concrets de pratiques liées à l'EPS pour affiner le codage. La deuxième limite est relative au fait que les enseignants et les élèves ont pu être perturbés et modifier leurs comportements à cause de la captation réalisée durant le cours. Bien que nous ayons pris toutes les dispositions pour atténuer notre présence, il se peut qu'ils se soient comportés différemment. De nos échanges avec les enseignants, nous n'avons cependant pas eu cette impression.

Enfin, si l'observation plus qualitative nous donne des indications sur les stratégies motivationnelles proposées par les enseignants, cette méthode ne nous permet pas de déterminer les raisons des différences de stratégies entre les deux contextes. Il serait donc intéressant de coupler cette méthode d'observation avec une méthode par questionnaire ou entretien centrée sur les pressions qui influencent ce style motivationnel.

## 6. Conclusion de l'étude 2

Cette étude avait pour ambition d'identifier l'influence du style motivationnel de l'enseignant d'EPS sur l'engagement des élèves en fonction du contexte d'enseignement, à partir de l'observation en classe. Nos résultats ont mis en évidence que le style soutenant les besoins avait bien un effet positif sur l'engagement des élèves, à l'inverse d'un style menaçant les besoins, confirmant ainsi nos hypothèses initiales (H3a, H3b). En revanche, nos résultats n'ont pas montré d'effet du contexte sur la relation style motivationnel – engagement des élèves, bien que le niveau d'engagement des élèves soit identique, pour un soutien plus fort. Ces résultats signifient donc que l'effet du style n'aurait pas un effet, ou du moins immédiat, sur l'engagement des élèves. Ils infirment donc nos différentes hypothèses relatives à l'influence du contexte d'enseignement sur la relation entre le style motivationnel et l'engagement des élèves (H4a à H4d). Une étude longitudinale pourrait être intéressante afin d'identifier si les effets du style de l'enseignant auraient un impact sur l'engagement à moyen ou long terme. Concernant l'objectif relatif à l'identification du style motivationnel en fonction du contexte d'enseignement, nos résultats ont montré que les enseignants d'EPS soutenaient davantage les besoins des élèves en EP, de manière globale et plus spécifiquement sur les dimensions structure et implication, infirmant ainsi nos hypothèses relatives à l'influence du contexte d'enseignement sur ces deux dimensions (H6b, H6c), et confirmant notre hypothèse relative à un effet similaire du soutien de l'autonomie (H6a). Plus encore, nos résultats ont indiqué qu'ils n'utilisaient pas pour autant davantage de stratégies menaçant les besoins, les scores étant identiques, infirmant à nouveau notre hypothèse générale (H6) et notre hypothèse concernant la dimension contrôle (H6d). Ces données s'inscrivent dans la continuité de celles obtenues à partir des perceptions des élèves, et invitent donc à reconsidérer positivement les pratiques pédagogiques des enseignants en EP. D'une manière générale, nos analyses ont révélé une forte implication chez les enseignants d'EPS, associé à un faible soutien de l'autonomie et un niveau de structure variable. L'analyse plus fine des comportements associés à chacune des dimensions de soutien des besoins confirme la prégnance des comportements associés à la démarche de sens (H6a), mais infirme les comportements attendus sur la dimension structure (H6b) puisqu'ils étaient davantage révélateurs d'une structure importante avant la tâche que d'un guidage fort, bien que présent. Les comportements associés aux dimensions implication et contrôle sont quant à eux concordants avec nos hypothèses (H6c et H6d) puisqu'ils n'ont pas fait apparaître de comportements spécifiques.



Ces résultats ont plusieurs implications pour les futures recherches. Premièrement, ils confirment la nécessité de prendre en compte le contexte d'enseignement lorsqu'il s'agit d'étudier l'impact du style motivationnel (Vansteenkiste et al., 2019). Deuxièmement, ils apportent des connaissances nouvelles concernant le style motivationnel des enseignants en EP, et particulièrement sur le type de stratégies utilisées. D'autres études doivent être réalisées, sur des échantillons plus larges et avec des outils perceptifs associés à la dynamique motivationnelle (*e.g.*, soutien – frustration des besoins, type de motivation poursuivie), afin de confirmer ces résultats.

# Chapitre 4 – Etude 3 : Pressions vécues et style motivationnel des enseignants d’EPS dans les deux contextes

---

## 1. Introduction de l’étude 3

Les études quantitatives précédentes ont permis de confirmer que le style motivationnel des enseignants ainsi que l’impact de ce style sur la motivation et l’engagement des élèves différaient en fonction du contexte d’établissement. La phase d’observation nous a permis d’avoir un premier aperçu des stratégies plus concrètement mises en place lors des leçons d’EPS. Toutefois, son apport est contraint aux seules leçons observées, et ne nous permet pas d’accéder aux stratégies utilisées en amont de la leçon et de la séquence, dans le cadre de l’évaluation, ou encore dans d’autres APSA. Par ailleurs, si nous avons montré que le style motivationnel différait en fonction du contexte, nous n’avons pas identifié les raisons ou intentions qui incitent les enseignants à adopter un tel style motivationnel. Nous ne savons pas si les stratégies utilisées relèvent uniquement de la prise en compte du contexte, ou si d’autres raisons guident l’enseignant. C’est ce que la littérature associée à la TAD appelle les pressions pesant sur le style motivationnel (Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009).

Ainsi, cette troisième étude a pour ambition de répondre à deux des objectifs de notre thèse : 1) caractériser le style motivationnel des enseignants d’EPS en fonction du contexte (Objectif 3), et 2) déterminer la nature, l’influence et le poids pressions qui pèsent sur le style motivationnel des enseignants d’EPS en fonction du contexte d’enseignement (Objectif 4). Nous allons donc rappeler les hypothèses relatives à chacun de ces objectifs, en reprenant la numérotation proposée en fin de cadrage théorique (pour un détail, voir Partie 1, Chapitre 3). Concernant le premier objectif, nous avons proposé quatre hypothèses :

- Hypothèse 7a : Les enseignants d’EPS en contexte d’EP déclareront principalement soutenir l’autonomie des élèves à partir de stratégies relatives à la quête de sens, alors que les stratégies seront plus diversifiées chez les enseignants en contexte ordinaire.
- Hypothèse 7b : Les enseignants d’EPS en contexte d’EP déclareront principalement faire preuve de structure à partir de stratégies centrées sur l’importance des *feedbacks*, alors que les stratégies seront plus variées chez les enseignants en contexte ordinaire.

- Hypothèse 7c : Les enseignants d'EPS en contexte EP déclareront plus de stratégies relatives à l'implication que les enseignants en contexte ordinaire. Nous n'avons pas d'hypothèses sur le type de stratégies.
- Hypothèse 7d : Les enseignants d'EPS interrogés formuleront peu de stratégies relatives au contrôle quel que soit le contexte, mais celles-ci seront plus importantes chez les enseignants en contexte d'EP, et centrées sur l'attitude de l'enseignant.

Concernant le deuxième objectif, nous proposons quatre hypothèses, la première concerne l'ensemble des enseignants, les suivantes sont spécifiques à la prise en compte du contexte d'enseignement :

- Hypothèse 8 : Les pressions du dessous auront un poids plus important que les pressions du dessus sur les enseignants d'EPS, quel que soit le contexte.
- Hypothèse 9 : Les pressions du dessous pèseront davantage en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire, alors que les pressions du dessus pèseront plus faiblement.
- Hypothèse 10 : Plus les pressions du dessus et du dessous seront ressenties par les enseignants d'EPS, plus cela impactera négativement un style soutenant les besoins, et positivement un style menaçant les besoins, quel que soit le contexte.
- Hypothèse 11 : Les pressions du dedans permettront de renforcer ou de diminuer l'utilisation de certaines stratégies motivationnelles, en fonction de leur concordance avec les croyances de l'enseignant, et ce quel que soit le contexte.

Pour répondre à ces deux objectifs et aux différentes hypothèses, nous avons choisi de réaliser un devis expérimental qualitatif basé sur la réalisation d'entretiens semi-directifs. Nous optons pour cette approche car la seule quantification ne permet pas d'appréhender la complexité d'un phénomène et d'explicitier les mécanismes sous-jacents associés (Morin, 1986), notamment en sciences sociales (Huberman & Miles, 1991). Ainsi, nous pensons qu'interroger les enseignants sur les stratégies qu'ils utilisent pour motiver leurs élèves constitue un point de vue supplémentaire aux données issues de la perception des élèves et de l'observation des enseignants. En effet, cette méthode permet d'accéder à des stratégies utilisées en amont de la leçon et de la séquence, dans le cadre de l'évaluation, ou encore dans d'autres APSA. Plus encore, cela permet d'identifier les stratégies qui semblent les plus déterminantes pour chacun des enseignants, notamment en fonction du contexte d'enseignement dans lequel ils se situent. Par ailleurs, cette approche qualitative portant à la fois sur le style et sur les pressions nous semble particulièrement pertinente au regard des études déjà réalisées dans la

littérature, puisque seulement deux études qualitatives ont été réalisées pour déterminer les pressions (Hornstra et al., 2015 ; Taylor et al., 2009). Cependant, aucune d'entre elles n'est partie des déclarations des enseignants concernant le style motivationnel, l'une utilisant des vignettes pour caractériser le style (Hornstra et al., 2015), l'autre débutant l'entretien directement par les pressions (Taylor et al., 2009). Afin d'apporter une plus-value aux études déjà réalisées, nous avons donc choisi de partir du point de vue des enseignants concernant les stratégies qu'ils mettent en place pour motiver leurs élèves afin que celles-ci constituent le point de départ du questionnement relatif aux pressions. Ainsi, l'articulation entre le style motivationnel et les pressions sera facilitée, puisque les pressions seront induites par les éléments de justification proposées par l'enseignant, et non par un questionnement sur les différentes catégories de pressions.

Dans cette optique, nous avons décidé de réaliser des entretiens semi-directifs, afin de donner un accès privilégié à l'expérience humaine de l'enseignant, et ainsi mettre en lumière ses perspectives, tout en restant dans le sujet grâce au guide d'entretien (Savoie-Zajc, 2003). Ainsi, l'objectif est que les thèmes issus du guide soient abordés pour assurer une certaine constance entre les entretiens et répondre aux objectifs de recherche, mais l'ordre et la nature des questions peuvent différer puisque ce sont les propos de l'interviewé qui guident l'échange. Cette méthode nous semble pertinente au regard de nos questions de recherche, dans la mesure où un entretien directif (*i.e.*, standardisé avec une liste de questions dont l'ordre est préalablement défini) n'aurait pas permis d'accéder à l'univers singulier de l'enseignant et à sa compréhension du domaine étudié. Plus précisément, l'utilisation de cette méthode nous aurait restreint à questionner les enseignants sur les pressions reconnues par la littérature, sans laisser la possibilité d'identifier des pressions spécifiques à un contexte. A l'inverse, un entretien non directif (*i.e.*, entretien non structuré où l'interviewé est libre de répondre à partir d'un thème principal) n'aurait pas permis de décliner l'ensemble des thèmes généraux que nous souhaitons aborder. Or, ici, nous voulons accéder à la singularité de chaque enseignant, à son vécu, mais en tenant compte de son contexte d'exercice particulier. Ce choix s'explique également dans une volonté de cohérence avec les études réalisées dans le cadre de la TAD ayant utilisé une approche par entretien (*e.g.*, Hornstra et al., 2015 ; Taylor et al., 2009). En effet, ces études ont également privilégié une méthode semi-directive pour réaliser leurs entretiens.

Pour répondre à l'objectif portant sur les stratégies associées au style (Objectif 3), ces entretiens sont utilisés à titre complémentaire (Blanchet & Gotman, 2007). En effet, l'analyse des propos recueillis permettra de compléter les données quantitatives et qualitatives obtenues dans les deux premières études afin soit de les compléter, soit de contribuer à leur interprétation. Pour répondre à l'objectif centré sur les raisons conduisant à l'adoption d'un style motivationnel (Objectif 4), les entretiens sont utilisés à titre d'usage principal (Blanchet & Gotman, 2007) car l'analyse des pressions est exclusivement présente dans cette troisième étude.

## **2. Méthode de l'étude 3**

### **2.1. Participants**

Quatorze enseignants (sept dans chacun des contextes) ont accepté de participer à un entretien. L'ensemble des enseignants avaient déjà participé à la phase de questionnaires (voir Partie 2, Chapitre 2) et / ou d'observations (voir Partie 2, Chapitre 3), hormis une enseignante en contexte ordinaire qui est venue compléter l'échantillon. Ces enseignants répondaient aux critères d'inclusion présentés en préambule : (1) avoir été formé en IUFM, ESPE ou INSPE (donc à partir de 1990), (2) avoir une expérience d'enseignement supérieure à trois ans, (3) avoir une ancienneté dans l'établissement supérieure à deux ans (voir Partie 2, Chapitre 1, Section 3). Les caractéristiques plus précises de ces enseignants sont disponibles dans le tableau 23. Les enseignants interrogés en EP étaient plus jeunes et avaient moins d'expérience d'enseignement que ceux en contexte ordinaire. Cela est plutôt représentatif des enseignants dans ce contexte, qui sont davantage en poste dans ce type d'établissement en début de carrière (Benhenda, 2018).

### **2.2. Procédure**

Les enseignants ont été contactés par mail ou téléphone afin d'expliquer l'objectif de l'entretien et les modalités de passation. Il leur était indiqué qu'ils étaient libres de refuser ou d'arrêter l'entretien à tout moment. Nous les avons également assurés de la confidentialité de ces données en leur expliquant le processus de codage qui serait effectué par la suite. Plus précisément, un code a été donné à chaque enseignant et les noms et villes des établissements ont été retirés de la retranscription.

Les entretiens ont été réalisés dans le lieu de leur choix et au moment qui leur convenait, afin de faciliter un climat propice aux échanges (Blanchet & Gotman, 2007). Ainsi, dix

entretiens ont eu lieu dans le collège de l'enseignant et trois ont été réalisés à l'université. Le dernier a été mené en visioconférence. Les entretiens ont été conduits par la doctorante en charge de la recherche, avec qui les enseignants avaient déjà échangé. Au début de l'entretien, l'objectif de l'étude et l'intérêt porté à leurs propos ont été rappelés. Nous avons également rappelé la confidentialité et l'anonymat des entretiens. Après accord des interviewés, tous les entretiens ont été enregistrés afin de permettre une retranscription précise et une analyse approfondie. Enfin, les enseignants ont été informés du lancement et de la fin de l'enregistrement.

La question de départ a été identique pour tous les entretiens, afin de les mettre en confiance et en situation de confort. Nous avons fait en sorte d'adopter une posture d'ouverture dans le but de favoriser la communication et l'échange entre l'interviewé et le chercheur, tout en suivant les « lignes d'action » (Goffman, 1973) anticipées dans la grille d'entretien à partir des grands thèmes d'interrogation prévus. Une fois ces différents temps réalisés, l'entretien se terminait par un moment d'échanges résumant les propos et laissant la possibilité aux enseignants d'apporter des éléments nouveaux. Les entretiens ont duré entre 35 et 70 minutes en fonction des enseignants, avec une moyenne de 60 minutes en contexte ordinaire (durée comprise entre 50 et 70 min, temps total = 7h) et une moyenne de 47 minutes en contexte d'EP (durée comprise entre 35 et 53 min, temps total = 5h28).

**Tableau 23. Caractéristiques des enseignants ayant réalisé des entretiens semi-directifs**

Code Enseignant	IPS	Sexe	Age	Expérience <sup>a</sup>	Ancienneté <sup>b</sup>
<b>1. Contexte ordinaire</b>	109.5 (± 7.2)	57 % F 43 % H	43.6 (± 2.4)	19.1 (± 0.7)	9.3 (± 4.2)
O1	104.4	F	42	20	14
O2	122.8	H	46	20	7
O3	110.1	F	41	19	2
O4	115.4	F	41	18	12
O5	105.1	H	44	19	11
O6	105.1	F	47	19	7
O7	103.8	H	44	19	12
<b>2. Contexte EP</b>	74.7 (± 6.6)	100 % H	37 (± 6.5)	13.6 (± 4.9)	10.1 (± 5.3)
EP1	64.5	H	30	8	6
EP2	66.4	H	46	19	12
EP3	81	H	43	18	15
EP4	76.6	H	31	10	7
EP5	76.6	H	35	11	10
EP6	76.6	H	32	10	3
EP7	81.1	H	42	19	18

*Notes.* IPS = Indice de Position Sociale, EP = éducation prioritaire

<sup>a</sup> : Nombre d'années d'expériences en tant qu'enseignant d'EPS

<sup>b</sup> : Nombre d'années d'ancienneté dans l'établissement actuel

### **2.3. Outils de récolte des données**

Un guide d'entretien (voir Annexe N), structuré autour de thèmes, a été élaboré. Ce guide d'entretien a permis de fournir un cadre à l'interaction, tout en essayant de rester flexible et sensible à la parole de l'enseignant (Blanchet & Gotman, 2007). Plusieurs grands thèmes ont donc été définis, sur la base de nos deux questions de recherche et de la littérature sur la TAD et les pressions qui pèsent sur les enseignants. Chaque thème a donc ensuite constitué une section, qui a été déclinée en plusieurs questions ouvertes à poser directement à l'enseignant et en relances éventuelles. Le guide d'entretien a été préalablement testé et réajusté suite à la réalisation de deux entretiens préalables auprès d'enseignants de chacun des contextes, et après discussion avec un enseignant-chercheur spécialiste de la TAD. Ce guide d'entretien comportait cinq grandes sections :

- La première section était centrée sur le parcours professionnel de l'enseignant et les raisons qui l'ont amené à devenir enseignant d'EPS. Ce premier questionnaire visait à mettre en confiance l'interviewé et à mieux comprendre son parcours avant son arrivée dans l'établissement actuel.
- La deuxième section s'orientait ensuite vers le contexte de l'établissement dans lequel exerçait l'enseignant d'EPS. Cette section avait pour objectif de mieux comprendre ce contexte et le public d'élèves auquel l'enseignant était confronté dans l'exercice de son métier. Cette première phase descriptive du contexte d'établissement permettait également de pouvoir effectuer des relances plus ciblées dans la suite de l'entretien.
- La troisième section était consacrée au style motivationnel de l'enseignant, à partir d'une question relativement large invitant l'enseignant à expliciter les stratégies motivationnelles qu'il mettait en place pour engager ses élèves : « Comment vous y prenez-vous pour favoriser l'engagement de vos élèves ? ». Les premières relances visaient à amener l'enseignant à décrire et expliciter des leviers concrets, des expériences vécues. Les relances suivantes consistaient à demander des précisions sur des aspects relatifs aux dimensions du style motivationnel qui n'auraient pas été abordées spontanément.
- La quatrième section consistait à interroger l'enseignant sur les raisons qui expliquaient les stratégies motivationnelles utilisées, en s'appuyant sur les trois types de pressions identifiées dans la littérature. La question initiale proposée était la suivante : « Pour motiver vos élèves en EPS, considérez-vous que vous êtes toujours libre de faire comme vous voulez ? Quelles difficultés rencontrez-vous pour favoriser l'engagement ? ». Les relances consistaient à orienter



la réflexion autour des différents types de raisons mis en avant dans la littérature, telles que les pressions du dessus, du dessous et du dedans.

- La dernière section visait à recueillir l'avis de l'enseignant concernant la spécificité de son type d'établissement par rapport à d'autres. La question initiale posée était la suivante : « Vous enseignez en REP / ordinaire. Selon vous, quelles sont les principales différences par rapport à d'autres types d'établissement ? ». Cette question avait pour objectif de permettre à l'enseignant de revenir / accentuer certaines des caractéristiques de son contexte et de faire ressortir les stratégies motivationnelles associées. Pour répondre à cette question, l'enseignant était invité à prendre appui sur ses expériences passées.

#### ***2.4. Plan d'analyse des données***

La phase d'analyse s'avère complexe tant « l'entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement » (Kaufman, 2011, pp. 17-18). Pour répondre à ces enjeux de complexité, nous avons donc opéré une analyse en plusieurs étapes et respectant plusieurs critères. Premièrement, tous les entretiens ont été retranscrits à partir du logiciel Sonal. Leur contenu a ensuite été copié sur un fichier Word, support d'une analyse commune aux deux chercheurs impliqués dans le processus d'analyse des données.

Une fois les entretiens retranscrits, nous avons choisi de réaliser une analyse de contenu, afin de se centrer sur le point de vue de l'auteur et non celui du chercheur (L'Ecuyer, 2011). Afin de répondre au critère de transparence de la démarche d'analyse qualitative (Van der Maren, 2006) et ainsi répondre au critère de fiabilité (De Ketele & Maroy, 2006), nous avons adopté une méthodologie d'analyse en prenant appui sur le « modèle des grandes étapes de l'analyse de contenu » proposé par L'Ecuyer (2011, p. 52), qui s'appuie lui-même sur divers auteurs ayant proposé des méthodologies d'analyse de contenu. Cet auteur a proposé de réaliser trois étapes successives avant d'effectuer l'analyse quantitative et qualitative du matériau. Dans une première étape, nous avons lu plusieurs fois le contenu de chaque entretien afin d'avoir une vue d'ensemble de notre matériau et d'en dégager le sens général. Dans une deuxième étape, nous avons défini des « unités de classification », à savoir que nous avons découpé chaque entretien en énoncés plus restreints possédant un sens complet pour eux-mêmes. Ces unités pouvaient être quelques mots, une phrase, mais aussi un ensemble de phrases qui formaient une chaîne d'arguments. Une fois le découpage réalisé, nous avons procédé à la troisième étape dite « de catégorisation et de classification », qui consistait à regrouper les unités de classification

par « analogie de sens » (R. Mucchielli, 1979, p. 48). L'objectif de cette étape était de « fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes » (Bardin, 1977, p. 120). C'est ce que Paillé et Mucchielli ont appelé également une catégorie (Paillé & Mucchielli, 2012).

Compte-tenu du fait que l'objectif de cet entretien était double, à savoir analyser les stratégies motivationnelles déclarées d'une part, et les raisons qui conduisaient à adopter ces stratégies d'autre part, nous avons opéré une étape intermédiaire dans le but de pouvoir dissocier ensuite les deux objectifs. Pour ce faire, nous avons procédé à un premier classement des entretiens en catégorisant les unités de classification en « rubriques » (Paillé & Mucchielli, 2012). Selon ces auteurs, une rubrique « renvoie à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse, mais ne renseigne en aucune façon sur ce qui a été dit à ce propos » (p. 18). Autrement dit, elle permet simplement d'étiqueter l'unité. Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc déterminé quatre rubriques : 1) les stratégies motivationnelles auto-rapportées (*i.e.*, toutes les stratégies que déclaraient utiliser les enseignants pour motiver leurs élèves), 2) les pressions (*i.e.*, toutes les justifications ou contraintes rapportées par les enseignants pour expliquer les stratégies motivationnelles utilisées), 3) les perceptions de l'enseignant concernant le contexte de l'établissement, 4) autres (*i.e.*, toute unité de classification ne pouvant être étiquetée dans les trois premières rubriques, comme par exemple le parcours professionnel de l'enseignant). Les unités classées dans « autres » n'ont pas été prises en compte dans la suite de l'analyse.

A la suite de cette première sous-étape de classification, nous avons divisé notre analyse du contenu en deux temps : le premier temps a été consacré à l'analyse de la rubrique 1) « stratégies motivationnelles auto-rapportées » afin de répondre à l'objectif relatif aux stratégies motivationnelles (Objectif 3). Le second temps a été consacré à l'analyse de la rubrique « les pressions » afin de répondre à l'objectif relatif aux pressions (Objectif 4).

#### **2.4.1. Catégorisation des données relatives aux stratégies motivationnelles**

Après avoir isolé les unités de classification relevant de la rubrique « stratégies motivationnelles auto-rapportées », nous avons réalisé l'étape de catégorisation en suivant le principe du modèle mixte (L'Ecuyer, 2011), à savoir partir des catégories préexistantes issues de la littérature scientifique, tout en restant ouvert en se laissant la possibilité qu'un certain nombre d'autres soient induites en cours d'analyse. Les catégories préexistantes ont alors été

conservées, rejetées, modifiées, nuancées, complétées et mêmes remplacées par de nouvelles catégories selon les particularités du matériau recueilli.

Pour ce faire, nous avons construit une grille d'analyse en s'appuyant sur la grille d'observation utilisée dans notre phase d'observation (voir Partie 2, Chapitre 3 et Annexe L). Nous nous sommes donc appuyés sur les cinq dimensions principales du style motivationnel, qui ont constitué cinq catégories : 1) style soutenant l'autonomie, 2) style contrôlant, 3) style structuré, 4) style impliqué, 5) style hostile. Nous n'avons pas fait de catégorie concernant le chaos, car cela correspond surtout à une absence de comportements ou à une faible structure, qui a peu de chances d'être déclarée par les enseignants. A partir de ces catégories, nous avons déterminé des sous-catégories en nous appuyant sur les comportements proposés par Smith et al. (2015) pour chaque dimension. Catégoriser ces comportements observables nous semblait particulièrement pertinent pour identifier si, pour une même dimension du style, des stratégies identiques étaient déclarées en contexte d'EP et en contexte ordinaire. Cependant, ces comportements devaient, dans le cadre de la grille, être observables. Or, les stratégies auto-déclarées par les enseignants n'étaient pas forcément observables à un instant t, raison pour laquelle nous nous sommes laissés la possibilité de voir émerger d'autres sous-catégories en fonction des propos des interviewés.

A partir des catégories et sous-catégories établies, nous avons codé chaque énoncé une première fois, en déterminant 1) à quelle catégorie il appartenait, puis 2) à quelle sous-catégorie il pouvait se référer. Les unités non classifiables ont été mises à part, et des unités ont été classées dans certaines catégories avec le statut « en attente ». Afin d'éviter les problématiques liées à la subjectivité du codeur, à savoir l'interférence de ses propres « biais affectifs et idéologiques » (R. Mucchielli, 1979, p. 29) dans l'analyse du texte, nous avons mis en place un double codage. Les codeurs étaient la doctorante ayant mené les entretiens et un expert de la TAD ayant déjà utilisé la méthode de l'entretien semi-directif (*e.g.*, André, 2020). Les codeurs ont donc classifié chaque énoncé dans la catégorie et sous-catégorie qui semblait la plus pertinente. Pour tous les énoncés pour lesquelles les codeurs n'étaient pas en accord, une discussion a eu lieu afin de justifier le choix de classification opéré. Cette phase de discussion permettait aux codeurs soit de s'accorder sur une catégorie déjà existante, soit de faire émerger des nouvelles catégories, soit de classer l'énoncé comme « autres ». Une fois chaque énoncé classifié une première fois, nous avons effectué une révision afin de vérifier si chaque énoncé était situé dans la sous-catégorie qui correspondait le mieux, en nous laissant la possibilité

d'ouvrir, de fusionner ou de supprimer certaines d'entre elles. Les énoncés difficilement classifiables ont également été revus à la lumière de cette nouvelle catégorisation. Une dernière phase d'échange entre codeurs a eu lieu pour les énoncés pour lesquels nous n'étions pas d'accord. A l'issue des échanges, si aucun accord n'a été trouvé, l'énoncé n'a pas été codé.

La réalisation de ces différentes étapes avait pour objectif de s'assurer de la qualité de l'analyse de contenu, en visant à atteindre les sept qualités d'une catégorie selon L'Ecuyer (2011). Ainsi, la phase de révision a permis de 1) s'assurer que les catégories étaient exhaustives, à savoir que l'ensemble des énoncés était classé dans une catégorie à la fin de l'analyse. Cette étape a également contribué à 2) garantir la cohérence des catégories entre elles, mais également entre les énoncés qui composent une même catégorie. En complémentarité, cela a également concouru à 3) favoriser l'homogénéité des énoncés au sein de chaque catégorie (*i.e.*, nécessité que les énoncés placés dans une même catégorie se ressemblent d'un point de vue du sens). Par ailleurs, l'appui sur des catégories préexistantes issues de la littérature, avec une possibilité de modification en fonction des propos des enseignants, nous a permis 4) d'assurer la pertinence des catégories, à savoir que chaque catégorie respectait à la fois le sens du matériau analysé et le sens des concepts théoriques qu'elles reflétaient (L'Ecuyer, 2011, p. 84). Cette qualité était en lien avec 5) la qualité de catégorie productive, à savoir qu'une catégorie devait permettre de faire émerger des hypothèses nouvelles, des données suffisamment étendues pour être fiables. Enfin, afin de répondre aux exigences 6) et 7), nous avons établi une grille support de notre analyse des stratégies motivationnelles, identifiant et définissant chaque catégorie et sous-catégorie afin de préciser les éléments qui la dissociaient d'une autre catégorie, en proposant des indicateurs. Cette phase a été réalisée après la première phase de classification des énoncés afin d'effectuer l'étape de révision à partir de ces définitions. Nous allons donc détailler ici cette phase de détermination de sous-catégories, à partir de la grille initiale liée à notre étude par observation (Annexe L). Une grille récapitulative des catégories et sous-catégories définitives est disponible en Annexe O.

Ainsi, la catégorie « soutien de l'autonomie » comprenait tous les énoncés révélant des stratégies visant à augmenter le sentiment pour l'élève d'être à l'origine de son engagement dans les activités d'apprentissage. La grille initiale (voir Annexe L) proposait six comportements pouvant constituer six sous-catégories : a) reconnaît les sentiments et les points de vue des élèves ; b) offre des choix significatifs, c) encourage les intérêts intrinsèques, d) prévoit / fournit une justification de la tâche, e) encourage les prises d'initiative. Après avoir

confronté notre matériau à ces sous-catégories, il s'est avéré que la sous-catégorie e) n'était pas suffisamment précise, puisque les énoncés relevaient davantage d'offrir des opportunités de contribution aux élèves. Nous avons donc renommé cette catégorie : « offre des opportunités de contribution ».

La catégorie « contrôle » répertoriait tous les énoncés révélant des stratégies visant à contraindre le comportement de l'élève. La grille initiale (voir Annexe L) proposait six sous-catégories : a) utilise des récompenses extrinsèques, b) utilise un langage contrôlant, c) recourt à l'intimidation, d) manifeste un regard conditionnel négatif, e) utilise un contrôle physique / personnel manifeste, f) dévalorise le point de vue des élèves. Après confrontation à notre matériau, nous avons choisi premièrement d'opter pour une catégorie unique « utilise un contrôle verbal ou physique manifeste » afin de regrouper les sous-catégories b et e. En effet, il était parfois difficile de déterminer si l'enseignant était contrôlant par son langage, par sa posture physique, ou dans sa relation avec l'élève. De même, les comportements contrôlants tels que dévaloriser le point de vue de l'élève ou utiliser un regard conditionnel sont difficilement déclarables en tant que tel. Ainsi, seulement deux sous-catégories ont été conservées (a et c), deux ont été supprimées (d et f), et une sous-catégorie a été ajoutée pour remplacer les sous-catégories b et e.

La catégorie « structure » contenait tous les énoncés révélant des stratégies visant à fournir des informations concernant la situation, les attentes de l'enseignant et le guidage proposé pour réussir celle-ci. La grille initiale (voir Annexe L) était structurée autour de quatre sous-catégories : a) fournit des instructions et de l'organisation, b) apporte des attentes d'apprentissage, c) guide / donne des conseils pendant les situations, d) propose des tâches adaptées au niveau des élèves. A nouveau, la confrontation à notre matériau nous a fait modifier les sous-catégories préexistantes. Pour commencer, nous avons dissocié la sous-catégorie a) en deux. D'une part, nous avons proposé la sous-catégorie « fournit de l'instruction » pour isoler les énoncés relatifs à la quantité et la clarté des informations délivrées par l'enseignant (passation des consignes, des objectifs). D'autre part, la sous-catégorie « fournit de l'organisation » comprenait tous les énoncés relatifs aux stratégies relevant du dispositif matériel, temporel, et de la structure de la leçon. Ensuite, nous avons redéfini la sous-catégorie d) en l'intitulant « propose de la différenciation » en classant tous les énoncés mettant en avant l'utilisation d'une pédagogie différenciée à travers des niveaux, paliers, etc. Enfin, nous avons ajouté la sous-catégorie « encourage les élèves » qui comprend toutes les stratégies utilisant des

encouragements, de la valorisation par la parole, des gestes, etc. Elle différait de la sous-catégorie c) dans la mesure où les interactions ne portaient pas sur l'action technique en elle-même mais avaient davantage pour objectif de pousser l'élève à persévérer. Ainsi, trois sous-catégories ont été conservées (b, c, d), une a été scindée en deux (a), et une a été ajoutée.

La catégorie « implication » comprenait tous les énoncés révélant des stratégies visant à instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves. Plus précisément, la grille initiale (voir Annexe L) était structurée en cinq sous-catégories : a) fait preuve d'attention et d'intérêt, b) s'assure que les élèves sont inclus, c) s'engage dans une conversation non pédagogique avec les élèves, d) adopte un style de communication chaleureux, e) manifeste un regard inconditionnel. A la suite de la confrontation avec notre matériau, nous avons conservé les catégories a, b et d. Nous avons supprimé les catégories c) et e), car elles relevaient davantage de l'observation que de la déclaration. En revanche, nous avons ajouté une sous-catégorie qui a émergé de nos extraits : « met de l'énergie et de l'effort dans ses interactions avec les élèves que ce soit au sein ou hors du contexte de la leçon d'EPS ». Nous avons ajouté cette sous-catégorie en nous appuyant sur les travaux de Haerens et al. (2013) qui ont proposé ce versant plus quantitatif de l'implication, qui était apparue plusieurs fois dans nos entretiens.

Enfin, la catégorie « distance » répertoriait tous les énoncés révélant des stratégies visant à rester hostile, distant et négligeant vis-à-vis des élèves. La grille préexistante (voir Annexe L) proposait cinq sous-catégories : a) montre un manque d'attention ou d'intérêt pour les élèves, b) adopte un style de communication froid, c) déprécie les élèves, d) exclut les élèves de certaines situations, e) restreint les opportunités d'interactions. Au regard de nos entretiens, nous avons supprimé les sous-catégories a), d) et e) car ces types de stratégies étaient difficilement déclarables, mais plutôt observables.

Une fois chaque catégorie et sous-catégorie définie, tous les énoncés ont été reconsidérés une dernière fois quant à leur pertinence exacte par rapport à la catégorie / sous-catégorie dans laquelle ils avaient été classés. Dix-huit extraits ont été catégorisés comme « autres » à l'issue de cette phase de catégorisation, même après échanges entre les codeurs. Cette catégorie contenait d'une part les unités dont les informations n'étaient pas suffisantes pour déterminer le type de stratégie énoncée. D'autre part, elle contenait des unités pour lesquelles un doute subsistait pour classer l'unité en fonction d'une dimension du style

motivationnel. Ces énoncés ont donc été rejetés, afin de ne pas attribuer un sens davantage issu du chercheur que de l'interviewé.

#### **2.4.2. Catégorisation des données relatives aux pressions**

Après avoir isolé les unités de classification relevant de la rubrique « pressions », nous avons à nouveau suivi le principe du modèle mixte (L'Ecuyer, 2011) pour réaliser l'étape de catégorisation. Les différentes étapes de catégorisation que nous avons suivies sont identiques à celles réalisées pour la catégorisation des stratégies motivationnelles. Pour réaliser cette étape, nous nous sommes appuyés sur les trois grandes catégories de pressions proposées par la littérature (Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009) : 1) les pressions du dessus, 2) les pressions du dessous, 3) les pressions de l'intérieur. Pour chacune de ces catégories préexistantes, des sous-catégories ont également été proposées dans la littérature. Nous aurions donc pu opter pour une catégorisation de type prédéterminé (L'Ecuyer, 2011), en nous appuyant uniquement sur les données issues de la littérature. Cependant, suite aux deux premières étapes de lecture et de détermination d'unités de classification, il nous a semblé plus pertinent de se laisser la possibilité d'ajouter, de compléter, ou de supprimer des catégories préexistantes afin de donner la priorité au sens énoncé par les interviewés. Ainsi, comme pour les stratégies motivationnelles avec les différentes dimensions du style, les catégories préexistantes liés aux trois types de pressions ont constitué le point de départ de notre étape de catégorisation, avec la possibilité de voir émerger des sous-catégories nouvelles non prévues. La réalisation de ces étapes successives a permis d'établir une grille support de notre analyse des pressions précisant les définitions de chacune des sous-catégories (voir Annexe P). Nous allons détailler les choix réalisés pour chacune des grandes catégories de pressions.

La catégorie « pressions du dessus » comprenait tous les énoncés révélant l'influence de l'environnement éducatif sur les stratégies motivationnelles de l'enseignant. Plus précisément, deux études (Reeve, 2009; Taylor et al., 2009) ont identifié plusieurs pressions du dessus, qui ont constitué nos sous-catégories de départ : a) les contraintes temporelles, b) les contraintes liées aux méthodes d'enseignement à adopter, en référence aux textes officiels, c) les contraintes liées au fait de devoir se conformer aux méthodes des autres enseignants, d) les contraintes liées à l'évaluation des élèves et de leur rendement, e) les contraintes liées à leur propre évaluation par des supérieurs (inspecteur, chef d'établissement), et f) les normes culturelles concernant la relation enseignant - élèves. Après confrontation de notre matériau à ces sous-catégories, nous avons ajouté une catégorie spécifique à l'EPS, à savoir les contraintes

matérielles, liées à l'accès à des équipements sportifs et la qualité du matériel. En revanche, nous avons supprimé la dernière catégorie relative aux normes culturelles puisqu'aucun de nos enseignants n'y a fait référence.

La catégorie « pressions du dessous » répertoriait tous les énoncés révélant l'influence des élèves sur les stratégies motivationnelles de l'enseignant. Plus précisément, quatre grands types de pressions du dessous ont été identifiés par la littérature en EPS (Taylor et al., 2008, 2009) : a) l'attitude des élèves en classe, b) leur motivation, c) le niveau de classe, et d) le sexe de l'élève. Cependant, la lecture de notre matériau nous a conduit à totalement réorganiser l'ensemble de ces sous-catégories. En effet, il s'est avéré que les enseignants ont déclaré un grand nombre de raisons relatives aux élèves, dépassant leur attitude et leur motivation. Ainsi, si ces deux sous-catégories ont bien été identifiées dans les propos des interviewés, nous avons adopté une démarche plus inductive concernant cette catégorie en nous appuyant sur les perceptions que les enseignants ont à propos des élèves. Les sous-catégories suivantes ont été élaborées : a) perceptions du rapport à la règle des élèves ; b) perceptions du rapport à l'estime de soi des élèves ; c) perceptions du rapport aux autres des élèves ; d) perceptions de l'engagement des élèves. Ainsi, par rapport aux catégories initialement proposées dans la littérature scientifique, nous avons conservé l'engagement, car l'engagement émotionnel et comportemental de l'élève et de la classe est une raison qui est rapportée par l'ensemble des enseignants. Concernant, l'attitude, pression du dessous initialement mise en avant par la littérature scientifique, nous ne l'avons pas conservée telle quelle dans notre grille finale. En effet, si nous sommes partis de cette pression au départ pour catégoriser les extraits, nous trouvons que les extraits n'étaient pas forcément cohérents les uns par rapport aux autres. Cela a donc nécessité de créer des catégories plus spécifiques, qui reprennent cette idée d'attitude, mais vis-à-vis de soi, des autres, des règles, de l'apprentissage, etc. Le niveau de classe et le sexe de l'élève sont apparus, mais dans une moindre mesure, raison pour laquelle nous avons classé ces extraits en relation avec la sous-catégorie qui s'y raccrochait le plus. Ainsi, une seule catégorie a été conservée par rapport à la littérature scientifiques, les quatre premières sous-catégories ont émergé à la lecture et l'analyse de notre matériau, car elles semblaient déterminantes dans le discours des acteurs.

La catégorie « pressions du dedans » comprenait tous les énoncés révélant l'influence des propres croyances, valeurs, traits de personnalité, en relation avec le parcours personnel, universitaire et professionnel de l'enseignant. Premièrement, la littérature a mis en avant un



ensemble de croyances qui constitueront notre première sous-catégorie. Parmi ces croyances, nous retrouvons différentes formes de croyance dans la littérature telles que 1) le principe de l'opérant maximal (Reeve, 2009) ; 2) l'adhésion aux théories implicites relatives à la compétence des élèves (Dweck, 2000) ; 3) les croyances épistémologiques (Roth & Weinstock, 2013) ; et 4) la croyance dans l'efficacité d'un style soutenant l'autonomie (Reeve et al., 2014 ; Reeve & Cheon, 2016). Ces quatre croyances sont bien apparues dans le propos de nos interviewés et ont donc été conservées. Nous avons également ajouté la croyance dans l'efficacité de la proximité, qui a émergé dans le discours de quelques enseignants. La deuxième sous-catégorie mise en évidence dans la littérature concernait l'orientation motivationnelle de l'enseignant (sous-catégorie b) orientation), considérée dans la littérature comme une pression interne pesant sur l'enseignant (Deci & Ryan, 2002). Nous avons rassemblé dans une troisième sous-catégorie ce qui relevait des conceptions et valeurs de l'enseignant.

Une fois chaque catégorie et sous-catégorie définie, tous les énoncés ont été reconsidérés une dernière fois quant à leur pertinence exacte par rapport à la catégorie / sous-catégorie dans laquelle ils avaient été classés. 11 énoncés sont restés difficilement classifiables suite à cette dernière étape et après un échange précis entre les chercheurs. Quatre raisons principales expliquaient ce problème. Premièrement, la pression n'était pas suffisamment claire pour que nous puissions déterminer quel était son impact sur les stratégies motivationnelles. Deuxièmement, nous avons retiré des extraits qui concernaient des raisons relatives aux propres enfants des enseignants, à des projets passés, ou encore à leurs actions auprès des stagiaires. Enfin, nous avons quatre énoncés relatifs au sentiment de compétence et à la motivation de l'enseignant. Trois de ces énoncés relevait d'une enseignante et concernait une comparaison de son sentiment de compétence en fonction des APSA. Le dernier énoncé concernant la motivation de l'enseignante, mais n'apportait pas d'élément précis. Ces quatre énoncés ont donc été mis de côté. Au total, onze énoncés ont donc été rejetés, afin de ne pas attribuer un sens davantage issu du chercheur que de l'interviewé.

### **2.4.3. Analyse des données relatives à chaque rubrique**

Après avoir catégorisé l'ensemble des unités, l'analyse des données relatives à chaque rubrique a été opérée en deux temps. Premièrement, nous avons réalisé une analyse quantitative en répertoriant pour chaque enseignant le nombre d'énoncés par catégorie et sous-catégorie. Cette première phase avait pour objectif de déterminer si certaines catégories et sous-catégories étaient davantage déclarées que d'autres, de manière générale, puis en fonction du contexte.

Deuxièmement, nous avons réalisé une phase plus qualitative afin d'avoir une vision plus précise des stratégies utilisées et pressions perçues.

La phase d'analyse relative aux pressions a été réalisée en deux temps. Dans un premier temps, nous avons identifié l'ensemble des énoncés relatifs aux pressions qui étaient spontanés déclarés par les enseignants, c'est-à-dire utilisés directement par celui-ci pour justifier une stratégie motivationnelle. Plus précisément, nous avons déterminé, pour chacune des stratégies déclarées par les enseignants, si elles étaient spontanément : a) justifiées par les pressions du dessous ; b) justifiées par les pressions du dedans ; c) justifiées par les pressions du dessus ; d) non justifiées. Les stratégies considérées comme non justifiées étaient celles pour lesquelles l'enseignant ne proposait pas de raisons l'ayant poussé à proposer cette stratégie. Dans le cas où plusieurs types de pressions apparaissaient pour une même stratégie, nous avons choisi de retenir celle qui, selon nous, pesait le plus sur l'enseignant. Enfin, nous précisons qu'une même pression a parfois été utilisée pour justifier plusieurs stratégies motivationnelles. Par exemple, dans l'extrait suivant l'enseignant justifie l'utilisation de deux stratégies par la perception de la motivation des élèves :

Le cours s'est mal passé les heures précédentes et puis, voilà ça se passe mal. Ou la motivation n'est plus là alors que y avait aucune raison. La séance était proche et puis finalement... Donc ça m'arrive fortement des fois de changer ce qui était initialement prévu. Pour revenir à des choses beaucoup plus simples [stratégie 1], à des formes plus ludiques [stratégie 2]. (EP3, Profil 1)

Dans un deuxième temps, nous avons analysé tous les énoncés relatifs à des pressions déclarées à la suite du questionnement portant spécifiquement sur celles-ci.

### **3. Résultats de l'étude 3**

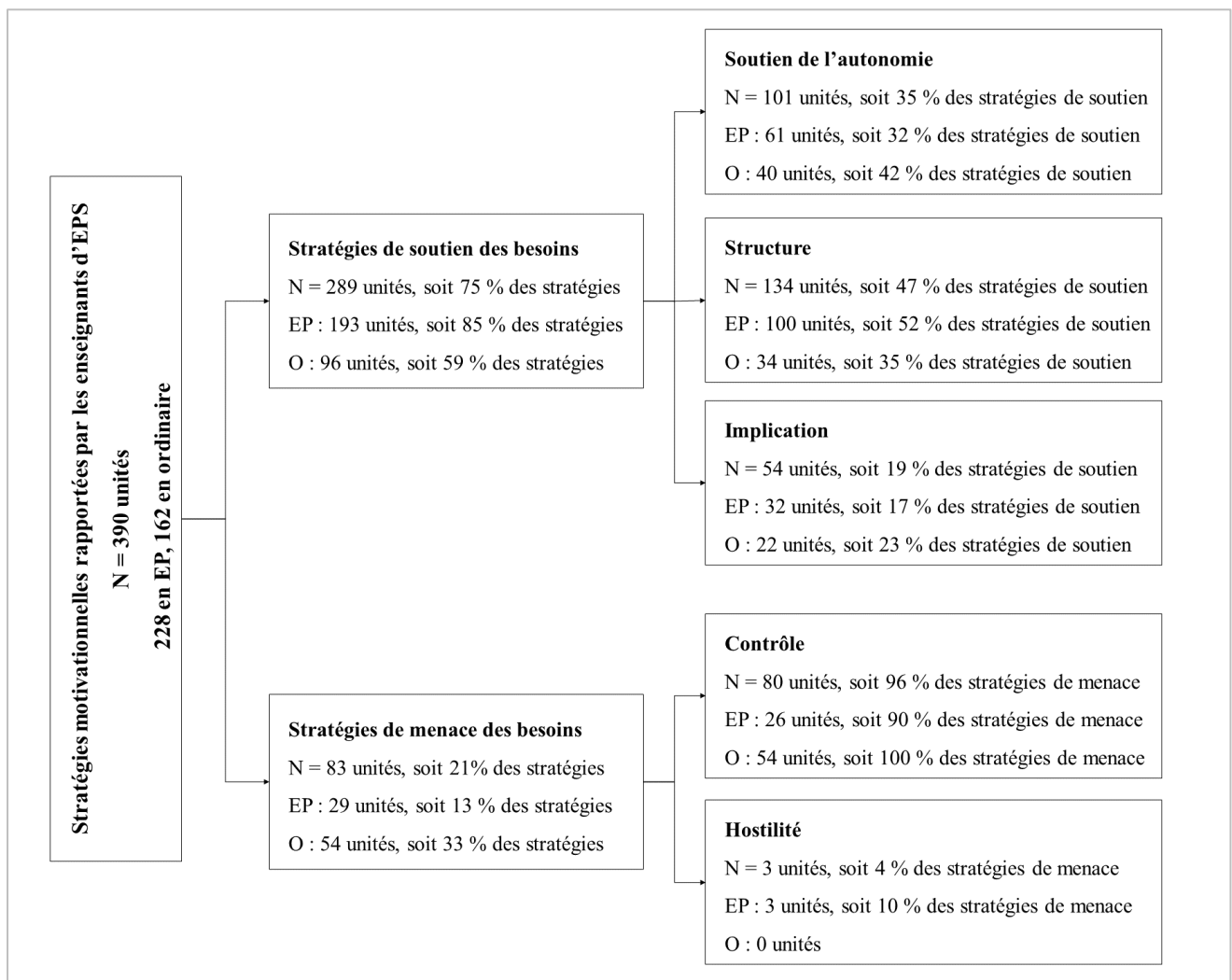
Les résultats décrivent dans un premier temps les stratégies motivationnelles rapportées par les enseignants, à travers les différentes dimensions du style motivationnel. Ensuite, nous exposerons les pressions déclarées par les enseignants, spontanément énoncées ou à l'issue de relances. Nous rappelons que ces résultats sont spécifiques aux 14 enseignants interrogés, dans leur contexte d'enseignement et à un moment t de leur expérience professionnelle.

### **3.1. Type de stratégies motivationnelles rapportées par les enseignants**

#### **3.1.1. Analyse générale**

Les résultats de l'analyse quantitative réalisée sont disponibles dans la figure 11 qui récapitule les principaux résultats. La phase de classification des énoncés a identifié 390 unités de signification (n = 228 unités en contexte d'EP ; n = 162 unités en contexte ordinaire) renvoyant à des stratégies motivationnelles auto-déclarées. Ce premier résultat pointe déjà que les enseignants en contexte ordinaire ont déclaré utiliser moins de stratégies motivationnelles, bien que les entretiens en contexte ordinaire aient duré plus longtemps qu'en EP. Les unités se référant aux catégories soutien de l'autonomie, structure et implication ont été catégorisées comme soutenant les besoins. Les unités se référant au contrôle et à la distance ont été catégorisées comme menaçant les besoins. Parmi l'ensemble des stratégies, 75 % d'entre elles étaient associées à des stratégies de soutien des besoins, tandis que 21 % des unités relevaient de stratégies de menace des besoins. Cette prédominance des stratégies de soutien des besoins était d'autant plus marquée en contexte d'EP puisque les enseignants ont déclaré plus de stratégies de soutien des besoins et moins de stratégies de menace des besoins que les enseignants en contexte ordinaire. Les unités n'étant pas clairement reliées à l'une des cinq catégories ont été répertoriées comme « autres ». Ces unités représentaient 5 % de l'ensemble des unités référées aux stratégies motivationnelles : 2 % en EP (n = 5) et 8 % en contexte ordinaire (n = 13).

Si nous nous centrons plus particulièrement sur les stratégies déclarées par les enseignants visant à soutenir les besoins pour engager les élèves, nous constatons que les dimensions associées à ces stratégies diffèrent fortement selon les contextes. En effet, les stratégies les plus déclarées étaient celles relevant d'un style structuré, qui étaient d'autant plus nombreuses en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire. *A contrario*, la proportion de stratégies relatives au soutien de l'autonomie était plus importante en contexte ordinaire par rapport au contexte d'EP. Enfin, la dimension implication était la moins mentionnée quel que soit le contexte d'enseignement, bien qu'elle soit en proportion légèrement plus présente en contexte ordinaire. Concernant les stratégies visant à menacer les besoins, 12 enseignants sur 14 ont déclaré uniquement des stratégies se référant à un style contrôlé, représentant ainsi 96 % des stratégies menaçant les besoins. Seulement trois unités ont été classifiées dans la catégorie liée à un style hostile, et cela concernait donc deux autres enseignants (EP2 et EP7).



**Figure 11. Synthèse de la répartition des stratégies motivationnelles déclarées par dimension et par contexte**

Afin de pouvoir établir des comparaisons avec nos études 1 et 2, nous avons établi des profils d'enseignants sur la base de la répartition des stratégies déclarées dans les dimensions soutien de l'autonomie, structure, implication et contrôle (voir Tableau 24). Le premier profil, intitulé « Structuré » regroupait quatre enseignants ayant déclaré majoritairement des stratégies relevant de la structure (> 50 % des énoncés). Le deuxième profil, intitulé « Soutenant » caractérisait les trois enseignants ayant déclaré majoritairement des stratégies relevant à la fois du soutien de l'autonomie et de la structure. Le troisième profil, intitulé « Contrôlant », concernait quatre enseignants déclarant majoritairement des stratégies relatives au contrôle. Enfin, le dernier profil regroupait trois enseignants dont il était difficile de déterminer une dimension prédominante, puisqu'elles étaient relativement réparties. Nous l'avons donc nommé le profil « Ambivalent ».

**Tableau 24. Caractérisation des profils en fonction des stratégies déclarées**

Code Enseignant d'EPS	Profil d'appartenance	Autonomie	Structure	Implication	Contrôle
<b>1. Contexte ordinaire</b>					
O1	Ambivalent	39 %	21 %	9 %	30 %
O2	Contrôlant	20 %	28 %	12 %	40 %
O3	Ambivalent	27 %	18 %	36 %	18 %
O4	Ambivalent	25 %	35 %	10 %	30 %
O5	Contrôlant	10 %	15 %	10 %	65 %
O6	Soutenant	46 %	23 %	15 %	15 %
O7	Contrôlant	22 %	19 %	22 %	37 %
<b>2. Contexte EP</b>					
EP1	Structuré	19 %	58 %	8 %	15 %
EP2	Contrôlant	29 %	18 %	11 %	39 %
EP3	Structuré	25 %	56 %	13 %	6 %
EP4	Structuré	25 %	50 %	18 %	8 %
EP5	Structuré	11 %	54 %	24 %	11 %
EP6	Soutenant	39 %	39 %	9 %	12 %
EP7	Soutenant	40 %	42 %	14 %	0 %

*Notes.* EP = éducation prioritaire, O = ordinaire.

Ainsi, si nous comparons la répartition des différents profils en fonction du contexte d'enseignement, notre analyse a révélé que les enseignants en contexte d'EP étaient davantage présents dans les profils « Structuré » et « Soutenant », alors que les enseignants en contexte ordinaire étaient plus représentés dans les profils « Contrôlant » et « Ambivalent ».

### 3.1.2. Stratégies relatives au soutien de l'autonomie

Si nous nous centrons sur les énoncés associés au soutien de l'autonomie, les résultats ont révélé que deux sous-catégories étaient particulièrement déclarées par les enseignants quel que soit le contexte : « offrir des opportunités de contribution et « encourager les intérêts intrinsèques ». Les autres sous-catégories ont été moins déclarées. Plus généralement, lorsque nous nous intéressons au nombre d'enseignants déclarant utiliser les différents types de sous-catégories, les enseignants en EP étaient plus nombreux à déclarer chacune d'entre elles, hormis pour celle relative au fait de fournir des justifications. Suite à cette phase descriptive, nous

allons désormais détailler les stratégies spécifiques proposées pour chaque sous-catégorie, en débutant par celles les plus déclarées.

### ***3.1.2.1. Offrir des opportunités de contribution***

Cette première sous-catégorie était majoritairement associée au fait de donner des rôles sociaux aux élèves (*e.g.*, arbitre, observateur, chorégraphe), quel que soit le contexte. En EP, cette stratégie semblait importante pour donner du sens et remettre les élèves en activité, comme le montrent ces extraits : « des fois on va rentrer dans l'activité par les rôles sociaux » (EP4, Profil Structuré) ; « Après tu peux lui dire, bah je te mets sur le côté mais j'aimerais quand même que tu m'aides à organiser. [...] Et tu vas lui trouver des... le responsabiliser » (EP7, Profil Soutenant). Les propos de cet enseignant sont également révélateurs du double enjeu de responsabilisation – quête de sens :

Oui, oui, j'essaye de les responsabiliser sur l'arbitrage, avec les rôles sociaux, ils sont toujours responsables d'un rôle. [...] Et puis je donne un code pour l'arbitrage. [...] Parce que des fois ils sifflent mais le jeu continue donc j'explique pourquoi j'ai sifflé. Donc s'ils sont ok, bah on remet la balle sur le côté et on y va. S'ils ne sont pas ok, dans ce cas-là, y a un petit débat entre les deux. S'ils n'arrivent pas à se mettre d'accord, ils m'appellent et je tranche. (EP6, Profil Soutenant)

En contexte ordinaire, les rôles sociaux ont également été déclarés mais ils semblaient davantage être ancrés dans une logique curriculaire et instaurés d'une manière contrôlante : « dès la première séance, bon bah voilà. Vous entourez. Avec votre camarade, vous êtes deux sur un tapis, vous entourez ce que vous savez faire. [...] Ils commencent déjà à remplir les feuilles » (O5, Profil Contrôlant).

La mise en place du matériel et la réalisation du bilan par les élèves en fin de cours étaient également des opportunités de contribution proposées par quelques enseignants, dans les deux contextes. Elles n'étaient pas majoritaires. Les énoncés faisaient toutefois ressortir des stratégies plus spécifiques en fonction du contexte. En EP, l'auto-évaluation semblait être une stratégie fréquemment utilisée (citée par quatre enseignants d'EP, contre zéro en contexte ordinaire). Cette stratégie était systématisée durant la séquence, comme l'explique cet enseignant :

En fait à chaque leçon ils viennent s'autoévaluer sur ma tablette en fait qui est projetée. [...]. A un moment donné, dans le cadre d'une séance par atelier par exemple, y a un atelier qui consiste à venir sur la tablette pour s'autoévaluer sur un critère. Puis la séance d'après bah y a un autre critère. [...] Comme ça ils peuvent identifier leurs progrès au fur et à mesure de la séquence en fait. [...] Ça arrive que je prenne la tablette chez moi et je regarde ce qu'ils ont fait. Et puis je fais ma petite éval à moi, comme ça on peut comparer les deux à la séance d'après. (EP6, Profil Soutenant)

Ainsi, l'auto-évaluation est un moyen utilisé pour engager les élèves en EP, dans l'objectif de satisfaire le besoin de compétence. En effet, si l'ensemble des enseignants ont déclaré être soumis à la contrainte de devoir évaluer leurs élèves, ces quatre enseignants en EP ont exploité le potentiel de l'auto-évaluation pour permettre aux élèves de s'engager :

Alors pour moi l'évaluation, c'est un outil d'apprentissage. C'est-à-dire qu'ils vont s'auto-évaluer. Je vais dévoluer la responsabilité d'évaluer. [...] Là on se fait la situation pour savoir où est-ce qu'on en est, est-ce qu'on a progressé ? Vers quelles pistes de travail on va aller ? (EP7, Profil Soutenant)

En contexte ordinaire, c'est le tutorat ou coaching qui est mentionné chez trois enseignants (alors que ces stratégies ne sont pas évoquées en EP) : « J'essaye de fonctionner pas mal avec du tutorat. [...] Les élèves qui ont, qui vont se débrouiller mieux, essayent de prendre sous leur aile un élève en difficulté et de le faire progresser. » (O6, Profil Soutenant).

### ***3.1.2.2. Encourager les intérêts intrinsèques***

Cette sous-catégorie était déclarée de différentes manières, indépendamment du contexte. Les énoncés faisaient ressortir l'importance du jeu et / ou du défi en début de leçon et de séquence ou en fin de leçon, afin de susciter l'engagement des élèves ou de relancer la motivation. Les enseignants ont précisé que le choix des jeux, défis, situations se faisait en s'appuyant sur la logique interne de l'activité ou l'univers des élèves afin de donner du sens.

C'est vrai que souvent sur le début, je suis sur une découverte et j'aime bien rentrer par le jeu. [...] En basket-ball, on veut absolument qu'ils soient sûrs et certains qu'ils peuvent marquer. Donc, du jeu avec du tir, ça passe par des jeux où je vais déplacer les plots de mes partenaires si j'arrive à marquer. (EP4, Profil Structuré)

On a fait un jeu en badminton, ça s'appelle le survivor. Alors tu vois déjà, rien que le nom, les gamins ça a une connotation télé-réalité, PlayStation machin. Et dès qu'on a dit « bon on va jouer au survivor », là on a eu une attention mais... c'était impressionnant. (O6, Profil Soutenant)

### **3.1.2.3. Fournir des justifications**

Cette sous-catégorie a été moins formulée, et *via* diverses stratégies, non spécifiques à un contexte. Une stratégie, s'appuyant sur le principe de la grande boucle-petite boucle avec des observables (Ubaldi et al., 2006), a été développée par trois enseignants (EP6 et EP7, Profil Soutenant ; O2, Profil Contrôlant) :

Je peux faire la démarche grande boucle – petite boucle – retour à la grande boucle, en sports co par exemple. [...] ça marche bien avec les élèves car ils veulent faire du jeu rapidement. Donc moi je rentre par le jeu, par le match avec un observable. (EP6, Profil Soutenant)

Une autre stratégie consistait à faire explicitement le lien avec la leçon ou situation précédente / suivante. Ce lien pouvait être fait par l'enseignant (O1 et O4, Profil Ambivalent ; O2, Profil Contrôlant) ou par les élèves (EP7, Profil Soutenant).

Déjà on va essayer, toujours sur l'acte de responsabilisation, que ça soit eux qui présentent la séance. C'est-à-dire qu'on part du bilan de la semaine d'avant puis on va leur dire « et vous, vous feriez quoi là ? Parce que moi en tant que prof je sais plus, je suis un peu sec là ». Voir si eux ils peuvent t'amener les pistes quoi. (EP7, Profil Soutenant)

Enfin un enseignant a insisté sur l'importance pour lui de justifier les objectifs en EPS avec ce qui est travaillé dans d'autres disciplines ou dans des projets associés : « en danse, le mode d'entrée en sixième c'est plus l'imaginaire avec un lien avec le français, avec le conte qu'ils travaillent en français » (EP6, Profil Soutenant).

### **3.1.2.4. Offrir des choix significatifs aux élèves**

Peu d'enseignants ont évoqué cette sous-catégorie. Les choix proposés s'articulaient autour du choix de partenaires (EP4, Profil Structuré ; O1, Profil Ambivalent), du choix de la musique (O1) ou d'un thème de travail en danse (O7, Profil Contrôlant). Ces choix étaient



significatifs dans la mesure où ils étaient importants pour les élèves, mais relevaient davantage d'une volonté de nourrir le besoin de proximité sociale ou les intérêts intrinsèques des élèves. Seulement deux enseignants ont déclaré engager leurs élèves dans une dynamique de choix qui visait à rendre l'élève plus autonome, soit lors de la phase d'échauffement (EP6, Profil Soutenant), ou lors d'une phase de conception en danse (O7, Profil Contrôlant).

### ***3.1.2.5. Reconnaître les sentiments et les points de vue des élèves***

Les stratégies relatives à cette sous-catégorie ont été moins déclarées, et de manière moins diversifiée par les enseignants des deux contextes. Ils ont principalement souligné l'importance du dialogue, notamment pour comprendre les élèves qui se désengagent de l'activité et ainsi proposer une adaptation :

J'essaye d'abord d'aller le voir individuellement, en essayant de lui dire « bon bah voilà on est dans le cours, s'il y a un problème tu peux m'en parler ». S'il a besoin de se détendre un petit peu, éventuellement il peut sortir de la tâche pour y revenir après. (EP5, Profil Structuré)

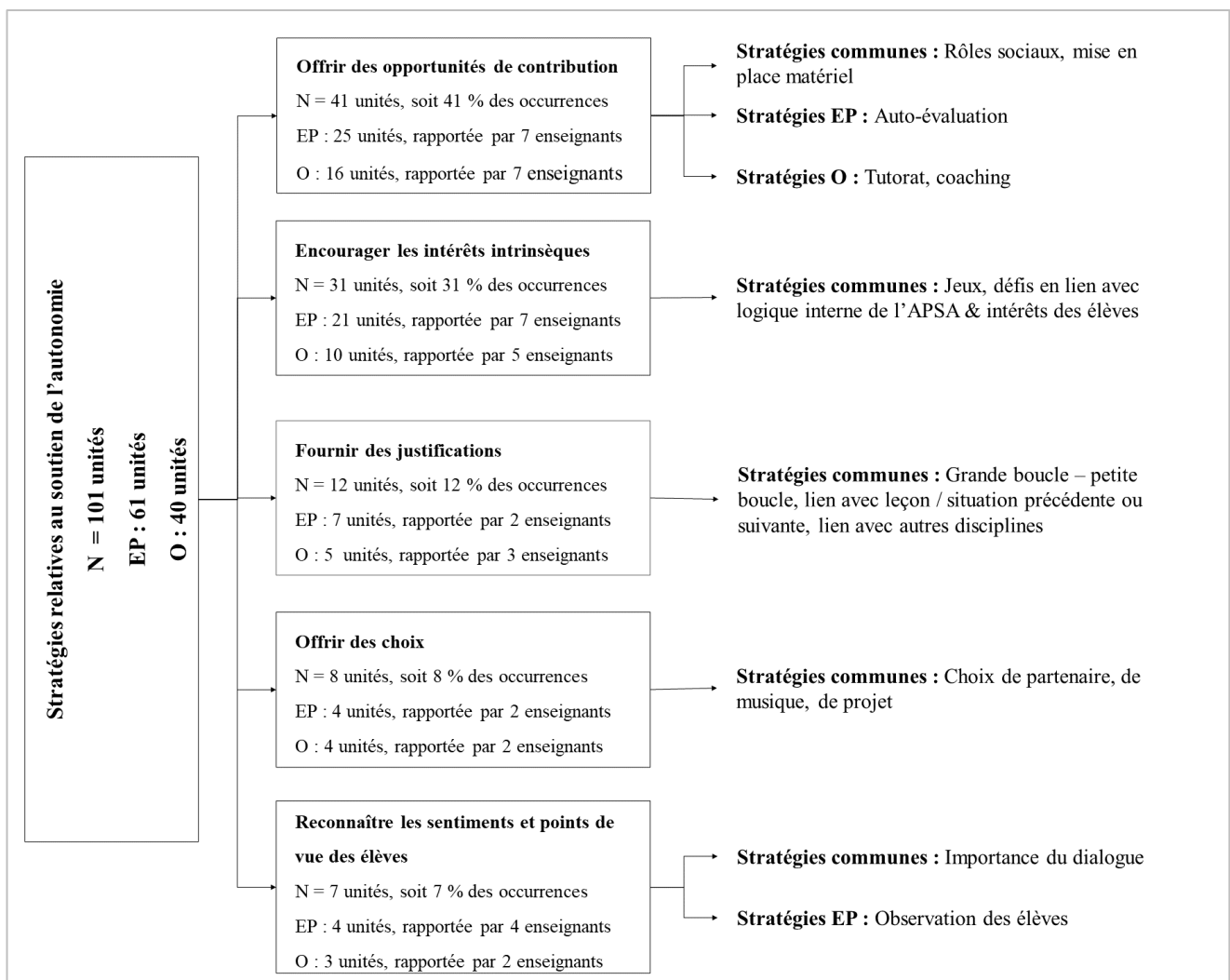
Deux enseignants en contexte d'EP (EP1 et EP4, Profil Structuré) ont également déclaré observer leurs élèves dans la situation pour déterminer sa pertinence :

Je suis capable de laisser vivre une situation même si je vois qu'il y a un petit détournement de tâche, de laisser une marge de liberté qui va peut-être m'intéresser des fois pour l'exploiter pour la leçon d'après ou la situation d'après si j'aperçois des comportements prometteurs ou à l'inverse qui pourraient me décevoir. Mais dans ces cas-là je vais laisser vivre pour être sûr de comprendre pourquoi ils font ça, et après je vais essayer de m'en servir. (EP1, Profil Structuré)

### ***3.1.2.6. Stratégies soutenant l'autonomie – Conclusions***

En conclusion, nos analyses ont révélé que les enseignants proposaient à la fois des stratégies communes et spécifiques en fonction des deux contextes (voir figure 12). C'est sur la dimension associée au fait « d'offrir des opportunités de contribution » que les stratégies divergeaient le plus. En effet, si l'ensemble des enseignants a évoqué le fait de permettre aux élèves de contribuer à la leçon *via* les rôles sociaux, la mise en place du matériel ou encore lors des bilans de fin de leçon, l'auto-évaluation est apparue comme une stratégie davantage

spécifique au contexte d'EP, tandis que le tutorat / coaching semblait davantage déclaré en contexte ordinaire. Concernant la stratégie relative au fait de « reconnaître les points de vue et sentiments des élèves », les enseignants en EP ont davantage mis en avant cette sous-catégorie, car elle leur semblait importante pour s'adapter aux envies et besoins des élèves, volonté qui revenait plus rarement en contexte ordinaire. Sur les autres dimensions du soutien de l'autonomie, il n'y avait pas de stratégie commune ou spécifique, mais plutôt des stratégies diverses en fonction des enseignants.



**Figure 12. Récapitulatif des stratégies déclarées par les enseignants d'EPS pour soutenir l'autonomie**

### **3.1.3. Stratégies relatives à la structure**

Si nos analyses préalables ont mis en évidence un nombre plus important d'énoncés relatifs à la structure en contexte d'EP, l'analyse de la moyenne des fréquences d'apparition de chacune des sous-catégories de la structure a révélé que les enseignants déclaraient principalement deux d'entre elles, sans qu'aucune n'apparaisse prédominante en fonction du contexte d'enseignement : « fournir de l'organisation » et « fournir des attentes d'apprentissage ». En revanche, lorsque nous analysons le nombre d'enseignants ayant déclaré les différentes sous-catégories, les résultats ont révélé des différences sensibles en fonction du contexte. En effet, les enseignants en EP ont formulé plus de stratégies et des stratégies spécifiques par rapport aux enseignants en contexte ordinaire. Ce résultat témoigne, comme pour le soutien de l'autonomie, que les enseignants en EP utilisent une large palette de stratégies. Suite à cette phase descriptive, nous allons désormais détailler les stratégies spécifiques proposées par sous-catégorie, en débutant par les catégories de stratégies les plus déclarées.

#### ***3.1.3.1. Fournir de l'organisation***

Les stratégies relatives à cette sous-catégorie étaient davantage déclarées par les enseignants en contexte d'EP, et s'opérationnalisait de manière différente.

En EP, les enseignants privilégiaient une organisation en amont pour assurer une mise en activité rapide des élèves, car « il semble essentiel qu'en REP+ il faut que tous les groupes soient prêts. Tout soit organisé à l'avance » (EP7, Profil Soutenant). De même, instaurer un cadre de règle semblait déterminant en EP, comme le montrent ces propos : « je suis quand même exigeant sur pas mal de choses [...]. Je parle à la fois sur, avoir ses chaussures, le chewing-gum, etc. Donc sur ces temps-là, c'est un moment où on fixe le cadre » (EP4, Profil Structuré). Concernant l'organisation durant la leçon, les enseignants en EP ont davantage évoqué la nécessité d'une organisation qui laisse du temps aux élèves pour progresser, à travers plusieurs stratégies. Premièrement, les enseignants ont insisté sur la nécessité de proposer une planification des séquences sur un temps long, avec « un recentrage des contenus » (EP3, Profil Structuré) pour « valoriser les apprentissages » (EP1, Profil Structuré), « ne pas être dans le zapping » (EP3, Profil Structuré). Deuxièmement, les enseignants ont insisté sur la structuration de l'organisation en étapes et fils rouges pour guider les élèves (EP1, EP5, Profil Structuré). Cette volonté de laisser du temps aux élèves pour apprendre s'opérationnalisait également à

travers la mise en œuvre de routines (stratégies déclarée chez six enseignants en EP), à travers un cadre de leçon fixe, une structure de situation ou des outils récurrents.

Je mets des choses qui sont assez fixes dans le temps, qui évoluent vraiment petit à petit pour garder des routines de travail et qu'ils aient des repères. [...] J'essaye de bien structurer les leçons avec des espaces de travail qui sont réguliers, qui sont identiques d'une leçon à l'autre. (EP1, Profil Structuré)

Nous nos fiches d'indicateurs [...], c'est exactement la même fiche de la sixième à la cinquième, à la quatrième, dans toutes les activités. [...] Le même type, la même organisation. (EP7, Profil Soutenant)

J'essaye de souvent, de pas trop varier les situations, donc de pas faire du zapping de situation. Avec des nouvelles consignes, etc. Donc de garder une même structure, et puis d'apporter des consignes au fur et à mesure, une fois qu'ils ont compris comment l'exercice ou la situation fonctionnait. [...] La structure est toujours la même. (EP5, Profil Structuré)

Ces routines ont également été déclarées en contexte ordinaire (O3 et O4, Profil Ambivalent), mais plus dans une idée de laisser l'élève en autonomie : « on commence à s'échauffer, ils ont leur routine d'échauffement, ils ont l'habitude en fait » (O4, Profil Ambivalent). L'idée de laisser du temps pour apprendre est également mentionné (O4, Profil Ambivalent ; O7, Profil Contrôlant). Mais les propos ont davantage mis en évidence des stratégies ponctuelles, plutôt que des routines : « et là je leur dis « on est à dix échanges au filet ». [...] Dès qu'ils ont fini ils viennent s'asseoir. Et j'attends que tout le monde ait réussi » (O4, Profil Ambivalent).

### ***3.1.3.2. Fournir des attentes d'apprentissage***

Notre analyse des unités relatives aux attentes d'apprentissage a révélé que les enseignants d'EPS proposaient des modalités de formulation des attentes différentes en fonction du contexte d'enseignement. En contexte ordinaire, les enseignants ont expliqué que la formulation des attentes d'apprentissage se déroulait majoritairement en début de séquence pour présenter les objectifs de l'évaluation (O4, Profil Ambivalent ; O5, Profil Contrôlant), comme le montre cet extrait : « si je peux leur présenter quasiment tout ce qu'on va leur demander sur l'éval finale, je leur montre. Même en début de séance 1, voilà. Pour leur faire

voir où est-ce qu'on doit aller » (O5, Profil Contrôlant). D'autres déclarent s'appuyer dessus pour construire leurs fiches d'observation :

Parfois quand on utilise des fiches, de l'observation bah que justement, que à la fois ça soit des outils pour eux, pour comprendre ce qu'ils font, pour comprendre... pour comprendre ce que j'attends et puis qu'ils puissent accéder à la connaissance, aux connaissances sur l'activité qui leur permettront de, de mieux réussir en fait. » (O1, Profil Ambivalent).

En EP, la différence majeure tenait au fait que les enseignants déclaraient cette stratégie à plusieurs moments de l'entretien, et sous des modalités multiples. La majorité des enseignants en EP insistait sur le fait de proposer des indicateurs ou des critères de réussite précis pour chaque situation afin que les élèves identifient le but à atteindre (EP1, EP3, EP4 et EP5, Profil Structuré ; EP6 et EP7, Profil Soutenant) : « je fais en sorte de toujours fixer un objectif chiffré et qualitatif aussi derrière. J'utilise beaucoup de score parlant pour les jeux de sport collectif » (EP4). Par ailleurs, les enseignants indiquaient également proposer des outils pour que les élèves s'approprient ces indicateurs : évaluation formative, contrats / parcours, tableaux, observables en match. Ainsi, formuler des attentes d'apprentissage semblait déterminant pour engager ses élèves comme l'explique cet enseignant :

Si on part d'indicateurs de compétence ou de critères de réussite, sur des faits et que ça soit assez quantitatif, là ils vont te croire. Tu vas les convaincre que bah y a du travail. [...] Dans le sens où je pense que si on part d'indicateurs et que c'est lui qui s'en rend compte par sa pratique avec des indicateurs qui vont être révélés et qui sont sur des faits concrets, il va se dire « ah oui ça je n'y arrive pas mais y a des solutions. » (EP7, Profil Soutenant)

### **3.1.3.3. Guider / donner des conseils**

Cette sous-catégorie a été formulée par la majorité des enseignants quel que soit le contexte, et consistait principalement à proposer des *feedbacks* aux élèves, sous forme orale, vidéo ou de fiches. Ces *feedbacks* semblaient déterminants pour permettre aux élèves de progresser : « on va essayer d'être très présent, c'est-à-dire de se baser sur leurs actions et d'apporter beaucoup de *feedbacks*, de retours, voilà, pour qu'ils corrigent » (O7, Profil Contrôlant). La spécificité de l'EPS, avec la mise en jeu du corps était également un point d'appui pour cibler l'intervention de l'enseignant : « dès que les situations d'apprentissage sont lancées, je vais voir les élèves qui sont en difficulté. Je me focalise plutôt sur eux, au début,

pour être sûr qu'ils rentrent dans l'activité et pour leur donner des conseils » (EP4, Profil Structuré).

En contexte d'EP, en complément des *feedbacks*, une majeure partie des enseignants (EP3, EP4 et EP5, Profil Structuré ; EP6 et EP7, Profil Soutenant) déclarait également adapter / faire évoluer la situation en fonction des réponses des élèves. Cela s'opérationnalisait en simplifiant (EP3, EP6) : « ça m'arrive fortement des fois de changer ce qui était initialement prévu. Pour revenir à des choses beaucoup plus simples » (EP3). Certains enseignants proposaient également de changer de situation (EP4) ou de « trouver des petites boucles pour le remettre en confiance sur l'activité » (EP7).

#### ***3.1.3.4. Encourager les élèves***

Les stratégies liées à cette sous-catégorie ont été plus déclarées en contexte d'EP mais les comportements étaient relativement similaires. Il s'agissait de « valoriser » / « féliciter » les élèves dans leur réussite (EP1, EP3, EP4, EP5, Profil Structuré ; EP6, Profil Soutenant ; O1, Profil Ambivalent ; O2, O7, Profil Contrôlant), les encourager en insistant sur le fait que l'élève « est capable de le faire / de progresser » (EP2, Profil Contrôlant ; EP5, Profil Structuré ; EP7, Profil Soutenant).

#### ***3.1.3.5. Proposer de la différenciation***

L'ensemble des enseignants en contexte d'EP ont évoqué des stratégies relatives à cette sous-catégorie, révélant ainsi l'importance de cette stratégie à leurs yeux. Ils proposaient cette forme de différenciation à travers des défis personnalisés (EP1 et EP4, Profil Structuré), des contrats ou échelles de niveaux (EP2, EP3 et EP5, Profil Structuré ; EP7, Profil Soutenant) ou encre à travers une performance autoréférencée (EP6, Profil Soutenant). L'objectif principal de cette stratégie était « qu'il faut toujours les mettre dans une dynamique de niveau, de paliers à franchir » (EP4, Profil Structuré), pour « amener progressivement le progrès » (EP7, Profil Soutenant).

En contexte ordinaire, l'opérationnalisation des stratégies de différenciation était plus floue et moins prégnante dans le discours des enseignants, les propos évoquant l'idée de proposer différents « niveaux », à l'aide d'outils (O1 et O3, Profil Ambivalent) ou de fiches (O2, Profil Contrôlant), mais sans donner davantage de détails. De plus, si deux enseignants ont lié cette stratégie au fait de permettre à l'élève de se voir progresser (O1 et O2), les deux autres ont mis en avant l'utilisation de cette stratégie pour « aider à comprendre la notion de niveau »

(O3), ou pour qu'« il n'y ait pas l'ennui » (O6, Profil Soutenant), laissant suggérer que la stratégie n'est pas utilisée pour engager les élèves mais pour répondre à d'autres objectifs.

### **3.1.3.6. Fournir de l'instruction**

Cette sous-catégorie était la moins présente dans les deux contextes, mais les propos des enseignants ont révélé des différences importantes en termes de mise en œuvre. En EP, ce qui ressort particulièrement c'est la nécessité d'être rapide et clair.

Je vais être directif à des instants-clés, tu vois des moments de regroupement, des moments de distribution de consignes pour essayer que tout le monde reparte avec la consigne en tête. (EP1, Profil Structuré)

La clarté passe également par un ciblage des critères de réalisation : « c'est progressif [...] donc plusieurs arbitres par terrain, avec un nombre de règles limité pour pas avoir trop d'informations à sélectionner. (EP6, Profil Soutenant)

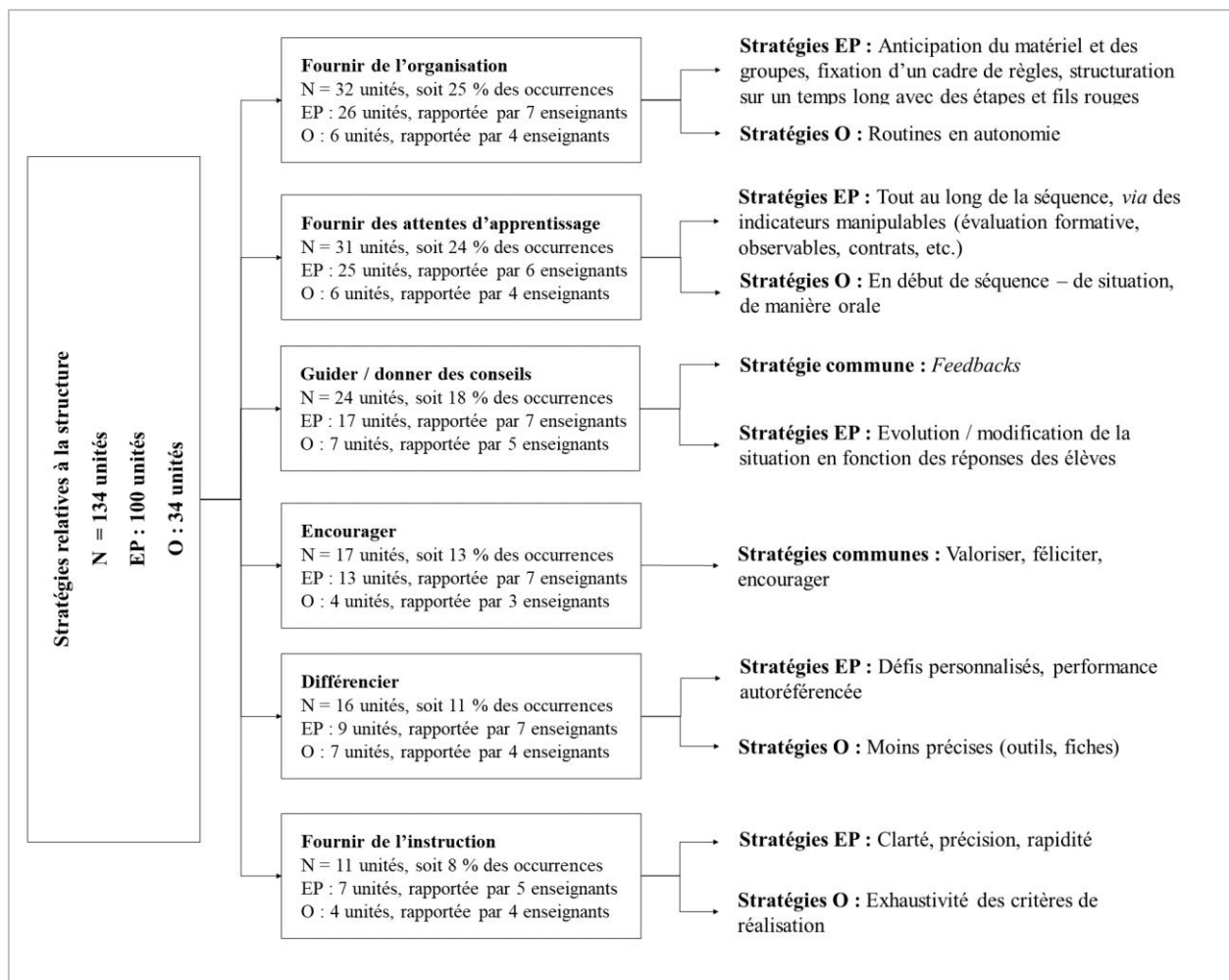
En contexte ordinaire, cette stratégie passait plutôt par le fait de donner des critères de réalisation précis *via* les consignes orales (O1 et O4, Profil Ambivalent), en utilisant la vidéo (O2, Profil Contrôlant), ou des fiches (O5, Profil Contrôlant). Mais ce n'était pas une stratégie qui apparaissait comme prioritaire dans leurs propos, car ils n'en parlaient pas spontanément.

### **3.1.3.7. En conclusion sur les stratégies associées à la dimension structure**

L'analyse des propos des enseignants a révélé des stratégies fortement différenciées sur la dimension structure en fonction du contexte (voir Figure 13). En contexte EP, les stratégies rapportées s'organisaient autour de la volonté d'être rapide et clair en début de leçon / situation, tant dans la passation des consignes, que dans la phase d'organisation, afin d'éviter les débordements. Une fois la situation / leçon débutée, les enseignants insistaient sur la nécessité de laisser aux élèves le temps de progresser en mettant en place des routines, en donnant les critères de réalisation au fur et à mesure, en faisant évoluer progressivement les situations à partir d'étapes d'apprentissage et en allongeant les séquences d'enseignement, en déterminant des étapes d'apprentissage. Ils ont également insisté sur l'établissement préalable d'un cadre de règles. Enfin, les enseignants en EP considéraient que fournir des attentes d'apprentissage était fondamental, et multipliaient les stratégies pour que les élèves visualisent bien ce qu'ils attendent d'eux : à travers des indicateurs, des scores parlants, des outils qui jalonnent la séquence (évaluation formative répétée, contrats, parcours, tableaux, etc.).

En contexte ordinaire, l'objectif était plutôt de donner aux élèves les critères de réalisation en amont de la situation (*via* les consignes ou outils mis à disposition) afin qu'ils soient ensuite autonomes. Les attentes semblaient moins fondamentales aux yeux des enseignants et étaient surtout formulées en début de séquence ou de situation, les élèves n'ayant pas forcément d'indicateurs à disposition durant la situation, excepté *via* des fiches d'observation (O1 – Profil Ambivalent, O2 – Profil Contrôlant).

Enfin, les enseignants des deux contextes ont déclaré des stratégies identiques concernant la provision de *feedbacks* aux élèves. Pour autant, les interactions enseignants-élèves étaient davantage mises en avant en EP, car les enseignants exprimaient la volonté de renseigner l'élève sur sa performance mais aussi de le féliciter, de l'encourager ; pratiques moins couramment déclarées en contexte ordinaire.



**Figure 13. Récapitulatif des stratégies déclarées par les enseignants d'EPS pour faire preuve de structure**



### **3.1.4. Stratégies relatives à l'implication**

Les résultats portant sur la moyenne des fréquences d'apparition de chaque sous-catégorie associée à un style impliqué ont indiqué que faire preuve d'attention et d'intérêt pour les élèves était la sous-catégorie ayant le plus d'énoncés, et revenait chez l'ensemble des enseignants. Les autres sous-catégories contenaient moins d'énoncés, relevés chez moins d'enseignants.

#### ***3.1.4.1. Faire preuve d'attention et d'intérêt***

Cette sous-catégorie comprenait des énoncés issus de l'ensemble des enseignants avec des mises en œuvre relativement similaires. En effet, l'ensemble des enseignants, tout contexte confondu, exprimait le fait d'être à l'écoute de ses élèves et de leur état du jour, ainsi que de s'intéresser à leur vie extra-scolaire (sportive, familiale, sociale). Cela semblait être une caractéristique propre à l'EPS, comme en témoigne cet extrait : « On parle avec eux sur le trajet, on a beaucoup plus de temps. [...] Nous on parle beaucoup, on voit quand ça ne va pas. » (O7, Profil Contrôlant).

#### ***3.1.4.2. Utiliser un style de communication chaleureux et mettre du temps et de l'énergie dans la leçon***

Cinq enseignants en contexte d'EP et deux enseignants en contexte ordinaire ont déclaré soit utiliser un style de communication chaleureux, soit mettre du temps et de l'énergie dans la leçon, ou bien les deux. Ainsi, ce sont des enseignants qui disaient utiliser « de l'humour, du sourire » (EP4, Profil Structuré), « blaguer un petit peu, voilà faire un peu de second degré » (EP5, Profil Soutenant), dans leur style de communication. De même, ils n'hésitaient pas à « participer dès que je le peux aussi c'est quelque chose qui est important, c'est de participer au sein de la séance » (EP3, Profil Structuré), à jouer « une pièce de théâtre » (EP4, Profil Structuré), à « donner un peu de sa personne » (EP7, Profil Soutenant), « à y passer du temps » (O7, Profil Contrôlant).

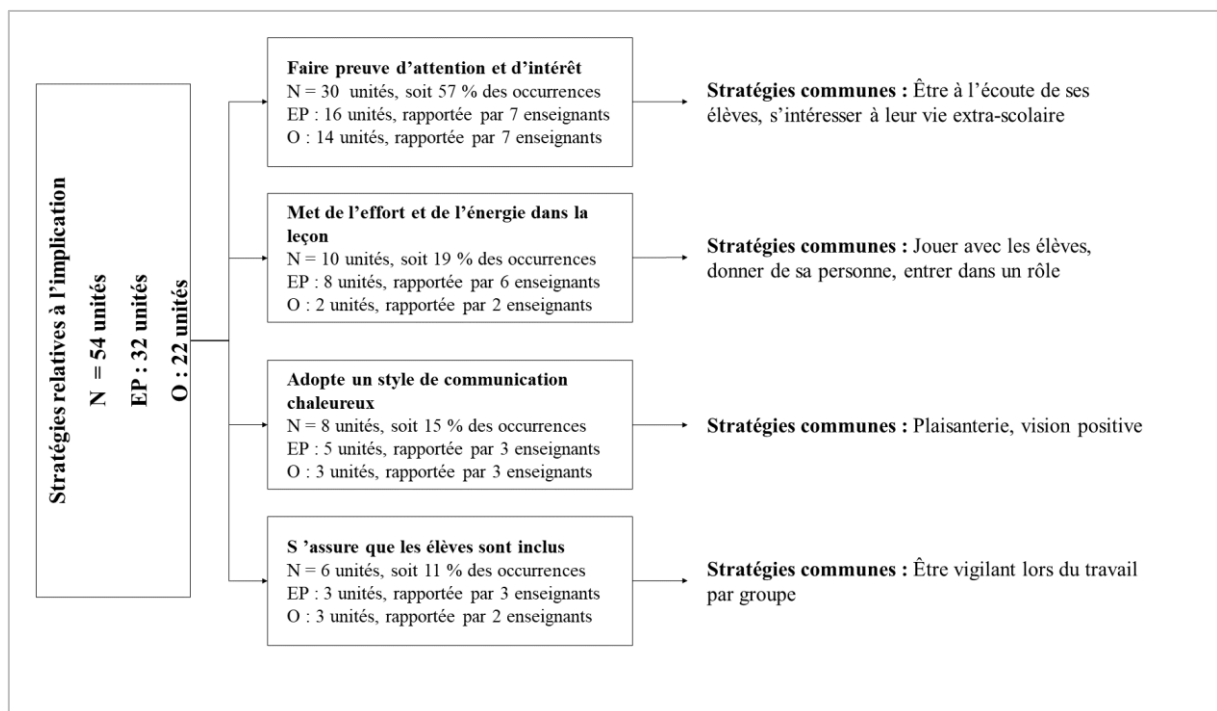
#### ***3.1.4.3. S'assurer que tous les élèves sont inclus***

Les stratégies relatives à cette sous-catégorie étaient peu nombreuses, et principalement liées aux formes de groupement afin de s'assurer que l'ensemble des élèves était inclus et d'éviter les conflits. Cet extrait, dans lequel l'enseignant se met dans la peau d'un élève, est révélateur : « un exemple concret sur les groupements justement, je me mets toujours avec un

partenaire que j'aime bien. Et après c'est moi qui fais les équipes mais je sais que je ne serai pas séparé » (EP4, Profil Structuré).

### 3.1.4.4. En conclusion sur les stratégies relatives à l'implication

Ainsi, les stratégies relatives à l'implication rapportées par les enseignants étaient sensiblement similaires quel que soit le contexte (Voir Figure 14). La différence majeure se trouvait dans la volonté plus affirmée de mettre de l'énergie et des efforts dans les interactions en contexte d'EP. C'est d'ailleurs un point qui revenait également lorsque nous interrogeons les enseignants en fin d'entretien sur la spécificité de leur contexte : « Je reste persuadé que c'est mille fois plus engageant qu'ailleurs. [...] C'est prenant, c'est extrêmement fatigant et il faut une énergie débordante » (EP1, Profil Structuré).



**Figure 14. Récapitulatif des stratégies déclarées par les enseignants d'EPS pour faire preuve d'implication**

### **3.1.5. Stratégies relatives au contrôle**

L'analyse fine des différentes sous-catégories relatives au contrôle a révélé que les enseignants utilisaient majoritairement des stratégies relatives à un contrôle physique ou verbal manifeste, puis les récompenses extrinsèques et enfin le recours à l'intimidation. Cependant, lorsque nous prenons en compte le nombre d'enseignants déclarant utiliser l'une de ces sous-catégories, nous constatons des différences notables entre les contextes. En effet, l'ensemble des enseignants en contexte ordinaire a exprimé au moins une fois le fait d'utiliser un contrôle physique ou verbal ainsi que des récompenses extrinsèques, et six d'entre eux ont indiqué recourir à l'intimidation. Il semble donc que les enseignants en contexte ordinaire utilisent un large éventail de stratégies visant à contrôler les élèves. En EP, la tendance était moins marquée puisque cinq enseignants déclaraient au moins une fois utiliser un contrôle physique ou verbal, quatre des récompenses extrinsèques et trois avoir recours à l'intimidation. Ainsi, sur les deux dernières sous-dimensions, ils étaient presque deux fois moins à déclarer utiliser ces stratégies.

#### ***3.1.5.1. Utiliser un contrôle physique ou verbal***

Si la majeure partie des enseignants interrogé a évoqué cette sous-catégorie, lorsque nous nous sommes centrés plus spécifiquement sur les moments où des stratégies étaient utilisées, nous avons remarqué des différences notables entre les deux contextes.

En EP, ce contrôle s'exerçait surtout pour établir et/ou maintenir l'ordre et faire respecter les règles. Ainsi, ce qui ressortait c'était l'idée de directivité : « je suis assez directif quand même, on ne va pas se mentir. [...] Restrictif ou directif avec des élèves qui seraient plutôt en train de dévier de la tâche d'apprentissage » (EP1, Profil Structuré). Il y avait également des propos concernant la posture autoritaire que doit tenir l'enseignant (EP3, EP4, EP5, Profil Structuré) :

Je dois certainement exercer auprès des élèves une petite forme de pression qui me, parfois me sers ou me dessers, perçu à tort ou à raison je ne sais pas. J'essaye d'être juste mais de garder le contrôle donc ça peut... L'interprétation de l'autorité, j'essaye d'être le responsable. (EP3, Profil Structuré)

En contexte ordinaire, nous avons retrouvé l'idée de directivité et d'autorité, mais davantage en réponse à un manque d'engagement des élèves. Par exemple, O1 (Profil Ambivalent) a relaté s'énerver : « je peux les disputer pour les obliger à travailler. [...] J'ai du mal à accepter qu'ils ne fassent rien. Donc je peux aussi m'énerver, les pousser aux fesses pour

qu'ils se bougent les fesses ». De même O2 (Profil Contrôlant) a déclaré « être plus véhément avec la parole, où là on va prendre un ton un peu plus, un peu plus dur. ». D'autres enseignants ont exprimé cela par le fait de râler (O4, Profil Ambivalent ; O5, Profil Contrôlant) : « si je râle, c'est plutôt parce qu'ils le font mal ou qu'ils ont envie de faire les zouaves » (O5, Profil Contrôlant).

En revanche, une stratégie est revenue uniquement en contexte ordinaire et consistait à imposer aux élèves. Par exemple, plusieurs enseignants ont déclaré imposer leur logique d'APSA, comme en témoigne cet extrait : « ils aiment bien jouer à la baballe entre guillemets. Mais je leur dis « non, non on n'est pas à la plage ». Donc le but là c'est de faire le point, on met des stratégies. » (O4, Profil Ambivalent). Une autre enseignante a également relaté le fait d'imposer les exercices sans explications :

Y a des moments bah l'exercice, on a fait la partie match. Là on est sur un exercice qui est un peu répétitif et bah oui on le fait dix fois. [...] on fait quand même l'exercice et après on passe à autre chose. C'est un peu autoritaire mais voilà. (O2, Profil Contrôlant)

### ***3.1.5.2. Utiliser des récompenses extrinsèques***

Les stratégies relatives à cette sous-catégorie se matérialisaient de deux manières chez les enseignants qui déclaraient l'utiliser. Premièrement, les enseignants avaient recours à l'évaluation comme carotte. En EP, les trois enseignants l'utilisaient pour « les remettre au travail sur ce qu'il y a à faire » (EP1, Profil Structuré) ; pour forcer les élèves réfractaires à pratiquer : « ce matin je vous note. Bon là elles vont trotter pendant cinq minutes » (EP2, Profil Contrôlant) ; ou pour engager : « y en a qui aiment bien réussir l'évaluation donc je glisse des petits mots quand même « ça, ça fera partie de l'évaluation » » (EP5, Profil Structuré).

Ces mêmes stratégies ont été formulées en contexte ordinaire par cinq enseignants. Cependant, à la différence du contexte d'EP où l'évaluation était utilisée de manière ponctuelle, en contexte ordinaire, certains enseignants l'utilisaient en continu : « y a des activités où j'essaie de les évaluer à chaque fois en fait. Donc je les note. » (O1, Profil Ambivalent) ; notamment sur la partie « attitude » (O2, O5 et O7, Profil Contrôlant) : « je regarde, en tout cas ce qui est comportement, échauffement, mettre en place le matériel. Ça c'est chaque séance, et je vous regarde. Et ça c'est du contrôle continu » (O5, Profil Contrôlant).

Une deuxième stratégie déclarée dans les deux contextes consistait à avoir recours au jeu ou au match en fin de leçon afin de récompenser les élèves (EP2, O5 et O7, Profil Contrôlant ; O1, Profil Ambivalent) :

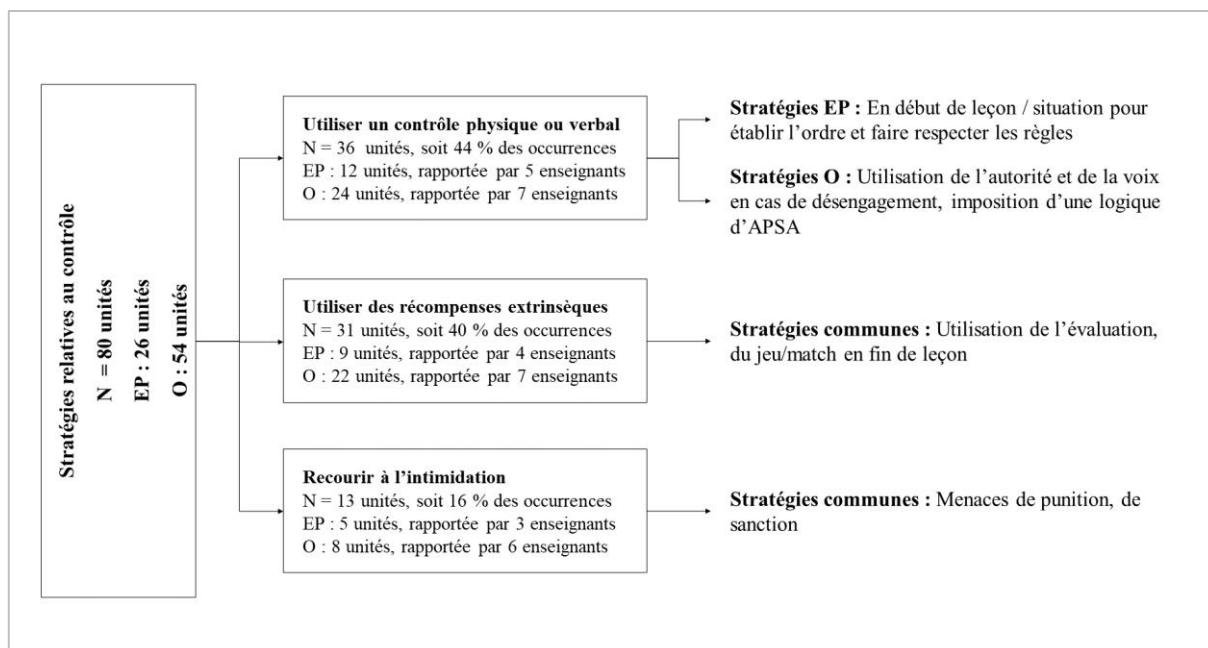
Des fois les sixièmes ils disent est-ce qu'on pourra refaire ça ? Bah si vous travaillez bien, qu'on a tout bien fait, que vous écoutez bien, qu'il n'y a pas de perte de temps, bah on aura cinq minutes où on pourra... ça peut être jouer à la piscine cinq minutes. (O1, Profil Ambivalent).

### ***3.1.5.3. Recourir à l'intimidation***

Les stratégies déclarées dans cette sous-catégorie étaient exclusivement liées à la menace ou à la mise en place de punitions, de sanctions. Ce qui était évoqué relevait de punitions suite à des problèmes de comportements (EP2, O2 et O7, Profil Contrôlant) : « un élève perturbateur, je n'hésite pas à leur dire, à sanctionner » (O7, Profil Contrôlant). La punition était également déclarée pour des situations de non-respect du règlement EPS sur les tenues notamment (EP6 et O6, Profil Soutenant ; O1 et O3, Profil Ambivalent) : « comment j'utilise les punitions ? En fait on a un protocole dans le règlement EPS par rapport au nombre d'oublis de tenue. Qui génère des punitions avec plus ou moins d'oublis » (EP6, Profil Soutenant). Enfin, les punitions étaient utilisées en cas de manque d'engagement (EP5, Profil Structuré ; O4, Profil Ambivalent) : « j'ai mis un mot dans le carnet parce que bon bah il faut pratiquer quoi » (O4).

### ***3.1.5.4. Conclusion sur les stratégies de contrôle***

Les stratégies de contrôle rapportées par les enseignants étaient relativement similaires dans les deux contextes (Voir Figure 15). Ce qui différait, c'est plutôt le moment et l'objet de leur utilisation dans la leçon ou séquence. En effet, les enseignants en EP étaient directifs et autoritaires en début de leçon dans le but d'établir et de maintenir l'ordre, le cadre de règles. Ils utilisaient ponctuellement les récompenses extrinsèques pour engager les élèves réfractaires ou recentrer les élèves sur ce qu'il y avait à apprendre. En contexte ordinaire, les enseignants exerçaient davantage un contrôle par la parole (ils râlent, crient, s'énervent) et utilisaient des récompenses extrinsèques pour engager leurs élèves. Ces stratégies se répétaient plusieurs fois sur le temps de la séquence. Ils ont également davantage déclaré imposer leur vision de l'APSA, des méthodes d'enseignement aux élèves. En revanche, les stratégies de punition semblaient ponctuelles dans les deux contextes.



**Figure 15. Stratégies déclarées par les enseignants d'EPS interrogés, liées à un style contrôlant**

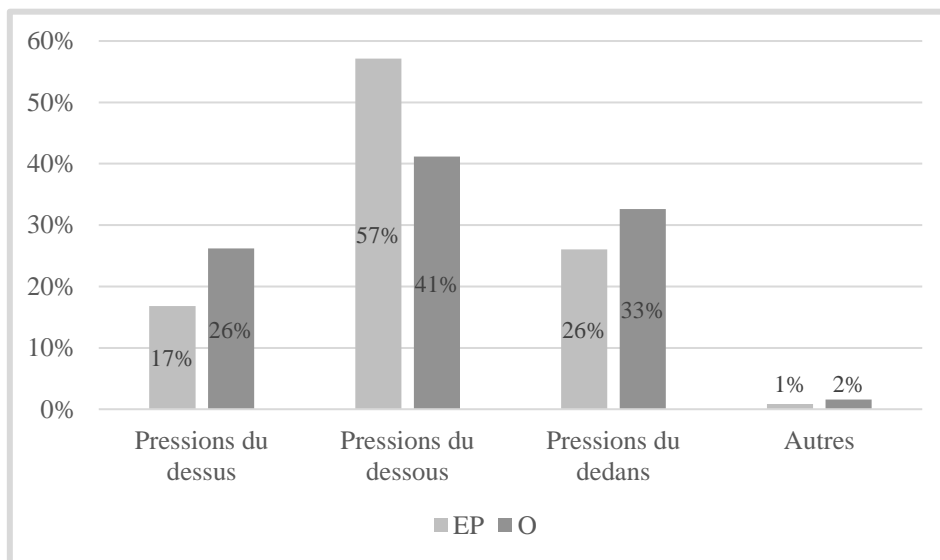
### 3.1.6. Conclusions sur les stratégies motivationnelles auto-rapportées

L'analyse des propos relatifs au style motivationnel des enseignants a mis en avant un style motivationnel soutenant davantage les besoins en EP, et un style menaçant davantage les besoins en contexte ordinaire. Plus précisément, l'analyse de la répartition des énoncés dans les différentes catégories a permis de montrer l'utilisation majoritaire de la structure en contexte d'EP, suivie du soutien de l'autonomie, la majorité des enseignants se situant dans les profils « Structuré » et « Soutenant ». En contexte ordinaire, l'analyse a mis en évidence une prédominance des stratégies relatives à la fois au soutien de l'autonomie et au contrôle, la majorité des enseignants se situant dans les profils « Contrôlant » et « Ambivalent ». La dimension implication est la moins déclarée quel que soit le contexte. L'analyse des stratégies spécifiques associées à chaque dimension a révélé à la fois des stratégies communes et spécifiques, avec un panel plus large de stratégies utilisé en contexte d'EP.

## 3.2. Pressions déclarées par les enseignants

### 3.2.1. Analyse générale

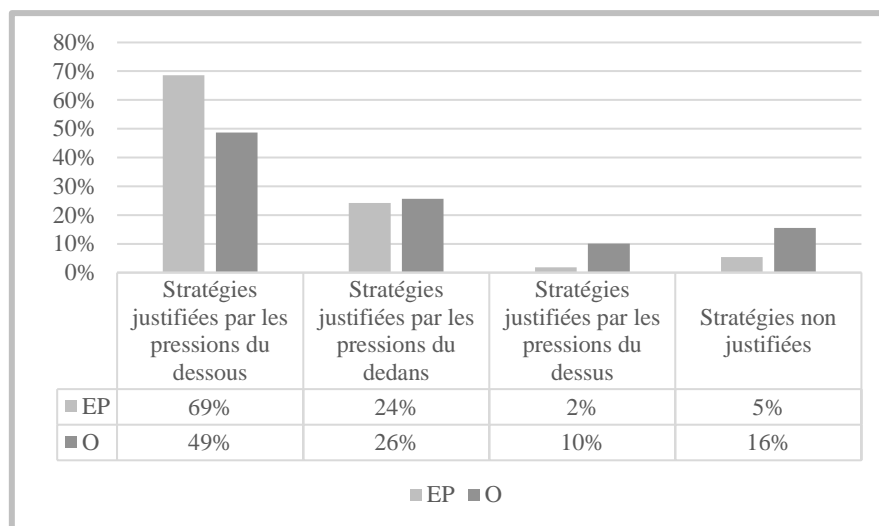
La rubrique « pressions » contenait 436 unités de classification, avec onze unités classées dans « autres ». Sur les 425 unités analysées, 238 unités (soit 56 %) se référaient aux propos des enseignants en EP et 187 unités (soit 44 %) aux propos des enseignants en contexte ordinaire. La figure 16 présente la répartition des différents types de pression en fonction du contexte. Les pressions du dessous étaient les plus déclarées (50 % des unités relatives aux pressions), avec une prédominance en EP (57 % de l'ensemble des pressions évoquées) par rapport au contexte ordinaire (41 %). Les pressions du dedans et du dessus étaient présentes en proportion relativement identiques dans les deux contextes, au regard du déséquilibre créé par la quantité plus importante de pressions du dessous déclarées en EP.



**Figure 16. Répartition des différents types de pressions déclarées par les enseignants en fonction du contexte d'enseignement**

Suite à cette première phase d'analyse, nous nous sommes intéressés aux raisons spontanément évoquées par les enseignants pour justifier les stratégies motivationnelles déclarées (voir Figure 17). Nos résultats ont indiqué que les enseignants utilisaient majoritairement les pressions du dessous pour justifier spontanément leurs stratégies particulièrement en EP. Les pressions du dessus et du dedans, moins nombreuses, étaient davantage déclarées en complémentarité des pressions du dessous ou induites par une phase de questionnement. Enfin, les enseignants en contexte ordinaire justifiaient davantage leurs stratégies par des pressions du dessus (10 %) par rapport au contexte d'EP (2 %), ou bien ne

justifiaient pas les stratégies utilisées (16 % contre 2 % en EP). Au regard de la prédominance des pressions du dessous, nous allons donc organiser notre analyse qualitative en partant de ce type de pressions. Le poids des autres pressions sera analysé à l'aune des pressions du dessous dans un premier temps, puis de manière indépendante ensuite.



**Figure 17. Répartition des différentes pressions évoquées spontanément par les enseignants d'EPS pour justifier leurs stratégies motivationnelles**

### 3.2.2. Perception de l'engagement des élèves

#### *3.2.2.1. L'immédiateté, l'instabilité et l'irrégularité de l'engagement des élèves : un moteur pour le déploiement de stratégies motivationnelles en éducation prioritaire*

L'étude des énoncés relatifs à l'engagement des élèves a mis en évidence une caractéristique déterminante en fonction du contexte : le caractère stable ou instable de l'engagement des élèves dans la leçon. En effet, en contexte d'EP, les enseignants exprimaient que si leurs élèves étaient globalement engagés dans les leçons, cet engagement était instable et irrégulier d'une leçon à l'autre :

D'essayer de trouver un compromis au moment présent parce que chaque séance est différente et la caractéristique du public c'est que ce qui est acquis le lundi n'est peut-être plus valable le mardi. Il n'y a rien de stable. [...] Ce qui pourrait marcher en termes de compétitivité de séance ne l'est plus la séance d'après. [...] Il n'y a rien de fixe en fait. Je pense que c'est quelque chose qui est caractéristique. (EP3, Profil Structuré)



Cette instabilité a pour conséquence une nécessité de s'adapter constamment pour les enseignants, ce qui peut permettre de comprendre que les enseignants en EP aient déclaré un panel plus grand de stratégies. Cette pression a impacté fortement ces enseignants, comme le montrent ces propos suite à la question portant sur les contraintes pesant sur l'enseignant : « ma seule contrainte, c'est d'essayer de répondre à comment est la classe. C'est vraiment ma préoccupation : comment est la classe au moment où je les prends. » (EP5, Profil Structuré). Cela nécessitait également de la part des enseignants d'être très attentifs à l'attitude et l'état émotionnel des élèves avant même le début du cours :

Quand on récupère la classe, après un autre cours, quand ils sortent du vestiaire ou même qu'on va les chercher dans la cour ou sur le déplacement, on sent tout de suite si les élèves ils sont dedans ou s'ils sont... ou si y a quelque chose qui ne va pas, ou s'ils sont excités ou s'il y a eu conflit avant. Et en fonction de ça, bah du coup je ne vais peut-être pas avoir le même mode d'entrée tout de suite dans ma séance. (EP6, Profil Soutenant)

Si ces extraits mettent particulièrement en avant l'irrégularité de l'engagement d'une leçon à l'autre comme une contrainte, les enseignants ont également déclaré utiliser la perception de l'engagement des élèves comme un repère, un signal au sein de chaque leçon pour faire évoluer leur enseignement. Ainsi, le caractère instable de l'engagement des élèves était un point d'appui dont les enseignants se servaient pour modifier, faire évoluer leurs propositions, comme en témoigne cet extrait :

Si tu ne les as pas motivés en REP+ tu le sais dans la, à peu près, dans la seconde qui suit l'erreur de stratégie d'intervention... Et du coup leur franchise ou même le fait de ne pas rentrer dans l'activité c'est immédiat quoi. C'est plutôt agréable d'ailleurs parce que, du coup ça, ça remet toujours en question nos propositions. (EP1, Profil Structuré)

Ainsi le niveau et la persistance de l'engagement des élèves était une variable d'ajustement en contexte d'EP : « quand ils se désengagent, je considère que c'est juste. Des fois je le perçois comme ça. Donc je me remets en question, je me dis qu'il faut peut-être que je fasse évoluer ma situation, que je change de situation. » (EP4, Profil Structuré). Plutôt que de punir, ils déclaraient tenter de comprendre la raison du désengagement :

J'ai du mal à punir un élève qui ne s'engage pas sauf si vraiment je vois que c'est de la mauvaise volonté enfin, s'il en fait exprès quoi. Après y a des élèves qui ont du mal

à s'engager euh... en fait faut analyser les raisons de pourquoi il ne s'engage pas quoi. Parce que punir parce qu'on ne s'engage pas tout de suite non. (EP5, Profil Structuré)

Si les enseignants ont relaté être attentifs à l'engagement de classe, les propos ont également fait émerger l'idée de prise en compte de chaque élève dans son individualité : « c'est vraiment du cas par cas » (EP4, Profil Structuré). Cette capacité d'adaptation des enseignants en fonction du niveau d'engagement des élèves est décrite par eux comme une modification du style motivationnel avec l'expérience : « j'arrive à prendre du recul maintenant avec les années, et puis j'adopte des styles pédagogiques qui essaient de répondre au contexte à des instants *t* » (EP1, Profil Structuré).

Enfin, les enseignants en EP étaient également attentifs à l'engagement qui sortait du cadre des apprentissages, à savoir l'engagement déviant (*i.e.*, détournement de la tâche). En effet, les propos des enseignants ont indiqué que ces élèves étaient dans l'immédiateté, dans l'engagement à court terme. Ainsi, cet enseignant a justifié le fait de mettre rapidement les élèves en activité et de cadrer pour contrer l'apparition de cet engagement déviant :

Il faut être rigoureux dans ce qu'on propose parce que ça peut très, très vite, pas dégénérer, mais ça peut aller vite sur des petits incidents pour pas grand choses en fait. Donc il faut essayer d'être assez carré dans ce qu'on propose. [...] Dès que je vais arriver, je ne vais pas perdre de temps et je vais tout de suite les mettre en activité. Parce que tout ce temps où je pourrais le passer avec les élèves en attente, nous dans notre établissement, ces moments de flottement-là, c'est des moments où il peut se passer des choses. (EP6, Profil Soutenant)

### ***3.2.2.2. La perception d'un engagement relativement stable et régulier en contexte ordinaire : une source de stabilisation du style***

En contexte ordinaire, les enseignants ont majoritairement déclaré que leurs élèves étaient engagés de manière stable et qu'ils n'avaient pas de problème de comportements impactant négativement l'engagement. Ainsi, « moi j'ai la chance d'être à [cite la ville de son collègue] où les élèves sont quand même déjà très très moteurs, très très porteurs de valeurs... Ils sont actifs, ils sont quand même très très volontaires, c'est vrai » (O3, Profil Ambivalent). Puisque l'engagement était perçu comme relativement important et stable par les enseignants, ces derniers se sentaient moins contraints de mettre en œuvre des stratégies visant à engager les élèves. Les propos de cet enseignant en sont révélateurs puisqu'à la question portant sur les

stratégies utilisées pour motiver les élèves, il a répondu « Bah sur l'engagement, je n'ai pas énormément à faire hein. Parce que c'est normal quoi. » (O4, Profil Ambivalent). De même, lorsque nous avons interrogé un enseignant sur sa manière de motiver ses élèves dans son contexte d'établissement (collège de centre-ville où les élèves étaient relativement engagés) par rapport à d'autres types d'établissement, il nous a expliqué avoir moins besoin d'utiliser des stratégies : « oui fatalement on va moins chercher. [...] A partir du moment où ça fonctionne bien, on ne change pas notre façon de faire, on change des petites choses. Mais tant que ça fonctionne, bon. On se remet moins en cause » (O2, Profil Contrôlant). Au regard de la stabilité et la régularité de l'engagement des élèves en contexte ordinaire, la structure apparaissait donc moins déterminante dans les stratégies mises en place par les enseignants, ce qui leur permettait de proposer davantage de stratégies relatives au soutien de l'autonomie.

En revanche, face au désengagement des élèves, les enseignants en contexte ordinaire ne remettaient pas forcément en cause leurs propositions comme nous l'avons montré pour ceux en contexte d'EP. Une partie des enseignants (O2 et O7, Profil Contrôlant ; O3, Profil Ambivalent ; O6, Profil Soutenant) a mis en avant l'importance du dialogue pour comprendre pourquoi l'élève ne s'engage pas : « si on a quelques élèves un peu moins motivés, déjà le dialogue : « tiens ça ne va pas, t'as pas compris ? Je vois que tu ne bouges pas » (O3). Dans ce cas, la perception d'un désengagement a conduit l'enseignant à s'adapter à l'élève concerné, et non pas à remettre en question son propre style d'enseignement. Les autres enseignants (O1 et O4, Profil Ambivalent ; O5, Profil Contrôlant) avaient plutôt tendance à devenir contrôlants face au désengagement de leurs élèves afin qu'ils s'engagent à nouveau, sans forcément chercher à en comprendre les raisons :

On va dire que je râle. C'est mon premier réflexe. Je râle, je peux prendre le carnet. C'est rarement le cas. Le fait de râler un peu, ils s'y mettent. Bon an mal an mais ils s'y mettent. Euh... et ça peut m'arriver de leur faire une éval. (O5, Profil Contrôlant)

Cette réaction peut s'expliquer par le fait que les enseignants considéraient qu'il était normal d'être engagé, comme en témoigne cet extrait : « j'ai mis un mot dans le carnet parce que je dis bon bah non il faut pratiquer quoi » (O4, Profil Ambivalent). Ainsi, cette perception du désengagement, considérée comme inhabituelle et anormale du fait du caractère relativement stable de l'engagement chez ces élèves, a conduit cet enseignant à modifier son style motivationnel de manière contrôlante.

### ***3.2.2.3. Des croyances, valeurs et personnalités qui expliquent les réactions face au désengagement***

Les résultats précédents ont montré que les enseignants considéraient l'engagement des élèves comme important, quel que soit le contexte, et mettaient en œuvre plus ou moins de stratégies en fonction du niveau et de la persistance de l'engagement de leurs élèves. Cette prise en compte de l'engagement des élèves peut également s'expliquer par les croyances des enseignants. En effet, lorsque nous les avons interrogés sur leur croyance dans l'importance de l'engagement, leurs propos révélaient une adhésion à une théorie implicite de la compétence chez tous les enseignants, c'est-à-dire qu'ils croyaient dans le progrès et l'importance de l'effort et de la répétition : « l'engagement, c'est le cœur de... un enfant qui ne s'engage pas, on ne peut rien faire. » (O3, Profil Ambivalent), « c'est le départ de l'apprentissage pour moi » (EP4, Profil Structuré). Plus encore, deux enseignants ont mis en avant le plaisir qu'ils éprouvaient eux-mêmes à voir leurs élèves s'engager grâce à leurs propositions : « en général, ils s'engagent beaucoup plus. Donc ça fait plaisir aux élèves, mais aussi à moi parce du coup c'est plus sympa de sortir d'un cours quand on sent que les élèves ont pris du plaisir dans ce qu'on a proposé » (EP6, Profil Soutenant).

En revanche, les réactions de contrôle vis-à-vis du désengagement des élèves en contexte ordinaire peuvent s'expliquer par les traits de personnalité des enseignants. Cette enseignante a par exemple déclaré explicitement sa tendance à être autoritaire : « je sais que je crie beaucoup, pfff, je sais... après c'est un truc, c'est naturel » (O1, Profil Ambivalent). Cette autre enseignante a exprimé son exigence :

Ils savent de toute façon, ils me connaissent. Je pense que ma réputation me précède. Ils savent que je suis exigeante quoi [...]. Des fois je leur dis « on ne sort pas d'ici tant que tout le monde n'aura pas fait trois services réussis sur cinq en badminton ». C'est le côté un peu chiant que j'ai. (O4, Profil Ambivalent)

### ***3.2.2.4. En conclusion, une perception de l'engagement des élèves comme déterminant fondamental du style motivationnel des enseignants***

En conclusion, la perception d'un engagement immédiat, instable et irrégulier des élèves en EP a conduit les enseignants à déployer un panel diversifié de stratégies relatives à la structure et au soutien de l'autonomie, mais uniquement autour de la question du sens. En effet, l'état émotionnel de la classe en début de cours, les risques de désengagement et de

détournement de la tâche ont poussé les enseignants à utiliser des stratégies visant à centrer l'élève sur la tâche à accomplir, à relancer sa motivation, etc. *A contrario*, en contexte ordinaire, l'engagement était perçu comme relativement stable et régulier, ce qui a conduit les enseignants à centrer leur attention sur d'autres objectifs. En cas de désengagement, les enseignants cherchaient à rétablir l'engagement, en devenant majoritairement contrôlants.

### **3.2.3. Perception du rapport aux règles des élèves**

#### ***3.2.3.1. La perception d'un rapport aux règles fragile et instable en éducation prioritaire nécessitant la mise en place d'un cadre de règles explicite et stable***

A propos des perceptions qu'ont déclaré les enseignants concernant le rapport à la règle de leurs élèves en EP, nos analyses ont révélé que les enseignants percevaient un rapport aux règles éloigné de celui institué à l'école. Premièrement, les enseignants ont déclaré percevoir un besoin de repères chez ces élèves, du fait de leur absence en dehors de l'école :

Des gamins de REP+ faut qu'ils aient des repères. [...] L'école c'est un sanctuaire pour eux. C'est-à-dire que y a des situations familiales qu'on n'imagine même pas. [...] Il n'y a pas de cadre. Qui fait qu'on a des repères. Et souvent quand ils arrivent à l'école, bah c'est les seuls repères. (EP7, Profil Soutenant).

Ainsi, poser un cadre de règles semblait être un préalable à toute situation d'apprentissage, ce qui pourrait expliquer la forte structure mise en place par les enseignants. Plus qu'établir un cadre de règles, les enseignants ont exprimé la nécessité de le faire respecter, car ils considéraient que les caractéristiques extra-scolaires de leurs élèves imposaient une nécessaire autorité et exigence auprès d'eux. Par exemple, cet enseignant a déclaré avoir un : « côté autorité très assumé, mais je pense que le contexte établissement impose aux enseignants travaillant dans ces établissements d'avoir un rôle assez fort pour cadrer. Puisque ce cadre souvent n'existe pas » (EP3, Profil Structuré). Un autre enseignant a expliqué :

La richesse des gamins en REP+, c'est qu'ils n'ont pas de distance avec toi. C'est-à-dire qu'ils peuvent venir te voir et te dire « vous vous êtes coupés les cheveux aujourd'hui », ou « votre veste elle n'est pas terrible ». Ils ont aucun filtre. Et donc il va falloir apprendre les repères, leur dire « ça non tu ne peux pas me le dire ». [...] Parce qu'à la maison on parle comme ça. (EP7, Profil Soutenant)

La deuxième raison évoquée par l'un des enseignants était l'importance de la justice chez ce public scolaire :

Quand on parle de cadre, ils attendent les murs, ils vont venir les taper. Et là faut pas lâcher par contre. Il faut que ça soit juste. Ça, l'injustice, c'est insupportable pour eux. Enfin pour tout le monde d'ailleurs. Mais dans ces milieux-là, ils ne supportent pas ça. Et notamment les gamins en difficulté, ils ne supportent vraiment pas l'injustice. (EP7, Profil Soutenant)

Cette perception des besoins d'exigence et de justice ont donc conduit les enseignants à utiliser des stratégies structurées et contrôlantes pour mettre en place et faire respecter ce cadre de règles. Par ailleurs, plusieurs enseignants (EP2 et EP5, Profil Structuré ; EP6 et EP7, Profil Soutenant) ont évoqué un problème de rapport à la discipline EPS, en termes d'apprentissages :

Après ce qui est des fois nécessaire, c'est de les motiver à, à respecter la consigne, en tout cas sur les... à rester concentré sur les contenus d'enseignement pour qu'ils puissent progresser. Parce qu'on a dit que des fois ils n'étaient pas dans les apprentissages donc ils sont motivés à jouer. Mais des fois la bascule, c'est un peu difficile de les motiver à apprendre. (EP5, Profil Structuré)

Ainsi, les élèves n'auraient pas connaissance des règles d'apprentissage en EPS. Pour leur permettre de donner un sens à ces règles d'apprentissage, les enseignants avaient donc tendance à adopter un style structuré et soutenant l'autonomie en balisant les apprentissages, en proposant des niveaux adaptés et en expliquant clairement l'objectif de la séance, des situations. Plus encore, une fois que les élèves étaient prêts à entrer en activité d'apprentissage, certains enseignants déclaraient des difficultés de concentration et d'écoute (EP3 et EP5, Profil Structuré ; EP6 et EP7, Profil Soutenant) qui nécessitaient pour l'enseignant d'être concis : « et puis le vocabulaire aussi. Un souci de gagner en clarté. Peut-être en simplicité, ça peut paraître simpliste mais c'est quelque chose qui est parfois difficile c'est d'être compris assez rapidement et assez clairement par les élèves » (EP3, Profil Structuré).

Enfin, au-delà d'un cadre de règles et d'une explicitation des règles d'apprentissage, les enseignants ont exprimé la nécessité de stabilité. La première raison était le besoin de cohérence ressenti par les élèves pour maintenir leur engagement :

Je mets des choses qui sont assez fixes dans le temps, qui évoluent vraiment petit à petit pour garder des routines de travail et que... ils aient des repères quoi, parce que c'est des élèves qui n'aiment pas les changements, les transitions, pas sans lien. Eux, ils détestent particulièrement et du coup ils font payer assez vite si ce n'est pas cohérent. Donc j'essaie de bien structurer les leçons. (EP1, Profil Structuré)

La deuxième raison mise en avant était la difficulté d'ancrage des règles :

On peut penser que les élèves ont maîtrisé certaines notions ou certains comportements attendus. Et puis on se rend compte qu'un an, quelques mois plus tard, ça n'est pas le cas. Rien n'est stable. Et tout peut changer en très peu de temps [...] c'est important de poser les choses dans ce type d'établissement. On ne peut pas tout faire rapidement. (EP3, Profil Structuré)

Enfin, deux enseignants (EP5, Profil Structuré ; EP6, Profil Soutenant) ont insisté sur le fait que ce cadre de règles se devait d'être guidé par l'enseignant, comme ces propos le montrent, lorsque nous interrogeons l'enseignant sur la possibilité de laisser les élèves en autonomie :

Après y a des classes qui sont capables de l'avoir mais qui ne veulent pas. Qu'aiment bien être, qui aiment bien avoir le prof, voilà, qui guide. Et y a des classes qui fonctionnent très bien. Et puis au moment où on leur laisse de la liberté et bah finalement ça se passe plus très bien. Parce qu'ils ont encore besoin du guide. (EP5, Profil Structuré)

Ainsi, ce besoin de stabilité a conduit les enseignants à centrer leur style motivationnel davantage sur la structure, au détriment du soutien de l'autonomie.

### ***3.2.3.2. Des élèves ayant incorporé le système de règles en contexte ordinaire, permettant de soutenir davantage l'autonomie***

Concernant les propos des enseignants en contexte ordinaire, notre analyse a révélé que les enseignants percevaient que leurs élèves avaient compris et accepté les règles d'apprentissage, et étaient prêts à s'engager dans des tâches plus scolaires. Ainsi :

Si nous on y va, les élèves vont adhérer. On n'a pas, je n'ai pas de sensation de devoir me bagarrer avec les élèves, ou leur imposer un nouveau truc et que ça fasse blocage envers eux. Si je mets des fiches d'observation, ils vont les faire. On n'a vraiment pas

un collège... A part je te disais tu en as toujours deux trois qui vont remplir n'importe comment. Mais... ils sont plutôt dans le « j'ai envie de bien faire » aussi. (O5, Profil Contrôlant)

De même, les enseignants ont déclaré que les élèves avaient une attitude plus scolaire, et qu'ils donnaient donc du sens à ces tâches : « à l'observation, y en a ils sont scolaires, ils n'aiment pas le sport, bah du coup ils vont se retrouver dans une tâche d'observation, d'aide » (O1, Profil Ambivalent). Enfin, selon les enseignants, il y avait plus de stabilité dans les apprentissages, ce qui permettait de laisser plus de liberté :

On va être sur des phases d'échauffement avec des routines... c'est notre EPI<sup>6</sup> qu'on a fait en cinquième. Et donc les gamins ils sont en capacité de faire tout l'échauffement. [...] Donc on va dire que le premier quart d'heure... moi à part faire mon appel et vérifier que tout le monde va bien, ça se déroule un peu tout seul. (O4, Profil Ambivalent).

D'autre part, les règles de fonctionnement étaient elles aussi relativement incorporées chez les élèves, car certains ne faisaient pas mention de problèmes vis-à-vis du respect des règles (O1 et O4, Profil Ambivalent ; O6, Profil Soutenant). Dans le cas où les élèves adoptaient une posture hétéronome vis-à-vis des règles, les enseignants en contexte ordinaire (O2, O5, O7, Profil Contrôlant) avaient tendance à adopter une posture de contrôle : « si la classe, ça a été le bazar, je dis stop. On arrête. On refait la situation, par contre vous êtes évalués. Ça, c'est un truc pédagogique » (O7, Profil Contrôlant). Une seule enseignante (O3, Profil Ambivalent) a déclaré proposer une approche plus favorable au soutien des besoins en responsabilisant les élèves perturbateurs avec des missions de type « responsable du matériel ».

Ainsi les enseignants en contexte ordinaire percevaient que leurs élèves avaient un rapport positif aux règles, ce qui leur permettait de laisser davantage d'autonomie. En cas de rapport négatif, les stratégies divergeaient en fonction des enseignants.

### ***3.2.3.3. Des pressions du dedans et du dessus qui peuvent accentuer ou diminuer le poids des perceptions relatives aux élèves***

La perception du rapport aux règles des élèves a permis de comprendre pourquoi les enseignants en EP avaient davantage tendance à adopter un style structuré, quand les

---

<sup>6</sup> EPI : Enseignement Pratique Interdisciplinaire



enseignants en contexte ordinaire avaient tendance à adopter un style soutenant l'autonomie. En contexte ordinaire, ce style soutenant l'autonomie, notamment à travers les rôles sociaux mis en place, était également influencé par les pressions du dessus et du dedans. En effet, les propos de certains enseignants (O2 et O5, Profil Contrôlant ; O3, Profil Ambivalent) laissent à penser que les rôles sociaux n'étaient pas mis en place uniquement pour engager l'élève, mais davantage pour répondre aux attentes des programmes (pressions du dessus). Par exemple, cet enseignant nous a révélé qu'il utilisait les rôles sociaux au moment où nous l'interrogeons sur sa prise en compte des programmes et non au moment où nous l'interrogeons sur les stratégies qu'il mettait en place pour engager les élèves :

Le rôle de citoyen, bin ils sont à la fois observateurs, coachs, alors euh... entraîneurs. [... explique précisément ce qu'il met en place...] Et en tennis de table, même principe également. J'utilise ça, on tient la fiche... on en effet, on est un moment on est arbitre. Ce n'est pas forcément ce qu'on préfère faire mais ça fait partie du jeu. (O2, Profil Contrôlant)

De même, à la suite de l'explication d'un processus d'observation en gymnastique par un autre enseignant, lorsque nous avons demandé si cela fonctionnait, il a répondu :

Alors déclencher quelque chose... pour certains plus de travail, pour d'autre je m'en fiche. Mais voilà. Je ne peux pas te dire que ça fait progresser plus. Mais au moins ils sont dans une phase d'observation. [...] On pourrait noter ça, savoir observer. Et les IPR<sup>7</sup> nous demandent de le faire, fortement. Jusqu'à aller à du coaching. Ça ne faisait pas partie du tout de nos compétences à viser, toute l'équipe EPS [...]. Bon bah ok, on va s'y mettre alors... (O5, Profil Contrôlant)

Les propos de ces deux enseignants semblent donc indiquer que la mise en place de rôles sociaux, bien que se révélant être une stratégie de soutien de l'autonomie, était plutôt mise en place dans le but de répondre à une attente programmatique ou à une demande des IPR, qu'à une démarche personnelle, ou en réponse au type d'élèves.

D'autres enseignants semblaient davantage influencés par leurs croyances lorsqu'ils mettaient en place ce type de stratégies, car ils croyaient dans la faisabilité et l'efficacité de cette stratégie (O3, Profil Ambivalent ; O6, Profil Soutenant). Par exemple, cette enseignante a

---

<sup>7</sup> IPR : Inspecteur Pédagogique Régional

évoqué que confier des responsabilités aux élèves « c'est primordial. Donner une responsabilité à un enfant, c'est la valoriser. Donc augmenter son estime de soi. Donc il sera motivé » (O3, Profil Ambivalent). En EP, cette croyance dans l'efficacité et la faisabilité était perceptible chez deux enseignants (EP3, Profil Structuré ; EP7, Profil Soutenant), qui déclaraient beaucoup de stratégies associées aux contributions et expliquaient en quoi cela était central pour eux. Ce sont les propos de cet enseignant qui sont les plus évocateurs :

Je pense que, je reviens sur la responsabilisation, c'est quand même essentiel. Qu'ils se sentent acteurs de leurs apprentissages. Il faut qu'ils soient en action [...] ça peut être en action d'observation, en action de jeu. Tout ce qui va les aider à avoir de la métacognition sur leurs actions. (EP7, Profil Soutenant)

#### ***3.2.3.4. En conclusion, une perception du rapport aux règles qui influence les stratégies des enseignants***

En conclusion, la perception d'un rapport aux règles fragile et instable en EP, avec un fort besoin de repères, de stabilité et de sens ont conduit ces enseignants à adopter un style structuré et contrôlant. Le soutien de l'autonomie leur paraissait plus complexe à mettre en œuvre, dans la mesure où ils percevaient chez leurs élèves un besoin d'être cadrés et guidés. Seuls les enseignants ayant une croyance forte dans l'importance de donner des responsabilités déclaraient cette stratégie comme l'un de leurs leviers principaux. En contexte ordinaire, ce soutien de l'autonomie était davantage déclaré, car les enseignants percevaient que leurs élèves avaient compris et incorporé le système de règles, avec des apprentissages stables et un attrait pour des tâches plus scolaires. Cette stratégie était également renforcée par la volonté de répondre aux attendus des textes ou à des croyances personnelles sur la faisabilité et l'efficacité de donner des responsabilités.

#### **3.2.4. Perception du rapport à l'estime de soi des élèves**

##### ***3.2.4.1. La perception d'élèves ayant une faible estime de soi et un rapport négatif à l'apprentissage en éducation prioritaire, nécessitant une valorisation importante***

La perception de l'estime de soi des élèves en contexte a également constitué une pression importante pour les enseignants, puisque six d'entre eux l'ont mentionné. Plus précisément, les propos ont révélé un besoin de valorisation chez ces élèves, conséquence d'une faible estime de soi : « on sent qu'ils ont besoin d'être valorisés constamment. Parce que c'est

des élèves qui, parfois, au niveau de l'estime de soi ce n'est pas terrible » (EP6, Profil Soutenant). Les enseignants ont également mis en avant un faible sentiment de compétence en EPS, conséquence d'un rapport binaire à la compétence :

De manière générale, ils ont un rapport à l'école qui est plutôt... difficile. Pourquoi ? Je pense que parce que l'école n'est pas toujours valorisée à la maison, de ce côté-là. Parce qu'ils ont des difficultés, et que du coup forcément face aux difficultés, le rapport à l'erreur n'est pas forcément construit et il est plutôt négatif. [...] On a des élèves qui ont un rapport binaire à l'école. J'y arrive, je n'y arrive pas. Je suis bon, je ne suis pas bon. Je suis bon en maths, je ne suis pas bon en histoire. (EP4, Profil Structuré)

Cette perception était d'autant plus présente lorsque nous interrogeons les enseignants sur l'évaluation : « en général ce sont des situations qu'ils connaissent. Je ne fais pas de situation totalement nouvelle au moment de l'évaluation. Parce qu'avoir une nouvelle structure ça peut les stresser. Donc les perdre complètement » (EP5, Profil Structuré). Cette faible estime de soi entraînait également une mauvaise connaissance de soi chez ces élèves, que les enseignants s'attachaient à prendre en compte : « je pense que du coup une partie de la classe est en décalage sur la perception de son niveau de pratique [...], et le but c'est de s'en rapprocher le plus » (EP4, Profil Structuré). Cette mauvaise estime de soi et ce rapport difficile à l'apprentissage amenaient les enseignants à proposer notamment de l'auto-évaluation ou un balisage des apprentissages avec des étapes.

#### ***3.2.4.2. La perception d'élèves ayant une bonne estime de soi en contexte ordinaire***

Les enseignants en contexte ordinaire se sont peu exprimés sur leur perception de l'estime de soi de leurs élèves, suggérant que ce n'est pas une caractéristique déterminante de ce public scolaire. Les deux enseignantes qui en font mention déclaraient vouloir valoriser les élèves, mais sans préciser si cette caractéristique posait problème. La première a déclaré : « j'essaie d'une part qu'ils aient une bonne estime d'eux-mêmes, de pas les dévaloriser, de les mettre en valeur, de voir ce qui est positif chez eux » (O1, Profil Ambivalent). Cette volonté, si elle s'explique potentiellement par le type d'élève auquel elle était confrontée, trouve également son origine dans son parcours, puisqu'elle était engagée au sein de son établissement scolaire dans un programme international de lutte contre le décrochage scolaire. Certains élèves étaient également perçus comme ayant « un manque d'habitude d'être valorisés dans leur réussite puis d'être compris dans leurs échecs aussi » (O2, Profil Contrôlant).

En revanche, ce qui est revenu dans le discours de certains enseignants (O1, O3, O4 – Profil Ambivalent), c'était le besoin des élèves d'être mis en avant, responsabilisés :

C'est vrai que ça peut sembler anodin mais certains qui veulent installer un poteau de badminton, par exemple un élève qu'a levé la main et qui est là « madame, madame ». Ou distribuer les raquettes. Pour eux c'est super important. Nous on se dirait ce n'est pas un super rôle, une super responsabilité. Mais eux si tu ne leur donnes pas je peux te dire que c'est une grosse déception pour eux » (O4, Profil Ambivalent).

Cette perception du besoin de responsabilisation a poussé les enseignants à donner des tâches qui vont responsabiliser les élèves car « tout ce qui peut le valoriser fait qu'il va rentrer mieux dans l'activité ». (O3, Profil Ambivalent).

### ***3.2.4.3. En conclusion, une perception de l'estime de soi déterminante en contexte d'EP***

Ainsi, nos analyses ont révélé un rapport à l'estime de soi prégnant en EP, qui a conduit les enseignants à proposer des stratégies de valorisation des élèves, d'attentes d'apprentissage précises, de guidage. En contexte ordinaire, ce faible sentiment de compétence était moins présent, c'était davantage la perception d'un besoin d'être valorisé par la responsabilisation qui était mis en avant.

## **3.2.5. Perception de la motivation des élèves**

### ***3.2.5.1. La perception d'un besoin de motivation intrinsèque, quel que soit le contexte***

L'analyse des propos des participants relatifs à la perception de la motivation des élèves a révélé la prégnance d'un fort besoin de motivation intrinsèque quel que soit le contexte. Ainsi, les enseignants ont exprimé l'importance de « partir de ce que sont les élèves, de ce qui les anime » (EP1, Profil Structuré) pour qu'ils éprouvent du plaisir. Ils ont alors déclaré percevoir et prendre en compte l'attrait des élèves pour le jeu : « j'utilise beaucoup le jeu parce que je pense que c'est un point d'appui où finalement ils aiment tous jouer » (EP5, Profil Structuré). En complément du jeu, les enseignants ont mis en évidence l'intérêt pour la compétition chez les élèves plus sportifs :

Alors y a quand même un peu l'aspect compét, et l'aspect ludique qui jouent vachement sur l'engagement moteur. C'est-à-dire bah pour les sportifs, la compét' va

encore les, les motiver encore plus. Et pour les moins sportifs, mettre un petit esprit ludique, sous forme de petits jeux. (O6, Profil Soutenant)

Les enseignants percevaient également le besoin de cohérence avec l'APSA de référence : « il faut qu'il y ait des matchs. De toute façon ils sont demandeurs » (EP2, Profil Structuré). Cette perception semblait fortement prise en compte par les enseignants puisqu'ils déployaient diverses stratégies pour soutenir les motivations intrinsèques de leurs élèves. Au-delà de la recherche de plaisir pour susciter la motivation, deux enseignants en EP (EP3, Profil Structuré ; EP7, Profil Soutenant) ont insisté sur la recherche de concret chez leurs élèves : « il y a le côté terrain qui marche bien. C'est-à-dire être vraiment dans le concret. Être peut-être au plus proche de la réalité. Ça parle davantage aux élèves, c'est plus précis, plus clair pour eux, moins abstrait » (EP3, Profil Structuré).

### ***3.2.5.2. Des croyances et pressions du dessus qui accentuent ou diminuent le poids des perceptions relatives au besoin de motivation intrinsèque des élèves***

Si l'ensemble des enseignants a déclaré percevoir un besoin de motivation intrinsèque chez ses élèves, d'autres pressions ont influencé leur choix de mettre en œuvre ou non ces stratégies spécifiques. En effet, cette perception de motivation intrinsèque était renforcée chez certains enseignants en EP par leurs croyances dans l'intérêt du plaisir et du jeu (EP1 et EP4, Profil Structuré ; EP2, Profil Contrôlant ; EP6 et EP7, Profil Soutenant) :

Moi je suis très basé sur la motivation intrinsèque et pour moi c'est du plaisir. [...] Faut quand même recontextualiser. Qui a envie d'aller nager à huit heures du matin dans une piscine quand il fait quatre degrés dehors. Personne n'a envie d'y aller. [...] Donc je me dis si à un moment donné ils ne vont pas se faire plaisir et qu'il n'y a pas de jeu, que y a pas toute cette... y aura pas de motivation. (EP7, Profil Soutenant)

Ce qui semblait également central dans les propos de certains enseignants (EP5, Profil Structuré ; EP6 et EP7, Profil Soutenant ; O3, Profil Ambivalent), c'était la croyance dans l'importance de donner du sens aux apprentissages, en s'appuyant sur la logique de l'APSA :

Il faut que l'élève reparte avec une idée de ce que c'est le badminton. C'est-à-dire effectivement on va faire du dégagement, de l'amorti, de la technique, du règlement. Mais si on ne passe pas pour moi dès le premier cours à faire plus de la moitié de la séance sur du jeu où y a vraiment l'essence de l'activité, gagner. Et bah pour moi

l'élève a beaucoup de mal à être motivé parce qu'il ne sait pas vers quoi il va (O3, Profil Ambivalent).

*A contrario*, certains propos nous ont amenés à penser que, bien que les enseignants aient conscience des motivations intrinsèques de leurs élèves, ils ne l'exploitaient pas toujours pour soutenir leurs besoins. En effet, certains utilisent le jeu mais comme récompense en fin de séance :

Des fois les sixièmes ils disent « est-ce qu'on pourrait refaire ça ? ». Bah si vous travaillez bien, qu'on a bien tout fait, que vous écoutez bien, qu'il n'y a pas de perte de temps, bah on aura cinq minutes où on pourra... ça peut être jouer à la piscine cinq minutes. Je ne le fais pas à chaque fois parce que je veux leur montrer qu'on est là pour travailler et puis on a rarement le temps de jouer. (O1, Profil Ambivalent)

D'autres, bien que conscients de l'envie de jouer de leurs élèves, imposaient une logique d'APSA plus performative. Ces stratégies pouvaient s'expliquer par des pressions du dessus émanant des textes officiels, ou de pressions de l'intérieur concernant les croyances des enseignants. Cet extrait exprime bien cette double influence :

Ceux qui sont moins engagés vont plus se lasser... A partir du moment où ce n'est pas juste faire mumuse avec les raquettes... [...] Bon on a tel objectif, on veut gagner le match donc il faut qu'on fasse des services longs mais aussi des services courts, mais aussi des smashes sur volant favorable. Bah... mais qu'est-ce qui nous embête avec ça... nous on veut, badminton de plage, on veut s'échanger le volant. C'est notre plaisir. [...] Donc là on retombe. Et bah oui mais non. On est une matière, une discipline, donc il y a un travail à fournir, qui sera évalué. (O2, Profil Contrôlant)

### ***3.2.5.3. La perception partagée dans les deux contextes d'un attrait fort pour la note***

Les enseignants, quel que soit le contexte, ont déclaré percevoir l'attrait fort de leurs élèves pour la note. En effet, « ce qui est indéniable c'est qu'ici l'évaluation elle a un poids de motivation, je pense qui est extrinsèque pour les élèves et qui peut parfois être un levier pour remobiliser une classe et pour, comment, poursuivre les apprentissages » (EP1, Profil Structuré). De même, les propos de cet enseignant sont révélateurs de l'effet du passage à la notation par compétences dans son établissement pour les élèves :

Le gamin est moins motivé. Et ils te le disent les gamins. L'aspect note était plus important, enfin je pense que ça reflétait plus quelque chose pour eux. Le moindre point ils essayaient de le grappiller. Là maintenant, ils se contentent du vert. (O6, Profil Soutenant)

Toutefois, cet attrait pour la note ne semble pas toujours systématique : « je ne vais pas forcément donner la note. Je vais attendre un certain temps. [...] Et puis ce n'est pas forcément une attente. Les élèves arrivent aussi à fonctionner sans » (EP3, Profil Structuré).

#### ***3.2.5.4. Des croyances et pressions du dessus qui accentuent ou diminuent le poids des perceptions relatives à l'attrait de la note de leurs élèves***

Si les enseignants ont perçu cet attrait fort pour la note chez leurs élèves, l'utilisation de cette stratégie par les enseignants dépendait particulièrement de leurs croyances et des pressions du dessus. En effet, en EP, les enseignants étaient plutôt réticents à utiliser l'outil « note » de par leurs croyances, et préféraient utiliser des contrats, des critères de maîtrise, l'auto-évaluation : « j'essaye de ne pas trop entrer là-dedans. [...] La récompense elle va plutôt être recherchée dans l'acquisition d'un niveau supérieur [...] Le volant d'or, le volant d'argent » (EP1, Profil Structuré). Ils adhéraient peu au principe de l'opérant maximal (Reeve, 2009). Cela semblait même parfois déranger les enseignants :

La note ce n'est pas la partie du métier que je préfère. Par contre encourager l'auto-évaluation ça j'aime bien et donc ça se rapproche aussi de ma vision des choses. [...] c'est vrai que c'est un peu la facilité de mettre la carotte de la note pour ces classes-là. Mais je dirai que j'essaye de me comporter de la même manière c'est-à-dire encore une fois ne pas leur rappeler toujours qu'ils vont être notés. (EP4, Profil Structuré)

Ces croyances étaient également en lien avec les perceptions de la faible estime de soi de leurs élèves qui les a conduits à davantage proposer de l'auto-évaluation ou des indicateurs de réussite. Plus encore, un enseignant a préféré différer l'évaluation pour éviter d'alimenter ce rapport à l'échec : « j'essaye de leur expliquer qu'on peut fonctionner autrement qu'avec une évaluation directe » (EP3, Profil Structuré). Un seul enseignant a réellement déclaré l'utiliser et y croire : « s'il continue à être assis, c'est la mauvaise note » (EP2, Profil Contrôlant). Au-delà de la croyance dans l'opérant maximal, les enseignants en EP semblaient peu préoccupés par le fait d'évaluer leurs élèves selon les standards de l'institution, préférant proposer une évaluation au plus près des élèves : « des fois on peut, enfin on peut passer, on estime qu'au

sein d'un établissement quand on a besoin de certaines choses on peut passer outre » (EP2, Profil Contrôlant). Pour autant, un enseignant semblait préoccupé par le niveau de ses élèves en fin de collège :

Et donc mes craintes c'est de ne pas fournir assez d'ambition pour qu'ils atteignent les objectifs, les minimums requis du coup pour aller au lycée. [...] Parce que je n'ai pas envie d'envoyer mes élèves au lycée et qu'ils ne sachent rien faire. Ça pèse de plus en plus pour moi. (EP1, Profil Structuré)

Cette pression, qualifiée « du dessus » par la recherche (Pelletier et al., 2002) nous semblait particulièrement reliée à la caractéristique du rapport à l'échec des élèves. En effet, la crainte de ces enseignants était que leurs élèves soient en échec au lycée et vivent à nouveau un sentiment d'incompétence.

En contexte ordinaire, cette croyance dans le principe de l'opérant maximal était davantage partagée (cinq enseignants) : « la carotte c'est bien aussi hein... fin ce que j'appelle la carotte, la motivation extrinsèque, je pense que tu vois des fois ça peut être utile aussi » (O1, Profil Ambivalent). Dans la même lignée, deux enseignants en contexte ordinaire (O5, Profil Contrôlant ; O6, Profil Soutenant) sont passés à l'évaluation par compétences par obligation de leur chef d'établissement. Cette obligation est entrée en contradiction avec leurs propres croyances, entraînant un conflit interne : « moi je pense que le « sans note » démotive [...] Avant je trouve que les gamins étaient motivés pour aller taper le 18 ou le 20. Là qu'ils aient 15 ou 20, c'est pareil, ils sont tous « vert » » (O6, Profil Soutenant).

Ces croyances n'étaient pas présentes chez deux enseignants (O3 et O4, Profil Ambivalent) qui n'ont pas déclaré utiliser la note car « ce n'est pas quelque chose que j'aime faire, je le fais très peu. Parce que je trouve que, les élèves d'ailleurs eux-mêmes le formulent ainsi, pour les plus aguerris. Ils peuvent très bien vous sortir le mot « chantage » » (O3, Profil Ambivalent).

Outre les pressions du dedans, l'analyse des propos des enseignants a indiqué que les pressions du dessus et notamment les exigences en termes d'attendus influençaient plus ou moins fortement l'utilisation de la note. En effet, en contexte d'EP, lorsque nous avons interrogé les enseignants sur les contraintes liées aux textes officiels, leurs propos ont mis en avant un poids faible de ces contraintes : « j'avouerai que là, je n'ai aucune, aucun sentiment de contrainte dans le choix que je fais parce qu'on a une liberté pédagogique que j'essaie de saisir



pleinement » (EP1, Profil Structuré). Les programmes étaient plus un guide, relativement ouvert, qui orientait leurs attendus : « sur les attendus de fin de cycle, comme on fait des évaluations communes en fonction des programmes, ça guide quand même un peu la construction du cycle. Mais ça ne guide pas l'intention » (EP5, Profil Structuré).

En contexte ordinaire, ce poids divergeait en fonction des enseignants. La majeure partie des enseignants se sentait relativement libre, notamment depuis les nouveaux programmes : « Les derniers programmes, bon c'est quand même très, très ouvert » (O2, Profil Contrôlant). Pour d'autres enseignants, les programmes fixaient un cap qu'il fallait atteindre :

J'essaye quand même de vraiment évaluer un niveau parce que je trouve que, c'est aussi important dans la vie, bah on a le niveau ou on ne l'a pas, ce n'est pas si grave si on ne l'a pas. Je trouve qu'il ne faut pas dévaloriser l'Éducation Nationale par ailleurs, arriver à faire une évaluation complètement adaptée au niveau des élèves alors qu'il y a des exigences quand même. (O1, Profil Ambivalent)

### ***3.2.5.5. En conclusion sur le rapport aux motivations***

Si les perceptions relatives aux motivations des élèves étaient similaires dans les deux contextes, les stratégies mises en œuvre divergeaient au regard du poids des pressions du dessus, du dedans et d'autres pressions du dessous. En effet, en EP, les enseignants déclaraient encourager les intérêts intrinsèques de leurs élèves, parce qu'ils percevaient ce fort besoin de la part de leurs élèves. Cette stratégie était accentuée chez ceux qui croyaient personnellement dans l'importance du plaisir et du sens en EPS. En revanche, ils utilisaient peu les récompenses extrinsèques, bien que leurs élèves soient relativement attirés par la note car cette stratégie semblait entrer en contradiction avec leurs propres croyances, et avec la perception de la faible estime de soi de leurs élèves. Les pressions du dessus pesant peu sur eux, cela ne modifiait pas leurs stratégies.

En contexte ordinaire, bien que les enseignants aient déclaré utiliser des stratégies visant à susciter la motivation intrinsèque, celles-ci pouvaient aussi être utilisées comme récompenses (jeu en fin de leçon, conditionné à la « réussite » du cours). De même, ils avaient tendance à exploiter l'attrait pour la note des élèves. Cette prise en compte des perceptions des élèves était renforcée chez certains par leurs propres croyances dans le principe de l'opérant maximal, ou bien par le poids des exigences des textes officiels qui les conduisaient à orienter leurs exigences et le contenu de leurs cours en concordance avec ce qu'ils percevaient être les attendus.

### **3.2.6. Perception du rapport aux autres des élèves**

#### ***3.2.6.1. La perception d'un besoin d'affection, d'autant plus fort en éducation prioritaire***

Les enseignants des deux contextes percevaient un besoin d'affection chez leurs élèves, d'autant plus important en EP, au regard du contexte familial. Par exemple, cet enseignant a justifié le fait d'être bienveillant auprès de ses élèves car il « pense qu'ils en ont besoin. Peut-être plus ce public-là qu'un autre public parce que c'est des élèves aussi qui sont en recherche aussi d'affection. Parfois ils n'ont pas ça dans leur cercle familial » (EP6, Profil Soutenant). Ce qui semblait important également pour ces élèves, c'était la construction d'une relation de confiance à l'enseignant : « il faut que tu aies acquis la confiance » (EP7, Profil Soutenant). Enfin, ce que percevaient les enseignants c'était également le besoin d'authenticité qu'exprimaient les élèves : « avec des élèves comme les nôtres, ce n'est pas que la situation ou la préparation de séance qui fait que [...] Des fois, il n'y a pas forcément besoin de beaucoup de structure mais juste être soi-même quoi » (EP5, Profil Structuré).

Ce besoin d'affection était également perçu en contexte ordinaire, mais dans une moindre mesure et uniquement sur le pôle de la prise en compte affective. Ainsi, l'élève « a besoin qu'on prenne compte de lui affectivement » (O3, Profil Ambivalent), car « ils n'ont pas tout le temps de l'attention, ils sont très demandeurs au niveau de ça » (O7, Profil Contrôlant). Ce besoin d'affection était majoritairement perçu dans la relation à l'enseignant.

#### ***3.2.6.2. Les conceptions, personnalités et croyances des enseignants accentuent ce besoin d'affection***

La perception du besoin d'affection des élèves était également renforcée par les conceptions des enseignants concernant la place et le rôle de l'EPS dans un établissement scolaire. En effet, plusieurs enseignants ont mis en avant la spécificité et l'originalité de la discipline EPS durant la leçon, mais également sur des temps hors-leçon :

Ils [les élèves] voient sûrement l'enseignant d'EPS comme quelqu'un de plus ouvert. Moi je suis prof principal et c'est vrai que ça apporte... On connaît très bien les élèves, voire mieux que les autres collègues. On parle avec eux sur le trajet, on a beaucoup plus de temps, on les voit en mouvement... [...] On parle beaucoup, on voit quand ça ne va pas... Et on parle et on est plus sensible à ça. (O7, Profil Contrôlant)

Ainsi, au-delà du fait que les enseignants percevaient un besoin d'affection chez leurs élèves, adopter un style impliqué semblait faire partie intégrante de leur conception du métier d'enseignant d'EPS. Certains enseignants déclaraient également que cela faisait partie de leurs traits de personnalité, avec « un besoin de connaître les élèves » (O4, Profil Ambivalent), ou encore « d'être à l'écoute » (O7, Profil Contrôlant).

Enfin, ils croyaient en l'efficacité d'être proche de leurs élèves pour les engager : « ça me paraît important d'être sur la proximité avec les élèves » (EP5, Profil Structuré). Ils ont également exprimé la nécessité de la discussion, en relation avec la perception de leurs élèves :

La discussion c'est quand même essentiel. C'est-à-dire que tu peux te permettre de dire à un élève « je te mets sur le côté aujourd'hui ». Parce qu'il y a une problématique compliquée pour ces gamins-là. Donc tu sors du cadre parce que tu sais que la vie elle est compliquée pour ces gamins-là. (EP7, Profil Soutenant)

### ***3.2.6.3. En conclusion, sur le rapport aux autres***

Bien que l'implication ne soit pas la dimension majoritairement déclarée par les enseignants interrogés, ils percevaient tous un besoin d'affection de la part de leurs élèves. Cette perception était plus forte en EP, au regard des caractéristiques des élèves telles que leur faible confiance en eux et le cadre familial relativement instable. Au-delà de la perception de ce besoin d'affection, les enseignants croyaient dans l'importance de la proximité, qui faisait d'ailleurs partie de leur conception du métier d'enseignant d'EPS et/ou de leur personnalité.

## **3.2.7. Influence positive des pressions du dessus et du dedans sur le style motivationnel de l'enseignant**

Nous avons vu dans la première phase de présentation des résultats relatifs aux pressions que les enseignants adoptaient un style qui répondait prioritairement à la perception de leur public d'élèves sur différentes dimensions. Nos analyses ont également révélé que certaines pressions du dessus et du dedans pouvaient également influencer le style adopté en pesant plus ou moins fortement, sans qu'elles soient en relation avec un type de pressions du dessous précis.

### ***3.2.7.1. Des croyances épistémologiques positives et un sentiment de liberté et de solidarité vis-à-vis des collègues qui influencent positivement le style motivationnel***

L'analyse des propos des enseignants sur leur rapport aux connaissances a indiqué qu'ils avaient plutôt une croyance relativiste vis-à-vis de la connaissance et du savoir, c'est-à-

dire un rapport positif face à l'évolution des connaissances. En effet, plusieurs enseignants ont déclaré s'appuyer sur des lectures, suivre des formations, des sites internet pour faire évoluer leur manière d'enseigner :

En fait on cherche toujours à progresser. On cherche toujours à regarder tiens un magazine. Tiens cette situation-là, c'est pas mal, ou à la télé, je vais essayer ça [...]. On cherche toujours à faire évoluer pour être mieux et pour que le cycle roule. (O7, Profil Contrôlant)

Cette croyance dans le pouvoir de la connaissance peut être associée à la sensation de liberté des enseignants vis-à-vis de leurs collègues. En effet, aucun enseignant n'a déclaré être contraint de se conformer aux méthodes des autres enseignants. C'était plutôt l'effet inverse, à savoir une entente et un travail en équipe qui permettait d'améliorer sa propre manière d'enseigner, surtout quand les équipes étaient stabilisées. Ainsi, c'était la sensation d'apprendre des autres qui était dominante :

J'apprends beaucoup de mes collègues, quand même encore. C'est-à-dire que l'on n'enseigne pas tout de la même manière et je trouve que, encore tous les jours, on s'enrichit de nouvelles situations d'apprentissage et on arrive à se dire ce qui est motivant dedans. (EP4, Profil Structuré)

C'était d'ailleurs un critère prédominant dans le fait de se sentir bien dans l'établissement : « moi je trouve que ce qu'on fait déjà en équipes, ça me convient. Parce que des fois, tu te retrouves dans une équipe et puis ça convient pas du tout, tu es mal quoi » (O4, Profil Ambivalent). Cette entente et ce travail en équipe semblaient particulièrement importants chez les enseignants en EP. Plus encore que le travail en équipe, c'était la solidarité qui ressortait dans les propos de cet enseignant quand il comparait son travail en REP+ avec ses expériences passées :

Si j'avais une différence à faire, c'est que nous on est quand même assez soudés dans les établissements REP+. Je ne dis pas qu'ils ne sont pas soudés ailleurs, mais ce que je veux dire c'est qu'il y a un suivi de l'élève plus pointilleux, et qui est plus connecté entre disciplines. Et puis la différence c'est... je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants qui se remettent en question sur leurs propositions. Ce n'est pas figé. Il n'y a pas un enseignant qui fait 20 ans la même chose ici. Je ne crois pas. Alors que je crois que ça existe ailleurs. (EP1, Profil Structuré).

### ***3.2.7.2. Des pressions du dessus qui peuvent impacter implicitement le style motivationnel des enseignants***

Lors de nos entretiens, les pressions du dessus avaient majoritairement émergé de notre questionnement, et non de manière spontanée. Si elles n'étaient pas rattachées à une stratégie ou une pression du dessous en particulier, elles permettaient toutefois de mieux comprendre le style motivationnel de l'enseignant. Ainsi, la littérature scientifique avait mis en avant que les contraintes temporelles pourraient davantage conduire les enseignants à être contrôlants. Or les enseignants interrogés ne percevaient pas d'importantes contraintes sur cet aspect, puisqu'ils fonctionnaient tous sur des séquences de deux heures, ce « qui laisse le temps de poser les choses » (EP3, Profil Structuré). De même, les installations matérielles, ne semblaient pas contraindre les enseignants dans leur manière d'enseigner, ou bien pour des caractéristiques spécifiques (installations très éloignées de l'établissement).

En revanche, ce qui pouvait impacter négativement le style motivationnel, c'était la volonté de se conformer aux textes officiels, comme nous l'avons montré pour le contexte ordinaire concernant la notation, l'imposition de logiques d'APSA, l'utilisation de rôles sociaux à des fins programmatiques. Pour autant, l'analyse des propos des enseignants a révélé qu'ils se sentaient relativement libres dans leurs manières d'enseigner : « effectivement on est rattachés aux recommandations des programmes. Sachant qu'on a quand même une liberté, encore plus d'ailleurs depuis les nouveaux programmes » (O3, Profil Ambivalent). Toutefois, en contexte ordinaire, quatre enseignants étaient impactés par l'évaluation de leurs supérieurs :

Moi je suis plutôt sur apprendre de la technique parce que c'est ce qui permet de jouer derrière. Ce qui m'est reproché entre guillemets. On [l'inspecteur] me dit que c'est de la vieille EPS. Il va falloir aller sur des formes plus jouées, ludiques [...]. Je pense que je vais y aller de plus en plus. Mais parce qu'on m'a fait la réflexion. (O5, Profil Contrôlant)

Ce poids pouvait implicitement jouer positivement sur leur style (ici, encourager davantage le soutien de l'autonomie), ou bien négativement pour la notation, l'imposition, etc.

### ***3.2.7.3. En conclusion sur l'influence des pressions du dessus et du dedans***

En somme, l'analyse des pressions non évoquées spontanément a révélé que les conditions d'enseignement (liées aux textes officiels, au chef d'établissement, aux collègues)

ainsi que les croyances des enseignants influencent leur manière de percevoir et de prendre en compte les caractéristiques des élèves.

### **3.2.8. Conclusion concernant les pressions ressenties**

L'analyse des propos des enseignants concernant les pressions qui pesaient sur les stratégies motivationnelles qu'ils déclaraient utiliser a permis de mieux comprendre le style motivationnel adopté en fonction du contexte d'enseignement (voir Figure 18).

En EP, le style motivationnel que les enseignants ont déclaré adopter était prioritairement influencé par leur perception du public scolaire avec lequel ils interagissaient, souvent évoqué spontanément par les enseignants. Leurs croyances étaient plutôt en adéquation avec la logique du soutien des besoins, ce qui accentuait leurs stratégies. Enfin, ils étaient peu impactés par les pressions du dessus.

En contexte ordinaire, les enseignants déclaraient un moins grand nombre de stratégies motivationnelles, et davantage sur le pôle du soutien de l'autonomie au regard des caractéristiques plus stables de leurs élèves. Les croyances étaient en adéquation avec les pratiques des enseignants, et les pressions du dessus semblaient les guider voire les contraindre.

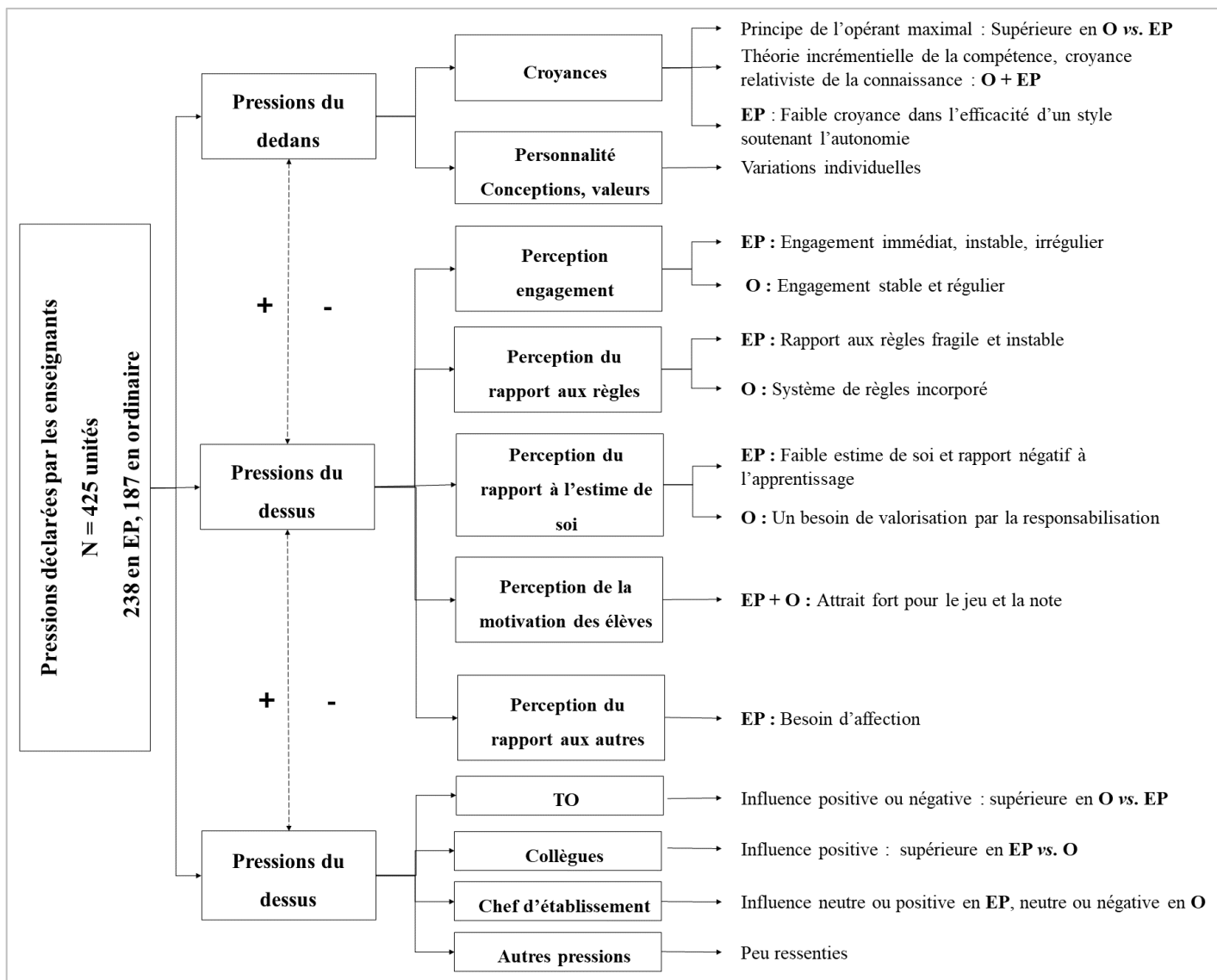


Figure 18. Synthèse des différentes pressions déclarées par les enseignants d'EPS

#### 4. Discussion de l'étude 3

Cette étude avait pour ambition de répondre à deux des objectifs principaux de ce travail de thèse. Premièrement, elle visait à caractériser le style motivationnel des enseignants d'EPS en fonction du contexte d'enseignement en affinant la compréhension des différentes stratégies motivationnelles utilisées par les enseignants (Objectif 3 du projet doctoral). Dans cette optique, nous avons émis quatre hypothèses visant à préciser l'influence du contexte d'EP. Ainsi, nous avons supposé que les enseignants d'EPS en contexte d'EP déclareraient principalement soutenir l'autonomie des élèves à partir de stratégies relatives à la quête de sens, alors que les stratégies seraient plus diversifiées chez les enseignants en contexte ordinaire (H7a). Nous avons également proposé que les enseignants d'EPS en contexte d'EP déclareraient principalement faire preuve de structure à partir de stratégies centrées sur l'importance des feedbacks, alors que les stratégies seraient plus variées chez les enseignants en contexte ordinaire (H7b). Nous avons également émis l'hypothèse que les enseignants d'EPS en contexte d'EP déclareraient plus de stratégies relatives à l'implication sans a priori sur le type de stratégies (H7c). Enfin, nous avons postulé que les enseignants d'EPS en contexte d'EP formuleraient davantage de stratégies relatives au contrôle que les enseignants en contexte ordinaire, et que celles-ci seraient centrées sur l'attitude de l'enseignant (H7d). Deuxièmement, cette étude cherchait à étudier la nature, le poids et l'influence des pressions conduisant à l'utilisation de ces stratégies, en fonction du contexte d'enseignement (Objectif 4 du projet doctoral). Dans ce cadre, nous avons proposé quatre hypothèses. En premier lieu, nous avons émis l'hypothèse que les pressions du dessous auraient un poids plus important que les pressions du dessus sur les enseignants d'EPS, quel que soit le contexte (H8). Dans la continuité, nous avons postulé que les pressions du dessous pèseraient davantage en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire, alors que les pressions du dessus pèseraient plus faiblement (H9). En second lieu, nous avons supposé que plus les pressions du dessus et du dessous seraient ressenties par les enseignants d'EPS, plus cela impacterait négativement un style soutenant les besoins et positivement un style menaçant les besoins, quel que soit le contexte (H10). Enfin, nous avons proposé que les pressions du dedans permettraient de renforcer ou de diminuer l'utilisation de certaines stratégies motivationnelles, en fonction de leur concordance avec les croyances de l'enseignant, quel que soit le contexte (H11).

Cette recherche s'est appuyée sur des entretiens semi-directifs pour répondre à ces deux objectifs et aux différentes hypothèses, afin de gagner en précision dans la connaissance des



processus engagés. L'analyse des stratégies motivationnelles mises en œuvre a permis de faire émerger des profils motivationnels et des stratégies différentes en fonction du contexte d'enseignement, permettant de discuter les hypothèses relatives aux stratégies attendues chez les enseignants d'EPS en fonction de leur contexte d'enseignement (H7a à H7d). Par ailleurs, les analyses réalisées ont permis de déterminer à la fois la nature, le poids et l'influence des pressions pesant sur le style motivationnel de l'enseignant, nous permettant de valider partiellement nos hypothèses (H8 à H11). Nos différents résultats concernant ces deux objectifs seront discutés et mis en perspective de manière imbriquée au regard de l'interrelation entre les stratégies motivationnelles déclarées et les pressions permettant d'expliquer ces dernières. Plus précisément, les résultats associés à l'objectif 3 seront présentés et discutés dans un premier temps. Puis, des pistes explicatives seront proposées à partir des résultats obtenus en relation avec l'objectif 4.

#### ***4.1. Influence du contexte d'enseignement sur la diversité et le type de stratégies déclarées***

Les différentes analyses menées ont montré à la fois une variété et une diversité de stratégies différentes en fonction du contexte d'enseignement. Premièrement, les enseignants en contexte d'EP rapportaient davantage de stratégies que les enseignants en contexte ordinaire, alors que les entretiens avaient duré en moyenne moins longtemps. Deuxièmement, concernant les dimensions du style prédominantes d'un contexte à l'autre, les enseignants en contexte d'EP ont déclaré une majorité de stratégies relatives à la structure, puis dans une moindre mesure au soutien de l'autonomie. Les stratégies relatives au contrôle ont été peu déclarées. En contexte ordinaire, la majorité des stratégies déclarées relevait des dimensions soutien de l'autonomie et contrôle, les stratégies relatives à la structure étaient moins nombreuses. L'implication était la dimension soutenant les besoins la moins rapportée, quel que soit le contexte, bien que plus prégnante en contexte ordinaire.

Afin d'approfondir l'étude du style motivationnel, nous avons déterminé différents profils d'enseignants d'EPS, à partir des stratégies qu'ils avaient déclarées. Cette démarche descriptive a permis d'identifier quatre profils. Le premier profil, nommé « Structuré » regroupait quatre enseignants en EP déclarant majoritairement des stratégies relevant de la structure. Le deuxième profil, appelé « Soutenant » comprenait deux enseignants en EP et un enseignant en ordinaire déclarant majoritairement des stratégies de soutien de l'autonomie,

associées à des stratégies relevant de la structure. Le troisième profil, nommé « Contrôlant », concernait un enseignant en EP et trois enseignants en ordinaire déclarant majoritairement des stratégies de contrôle. Enfin, le dernier groupe dit « Ambivalent » regroupait trois enseignants en contexte ordinaire dont les stratégies déclarées ne faisaient pas apparaître une dimension en particulier, tant les stratégies étaient réparties. Cette classification par profils a donc à nouveau révélé l'importance de la dimension structure en contexte d'EP, et la présence importante du contrôle en contexte ordinaire.

Ces différents résultats nous permettent donc d'enrichir les connaissances relatives à l'objectif 3 de ce projet doctoral. En effet, nous pouvons conclure à une influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel en termes de quantités de stratégies déclarées, remettant ainsi partiellement en cause nos différentes hypothèses, puisque nous avons postulé que les enseignants en EP déclareraient moins de stratégies relatives à la structure (H7b) et plus de stratégies relatives à l'implication (H7c) et au contrôle (H7d) que les enseignants en contexte ordinaire. En revanche, cette analyse quantitative confirme notre hypothèse sur une déclaration de stratégies relatives au soutien de l'autonomie centrées sur la quête de sens en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire (H7a).

L'analyse plus qualitative des comportements des enseignants d'EPS en fonction du contexte d'enseignement a également apporté des éléments intéressants au regard des hypothèses formulées. En EP, comme attendu (H7a), les stratégies relatives au soutien de l'autonomie étaient majoritairement centrées autour de la volonté de donner du sens aux apprentissages à travers le jeu, le défi ou encore l'auto-évaluation. De plus, si les enseignants déclaraient offrir des opportunités de contribution, celles-ci étaient relativement restreintes aux rôles sociaux. En revanche, les enseignants en contexte ordinaire formulaient davantage de stratégies relatives au fait d'offrir des opportunités de contribution qui inscrivaient l'élève dans une démarche active, comme le tutorat. Concernant la dimension structure, si nous nous attendions à identifier des propos relatifs au guidage chez les enseignants en EP (H7b), notre analyse a révélé que ce type de comportement était bien déclaré, mais que la majorité des stratégies se référait à la structuration avant la tâche et au fait de fournir des attentes d'apprentissage tout au long du processus. En ce sens, ces résultats nous amènent à élargir notre hypothèse concernant les comportements déclarés par les enseignants en contexte d'EP, puisqu'ils ne se limitent pas au guidage. Concernant la dimension implication, comme nous l'avions postulé (H7c), aucun comportement spécifique n'a émergé des propos des enseignants.

Concernant la dimension contrôle, si nous nous attendions à ce que les enseignants en contexte d'EP soient davantage directifs (H7d), l'analyse de leur propos nous amène à considérer que ceci était le cas uniquement en début de leçon et de situation, dans le but d'établir et de maintenir l'ordre. Nous avons identifié en revanche davantage de propos relatifs au contrôle verbal et à l'usage de récompenses en contexte ordinaire. Ces éléments nous amènent donc à invalider notre hypothèse H7d, puisque les enseignants en EP étaient moins contrôlants, et directifs uniquement à quelques moments-clés.

Ces résultats concernant la diversité et la variété des stratégies déclarées sont intéressants au regard de la littérature scientifique, puisqu'ils révèlent que les enseignants d'EPS interrogés en contexte d'EP déclaraient proposer un style motivationnel concordant avec les stratégies préconisées par la recherche (e.g., Muijs et al., 2004), à savoir 1) un style fortement structuré permettant de cadrer et guider progressivement les élèves dans leurs apprentissages, 2) un usage modéré du contrôle lorsqu'il s'agit de faire respecter les règles et l'ordre dans la classe, 3) une centration du soutien de l'autonomie autour de la démarche de sens. Ce style était donc plus favorable au soutien des besoins par rapport aux études ayant identifié des pratiques réelles d'enseignement associées à un style peu structuré et contrôlant dans ce contexte (e.g., Kherroubi & Rochex, 2004). Concernant la dimension implication, les propos des enseignants n'ont pas fait ressortir de comportements spécifiques, ni une diversité plus importante en contexte d'EP. Toutefois, nous pouvons noter la volonté de mettre de l'énergie et de l'effort dans la leçon, en accord avec les études préconisant de renforcer le soutien émotionnel des enseignants en contexte d'EP (Lupton, 2004). Ces résultats sont à relativiser, puisque l'ensemble des enseignants d'EPS interrogés semble avoir moins évoqué cette dimension, ce qui peut expliquer le fait que peu de stratégies aient été proposées.

#### ***4.2. Influence du contexte d'enseignement sur le poids des différents types de pressions***

Si nous nous centrons sur l'influence du contexte d'enseignement sur le poids des différents types de pressions (Objectif 4 du projet doctoral), l'analyse réalisée a révélé que les pressions du dessous étaient les plus déclarées, d'autant plus en contexte d'EP. Plus encore, ces pressions étaient majoritairement évoquées spontanément par les enseignants d'EPS pour justifier leurs stratégies, plus particulièrement en contexte d'EP. Les pressions du dedans

venaient atténuer ou accentuer l'influence des pressions du dessous. Les pressions du dessus étaient relativement peu utilisées pour justifier les stratégies, d'autant plus en EP.

Ces résultats sont importants, car ils contribuent à préciser le poids des différentes formes de pressions, mais également à améliorer la compréhension de l'importance du contexte d'enseignement lorsqu'il s'agit d'examiner les raisons pour lesquelles les enseignants adoptent un style motivationnel spécifique. Ainsi, comme attendu, les pressions du dessous avaient un poids plus important que les pressions du dessus dans les propos des enseignants, validant ainsi notre hypothèse (H8). Ces résultats sont donc en accord avec la littérature scientifique qui avaient mis en évidence le rôle prédominant des pressions du dessous par rapport aux pressions du dessus sur l'évolution du style motivationnel de l'enseignant (Vermote et al., 2022). Plus encore, ce poids des pressions du dessous était d'autant plus fort en EP, quand le poids des pressions du dessus était plus faible, conformément à notre hypothèse (H9) et aux études ayant montré l'influence majeure de l'incertitude et des caractéristiques des élèves dans les pratiques d'enseignement proposées en contexte d'EP ou auprès d'élèves issus de milieux défavorisés (Hornstra et al., 2015 ; Kherroubi & Rochex, 2004 ; Lupton, 2004 ; Vors et al., 2015). Si ces premiers résultats indiquent que le poids des pressions du dessous est plus important en contexte d'EP, notre analyse a également révélé que la nature et l'impact de ces pressions différaient en fonction du contexte d'enseignement.

### ***4.3. Influence du contexte d'enseignement sur la nature et l'impact des pressions pesant sur le style motivationnel de l'enseignant***

Nous allons donc désormais présenter l'influence de chaque contexte d'enseignement sur cette relation pressions – style motivationnel afin de proposer des éléments de réponse en relation avec notre objectif 4.

#### **4.3.1. Influence du contexte d'éducation prioritaire : impact majeur des pressions du dessous**

Si nous croisons l'analyse des stratégies motivationnelles avec celle des pressions, nos résultats nous laissent supposer que si les enseignants en EP ont rapporté davantage de stratégies, c'était parce qu'ils étaient soumis à davantage de pressions émanant des élèves. Nous allons donc mettre en évidence par la suite la nature des pressions ressenties par les enseignants en EP, et leurs influences sur le style motivationnel de l'enseignant.

#### ***4.3.1.1. Le niveau d'incertitude comme moteur d'une diversification du style motivationnel en EP***

Les propos des enseignants en contexte d'EP nous amènent à penser que l'engagement des élèves a constitué une pression majeure dans ce contexte. En effet, l'instabilité et l'irrégularité de l'engagement des élèves semblaient caractériser les élèves en EP, et semblait peser fortement sur l'ensemble des enseignants. En effet, ces pressions émanant des élèves les ont conduits à devoir s'adapter en permanence. Ainsi, si les entretiens ne nous ont pas permis de déterminer si les enseignants en EP soutenaient davantage les besoins puisque le style n'était pas mesuré, nous pouvons supposer que s'ils diversifiaient leurs stratégies motivationnelles, c'était pour répondre à la variabilité de l'engagement des élèves. Cette pression semblait être vécue favorablement par les enseignants, puisque la perception de l'engagement des élèves agissait comme un indicateur nécessitant une modification du style motivationnel.

Ces différents éléments nous permettent donc de nuancer les résultats d'une étude utilisant des questionnaires auto-rapportés pour évaluer l'impact de trois types de pressions émanant du chef d'établissement, des collègues et des élèves (Vermote et al., 2022). En effet, cette étude a montré que seules les pressions émanant des élèves avaient un effet direct négatif sur le style motivationnel soutenant l'autonomie, et un effet direct positif sur le style contrôlant. Or, dans notre étude, les pressions émanant des élèves ont davantage eu un effet positif en EP, puisqu'elles ont poussé les enseignants à diversifier leurs stratégies motivationnelles pour soutenir davantage leurs besoins. Pour autant, cette pression pourrait, à terme, être source d'épuisement pour les enseignants comme le montre cet extrait : « Après c'est fatigant aussi, c'est, c'est-à-dire qu'il faut toujours faire des adaptations locales [...] et il faut une énergie débordante pour rester et je pense qu'à un moment tu n'as peut-être plus la force de te restimuler à chaque fois » (EP1, Profil Structuré). Il semble donc que si les pressions du dessous jouent un rôle positif en EP, elles puissent à plus long terme être sources d'épuisement professionnel, au regard de l'importance de la relation à l'élève (Van Droogenbroeck et al., 2014).

#### ***4.3.1.2. Les difficultés des élèves en éducation prioritaire comme impératif d'une structure plus importante***

Notre analyse quantitative a montré que les stratégies relatives à la dimension structure étaient celles les plus fréquemment rapportées par les enseignants, d'autant plus en EP où elles représentaient plus de 50 % des stratégies rapportées. Plus encore, la détermination des profils d'enseignants a montré que six enseignants sur sept en EP se situaient dans les profils

« Structuré » et « Soutenant », tous deux caractérisés par une structure importante. La prédominance d'un style structuré en EP est cohérente avec les recherches ayant préconisé d'adopter un style cadré et progressif (*e.g.* Muijs et al., 2004). En revanche, cette prédominance d'un style structuré remet en cause les recherches ayant porté sur l'EP en France qui ont souligné un enseignement peu structuré dans ce type d'établissement (Kherroubi & Rochex, 2004). Au regard de l'analyse des pressions pesant sur les enseignants, nous pensons que si les enseignants ont massivement eu recours à la structure en EP, c'était parce que les caractéristiques de leurs élèves (*i.e.*, les pressions du dessous) le nécessitaient.

#### **4.3.1.2.1. Un cadrage rapide et clair en réponse aux déficits d'attention, de repères et d'engagement prolongé**

En EP, les enseignants ont déclaré anticiper l'organisation de la leçon / des situations pour mettre rapidement les élèves en activité et éviter les débordements. Les enseignants ont également insisté sur l'utilisation de routines pour faciliter la mise en marche des élèves et leur laisser du temps pour progresser. Lors de la passation, ils ont également exprimé la nécessité de réaliser une passation claire, rapide et directive. Cette forte structuration en amont de la situation était justifiée par les enseignants d'EPS au regard du caractère immédiat de l'engagement. Ainsi, le fait d'être rapide, clair et organisé permettrait aux élèves de rentrer vite dans l'activité, sans leur laisser le temps d'adopter des comportements déviants. Par ailleurs, les enseignants ont évoqué les difficultés de concentration et d'écoute chez ces élèves, qui nécessitaient donc à nouveau de faire preuve de concision. Enfin, les enseignants ont exprimé la nécessité de poser un cadre de règles précis avec ces élèves, ces derniers ayant peu de repères en dehors de l'école. Ainsi, la structure semblait impérative pour les enseignants en EP, particulièrement au regard des comportements perturbateurs et de l'instabilité de l'engagement des élèves. Cette forte structuration en amont des situations en contexte d'EP était cohérente avec les études s'intéressant aux préoccupations des enseignants. En effet, dans ce contexte, le cadrage de la situation était nécessaire et constituait une priorité qui devait être anticipée et réfléchie afin d'obtenir « une activité collective d'étude de la part des élèves » (Vors & Gal-Petitfaux, 2008, p. 6). En ce sens, nous pouvons supposer que l'usage d'une forte structure, notamment en amont de la situation permettrait, dans une certaine mesure, de résoudre deux contradictions mises en évidence par la littérature relative à l'EP (Kherroubi & Rochex, 2004). La première contradiction oppose le travail d'enseignement - apprentissage à la difficulté de créer et préserver les conditions de cet enseignement - apprentissage. Nous supposons que les

enseignants interrogés déclaraient utiliser la structure en amont des situations pour baliser clairement la situation, les apprentissages visés et les critères pour réussir. Ils instauraient alors les conditions d'enseignement – apprentissage. Lorsque la situation était lancée, ils se concentraient ensuite sur le travail d'enseignement – apprentissage à travers un fort guidage. Ils priorisaient donc dans un premier temps les conditions d'enseignement, pour aller très vite sur le cœur de l'apprentissage. La deuxième contradiction oppose une logique de conduite collective avec une logique de conduite individuelle, les enseignants en EP ayant tendance à considérer ces moments de rassemblement collectif comme des moments-clés à gérer d'un point de vue de la discipline, avec le risque « de voir dérapier la séance » (Amade-Escot & Venturini, 2009, p. 19). Nous supposons que les enseignants interrogés ont pris en compte cette contradiction en conservant ces phases collectives, mais en les rythmant, quitte à être contrôlants, afin de diminuer les temps de regroupements et d'éviter ainsi de perdre le contrôle de la classe (Brière-Guenoun, 2017). Par ailleurs, au regard d'études ayant montré que les comportements perturbateurs étaient négativement reliés à la satisfaction au travail et aux émotions ressenties par les enseignants (Otero-López et al., 2009 ; Wilson et al., 2011), nous pouvons supposer que fournir une forte structure constituerait un impératif au bon fonctionnement de la classe, ainsi qu'au bien-être de l'enseignant.

En contexte ordinaire, aucun enseignant n'a abordé la nécessité d'une organisation particulière en amont de la leçon ou de la situation. Dans le moment de passation, les enseignants déclaraient plutôt vouloir être exhaustifs lors des consignes, notamment dans les critères de réalisation. Cependant, ce n'était pas un moment qui leur semblait incontournable en termes de stratégies motivationnelles puisqu'ils ne l'abordaient pas spontanément. Cette faible structuration peut s'expliquer par le fait que les enseignants étaient face à des élèves relativement engagés et calmes. Comme ils étaient plus attentifs et qu'ils avaient accepté le cadre de règles, le temps de consigne pouvait être allongé. De plus, les élèves avaient une attitude relativement scolaire, ce qui permettait aux enseignants de privilégier une organisation à base de routines afin que les élèves puissent être de plus en plus autonomes dans la réalisation des situations. Ainsi, nous pouvons postuler que l'absence de préoccupations autour du cadrage et de l'aménagement de l'espace soit davantage représentative des établissements situés en contexte ordinaire, dans la mesure où les caractéristiques des élèves ne conduisent pas nécessairement à structurer fortement. « Il n'y a pas de temps perdu sur la compréhension des consignes ou de la situation » (Pochon, 2019b, p. 322). Les enseignants peuvent alors davantage se centrer sur les critères de réalisation associés à la situation. Ce constat est également fait dans

l'étude portant sur le lycée parisien, qui a montré que « c'est l'accumulation de consignes qui fait de la tâche motrice, une tâche de plus en plus exigeante » (Pochon, 2019b, p. 289).

#### **4.3.1.2.2. Un temps long d'apprentissage en réponse aux difficultés de persistance de l'engagement et d'apprentissage des élèves**

Laisser du temps aux élèves pour progresser semblait également déterminant pour les enseignants en EP, puisqu'ils insistaient sur la nécessité de mettre en place des routines ou des situations évolutives. Ces propos revenaient moins souvent en contexte ordinaire. Si les enseignants en EP jugeaient cela important, c'était parce qu'ils exprimaient la nécessité de stabilité et de cohérence chez leurs élèves. Ils mettaient également en avant les difficultés d'ancrage des règles et des apprentissages, qui nécessitaient un temps conséquent. Le poids des attentes officielles semblait peu les contraindre, puisqu'ils considéraient que c'était la vitesse d'apprentissage de l'élève qui devait primer. Ce constat est intéressant dans la mesure où il remet en question la contradiction établie dans la littérature entre logique de réussite et logique d'apprentissage. En effet, selon la littérature, les enseignants en EP auraient tendance à favoriser une réussite immédiate, à travers des tâches simplifiées et morcelées, conduisant à une minoration des savoirs (Kherroubi & Rochex, 2004). Or les propos des enseignants interrogés montrent plutôt une volonté de proposer une certaine cohérence et une réussite par étapes afin d'engager les élèves dans de réels apprentissages, comme l'ont révélé les propos relatifs à l'importance de fournir des attentes d'apprentissage et des outils permettant de repérer rapidement le niveau de l'élève. S'il est difficile de déterminer comment leur souhait s'opérationnalise réellement, nous pouvons supposer que les enseignants interrogés sont davantage dans une logique d'apprentissage, qui passe par des petites réussites successives, mais cohérentes.

En contexte ordinaire, si certains enseignants ont déclaré s'adapter au rythme des élèves, ils semblaient davantage guidés par le fait d'atteindre les attendus fixés par les programmes, en maintenant un certain niveau d'exigence. Par exemple, certains enseignants ont exprimé la nécessité de rappeler aux élèves qu'ils n'étaient pas là pour jouer, s'amuser mais pour apprendre des contenus. La thèse réalisée dans un lycée parisien corrobore cet élément de réflexion, puisque les données ont également indiqué que les enseignants d'EPS imposaient le rythme de la leçon (Pochon, 2019b). Ainsi, si notre analyse des entretiens nous a amené à considérer que le rythme était plutôt une caractéristique des leçons en EP, cette recherche a finalement montré que ce n'était pas tant le rythme de la passation des consignes, mais plutôt le rythme de la



structure globale de la leçon qui différait. En effet, la vitesse de compréhension et d'apprentissage des élèves dans ce lycée permettait aux enseignants de passer plus rapidement d'une situation à une autre.

#### **4.3.1.2.3. Un balisage important en réponse au rapport à l'échec et à l'estime de soi des élèves**

Les enseignants en EP déclaraient majoritairement formuler des attentes d'apprentissage à la fois en amont, pendant et après la situation pour que l'élève sache à tout moment ce que l'enseignant attendait de lui. Ces attentes étaient la plupart du temps matérialisées par des indicateurs, scores parlants, etc. Les évolutions, adaptations étaient fréquemment déclarées, afin de rester au plus proche du niveau et de l'état (affectif, émotionnel) actuel des élèves. Enfin, les enseignants en EP déclaraient davantage encourager les élèves. Ils justifiaient cette nécessité de balisage et d'encouragement par deux caractéristiques principales du public d'EP : le rapport à l'échec et à l'apprentissage de ces élèves, ainsi que la faible estime de soi et le faible sentiment de compétence des élèves. Ainsi, l'objectif des enseignants était de transformer ce rapport négatif à l'échec en permettant aux élèves de progresser et de se voir progresser. Ce balisage important à différents temps de la leçon était associé à l'usage d'un temps long, pour permettre aux élèves de s'inscrire dans une démarche d'apprentissage, basée sur des étapes successives de réussite. Ces éléments interrogent donc à nouveau l'opposition mise en évidence dans la littérature entre logique de réussite et logique d'apprentissage (Kherroubi & Rochex, 2004), puisque les enseignants interrogés en contexte d'EP semblent articuler les deux.

En contexte ordinaire, les attentes d'apprentissage étaient formulées au début de la leçon et / ou de la situation et n'étaient pas forcément rappelées par la suite, ce qui témoigne d'un niveau faible à modéré de structure. Cette non nécessité de baliser les apprentissages pouvait s'expliquer par un rapport au savoir de type scolaire chez ces élèves (Charlot et al., 1992), qui seraient plus enclins à comprendre rapidement l'intérêt de la situation. De plus, s'ils ne déclaraient pas plus que cela encourager leurs élèves, certains enseignants ont déclaré que les élèves en contexte ordinaire avaient également besoin d'être valorisés, mais davantage dans l'optique de les mettre en avant, de les responsabiliser, ce qui a conduit à privilégier le soutien de l'autonomie à la structure. Ce résultat est étonnant au regard des études portant sur l'impact de la perception des capacités des élèves sur les stratégies utilisées, puisque celles-ci ont montré que les enseignants avaient tendance à davantage encourager les élèves pour lesquels ils avaient

des attentes élevées (Brophy & Good, 1970 ; Rosenthal, 1994). Nous pouvons supposer que le cumul des difficultés des élèves conduit les enseignants à juger ces encouragements nécessaires, non seulement pour l'apprentissage, mais également pour l'estime de soi.

En revanche, ce qui semblait similaire dans les deux contextes d'un point de vue de la structure, c'était l'importance des *feedbacks* apportés aux élèves pour progresser. Ces résultats sont cohérents avec des études ayant montré que les élèves recevaient autant de *feedbacks* de type directif, quel que soit leur milieu socio-économique (Eryilmaz & Sandoval-Hernández, 2021 ; Sortkær, 2019). Par ailleurs, la spécificité de la discipline EPS, avec la possibilité de se voir progresser directement au niveau moteur (Garn et al., 2011), nous semblait être un point d'appui pour les enseignants afin d'engager les élèves.

#### ***4.3.1.3. Un soutien de l'autonomie centré sur la quête de sens en éducation prioritaire, au regard des rapports aux motivations et aux règles des élèves***

Notre analyse quantitative a révélé qu'en contexte d'EP les stratégies relatives à la dimension soutien de l'autonomie étaient moins déclarées et qu'elles étaient principalement centrées autour de la volonté de donner du sens aux apprentissages, *via* des modes d'entrée différents dans l'activité et l'encouragement des intérêts intrinsèques (*e.g.*, par le jeu, le défi, les rôles sociaux, les centres d'intérêt et représentations des élèves). De même, ils déclaraient davantage reconnaître leurs sentiments et points de vue, ce qui leur permettait de faire évoluer la situation. Cette volonté d'encourager la motivation intrinsèque à la stimulation se justifierait d'une part par la perception des enseignants concernant l'envie des élèves de jouer, de relever des défis. Celle-ci pourrait aussi s'expliquer chez certains enseignants en EP par une forte croyance dans l'intérêt du plaisir et du jeu en EPS, en relation avec les écrits et formations professionnelles vécues. En effet, la plupart des enseignants interrogés en contexte d'EP ont suivi des formations professionnelles ou sont intervenus à l'INSPE. Ils croyaient donc dans l'importance de la formation (croyances épistémologiques) pour faire évoluer leurs pratiques (Roth & Weinstock, 2013). L'auto-évaluation était également une stratégie qui semblait souvent utilisée en EP. Cependant, si celle-ci pouvait s'apparenter à une stratégie de soutien de l'autonomie dans la mesure où elle donnait une responsabilité à l'élève, nous supposons plutôt que cette stratégie était surtout utilisée en réponse à la faible connaissance de soi des élèves, ainsi qu'à leur rapport complexe à l'apprentissage puisqu'ils justifiaient son usage au regard des rapports aux règles et à l'estime de soi de leurs élèves. Cette stratégie servait donc davantage à baliser et valoriser les apprentissages qu'à responsabiliser les élèves dans une tâche.

Ces deux stratégies et leur justification sont cohérentes avec les écrits ayant révélé un rapport au savoir de type émotionnel et signifiant chez ces élèves (Therme, 1995), éloigné de la culture scolaire (Charlot et al., 1992). Par conséquent, il semble fondamental pour ces élèves de les rendre partie prenante des activités scolaires et de leur faire comprendre l'intérêt d'une situation en relation avec leurs buts et intérêts personnels. A ce titre, une étude a montré que la nécessité d'aider les élèves à comprendre les connexions entre leurs buts et le travail à l'école était la condition la plus importante dans le soutien de l'autonomie (Assor et al., 2002). Ainsi, la perception des caractéristiques des élèves a joué fortement et positivement sur le style soutenant l'autonomie des enseignants d'EPS en EP. Ces conclusions amènent à reconsidérer les pratiques identifiées en EP (Kherroubi & Rochex, 2004). En effet, si ces auteurs avaient bien mis en avant l'exploitation de l'attractivité et la familiarité des thèmes, ils avaient également soulevé l'insuffisance de recontextualisation de l'activité au service des apprentissages. Or les prises d'initiatives laissées aux élèves à travers l'autoévaluation ou les rôles sociaux, ainsi que les démarches de sens déclarées par les enseignants interrogés ont permis à ces élèves d'entrer dans une logique de compréhension. Dès lors, les deux stratégies n'apparaissent pas incompatibles mais complémentaires.

En revanche, notre analyse nous a conduit à identifier un soutien de l'autonomie relativement restreint en termes de responsabilisation des élèves. En effet, si les enseignants ont déclaré que leurs élèves s'auto-évaluaient et occupaient des rôles sociaux, ces missions étaient très cadrées par l'enseignant. Cette manière d'enseigner était justifiée par les enseignants au regard du rapport à la règle de leurs élèves. En effet, selon leurs propos, les élèves avaient besoin d'être guidés par l'enseignant et n'étaient pas forcément capables de réaliser les situations en totale autonomie. Seuls les enseignants ayant une forte croyance dans l'importance de donner des responsabilités ont déclaré cette stratégie. Cette faible responsabilisation laissée aux élèves en EP a également été mise en évidence dans d'autres études. En effet, une étude ayant réalisé des entretiens auprès d'enseignants en primaire a montré que ceux intervenant auprès d'élèves dits « à risque » justifiaient la faible utilisation du soutien de l'autonomie par le fait qu'ils considéraient que leurs élèves n'avaient pas les compétences nécessaires pour gérer cette autonomie (Hornstra et al., 2015). Comme dans notre étude, seuls ceux ayant des croyances fortes dans l'importance du soutien de l'autonomie déclaraient le mettre en œuvre. Par ailleurs, une étude a montré que si les élèves recevaient la même proportion de *feedbacks* directifs quel que soit le milieu social, ceux issus de familles à SSE faible recevaient moins de *feedbacks* visant l'autorégulation des élèves (Sortkær, 2019). Enfin, une étude a montré que

l'enseignant en EP avait tendance à avoir une posture descendante sans laisser place à la dévolution du savoir (Amade-Escot & Venturini, 2009). Ces différents éléments peuvent être mis en relation avec l'une des contradictions énoncées plus haut, à savoir allier une logique de réussite et une logique d'apprentissage. Nous pouvons ainsi supposer que les enseignants en EP sont davantage guidés par une logique d'apprentissage moteur et social, qui peut se faire au détriment d'une logique d'apprentissage méthodologique afin d'apprendre à apprendre (Domaine 2 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, BO n°17 du 23/04/2015).

#### ***4.3.1.4. Un usage faible et ciblé du contrôle en éducation prioritaire, guidé par le rapport à la règle des élèves***

L'analyse quantitative a révélé que les enseignants en EP rapportaient moins de stratégies relatives au contrôle par rapport aux stratégies identifiées dans les autres dimensions. Ce résultat est étonnant au regard des recherches portées sur les pratiques efficaces et les pratiques réelles des enseignants dans ce type de contexte, puisque celles-ci ont montré l'importance et la présence d'un certain niveau de contrôle (Kherroubi & Rochex, 2004 ; Muijs et al., 2004). L'analyse plus précise du discours des enseignants a toutefois indiqué que l'utilisation du contrôle s'effectuait surtout pour établir et/ou maintenir l'ordre et faire respecter les règles au moment de la passation des consignes. Cela rejoint donc les études qui ont montré que le contrôle devait se faire au moment du cadrage de la situation (Muijs et al., 2004). L'analyse des pressions nous amène à penser que la perception du besoin de justice des élèves amenait les enseignants à limiter l'usage de stratégies relatives au contrôle. En effet, une étude a montré que les élèves en EP étaient davantage en colère ou vulnérables (Lupton, 2004). Ainsi, un usage non justifié du contrôle pourrait entraîner des réactions comportementales non souhaitées par les enseignants, notamment des réactions de frustration et des comportements perturbateurs (Mascret, 2018).

Par ailleurs, les enseignants ont évoqué ponctuellement les récompenses extrinsèques pour engager les élèves réfractaires ou pour recentrer les élèves sur ce qu'il y avait à apprendre. Cependant, les enseignants ne croyaient pas en l'intérêt de la récompense pour motiver leurs élèves (principe de l'opérant maximal, Reeve, 2009). Cette absence de croyance, pourtant présente en contexte ordinaire, pourrait s'expliquer par la perception de la faible estime de soi et du rapport à l'échec de leurs élèves, qui les conduirait à ne pas utiliser des stratégies basées sur la sanction. Ce postulat a également été proposé dans une étude ayant révélé que les élèves

issus de milieux défavorisés adoptaient davantage des buts de performance (Souchal & Toczec, 2010), ce qui rendrait ces élèves plus sensibles aux contextes évaluatifs notamment. Plus encore, les propos des enseignants concernant le besoin de justice des élèves pourraient également expliquer le non-recours à la notation. En effet, plusieurs études ont montré que les élèves percevaient majoritairement des injustices relatives à l'évaluation en EPS (*e.g.*, Lentillon-Kaestner, 2013). Dès lors, nous pouvons penser que les enseignants en EP tendent à limiter tout contexte pouvant créer de l'injustice afin de limiter les réactions de frustration. Ces résultats sont contradictoires avec ceux d'une étude ayant montré que les enseignants en EP ont davantage recours à la performance pour noter et motiver les élèves (Poggi, 2007). Or dans notre étude, les enseignants ont peu parlé de l'idée de performance, et ont davantage privilégié l'auto-évaluation ou la détermination d'indicateurs afin de guider les élèves.

#### ***4.3.1.5. En conclusion : un style façonné par les caractéristiques des élèves en éducation prioritaire, visant un engagement spécifique***

L'ensemble des éléments discutés précédemment nous amène à dresser le profil typique du style motivationnel d'un enseignant en EP : fortement structuré, ponctuellement contrôlant, impliqué, avec un soutien de l'autonomie restreint à la démarche de sens. L'analyse des raisons justifiant un tel style motivationnel a révélé la forte influence des caractéristiques et du comportements des élèves sur les stratégies déclarées, conformément à notre hypothèse initiale (H9). C'est bien l'incertitude (Rouve-Llorca, 2013) et les élèves qui guident la manière d'enseigner en EP. Cependant, contrairement à ce nous pensions (H10), les pressions du dessous ont eu un double effet. D'une part, elles ont eu un effet positif sur le style motivationnel, puisqu'elles ont conduit l'enseignant à être davantage structuré et à proposer une diversité de stratégies motivationnelles. D'autre part, elles ont eu un effet négatif sur le style menaçant les besoins, puisqu'elles ont conduit l'enseignant à utiliser la dimension contrôle.

Ce profil typique est intéressant à différents niveaux. Premièrement, il nous permet d'interroger la manière dont la structure est fournie en EP, à l'instar des études concernant la relation antagoniste entre soutien de l'autonomie et structure (H. Jang et al., 2010 ; Vansteenkiste et al., 2012). En effet, l'analyse des propos nous semble mettre en évidence que la structure avant la tâche est plutôt fournie d'une manière contrôlante, puisque les enseignants veulent faire en sorte de réduire le temps de rassemblement collectif et de cibler les principales informations. En revanche, le guidage proposé par l'enseignant (*i.e.*, structure pendant la tâche) nous semble soutenir davantage l'autonomie, à travers l'utilisation d'auto-évaluations, la

formulation de repères et, de *feedbacks*. Ces données nous amènent donc à considérer que la structure peut être formulée de différentes manières en fonction de l'objectif poursuivi par l'enseignant : de manière contrôlante lorsqu'il s'agit de mettre rapidement les élèves en activité ; de manière soutenant l'autonomie lorsqu'il s'agit de les accompagner.

Deuxièmement, le style motivationnel adopté par les enseignants en EP nous semble révélateur du type d'engagement qu'ils veulent susciter chez leurs élèves. En effet, en axant fortement sur la structure, ils souhaitent favoriser l'engagement comportemental des élèves afin que ces derniers dévient le moins possible de la tâche proposée. En soutenant l'autonomie à travers le sens et en limitant l'usage du contrôle, ils souhaitent favoriser l'engagement émotionnel des élèves afin qu'ils prennent du plaisir en EPS. En revanche, les faibles opportunités de contribution proposées ne permettent pas forcément aux élèves d'entrer dans un engagement cognitif ou agentique. Ce manque d'engagement cognitif et agentique pourrait se répercuter sur les apprentissages de type méthodologique.

#### **4.3.2. Influence du contexte d'enseignement sur la nature et l'impact des pressions sur le style motivationnel de l'enseignant en contexte ordinaire : influence mineure des pressions du dessous**

L'analyse des propos des enseignants en contexte ordinaire a révélé des stratégies et des raisons différentes par rapport aux enseignants en EP. Premièrement, l'analyse quantitative a montré une ambivalence dans le style motivationnel des enseignants en contexte ordinaire, avec à la fois plus de stratégies relatives à la dimension soutien de l'autonomie et plus de stratégies relatives au contrôle que les enseignants en EP. Cette ambivalence est caractéristique de notre profil « Ambivalent » constitué de trois enseignants en contexte ordinaire utilisant de manière relativement équilibrée les différentes dimensions du style motivationnel. Plus encore, nous retrouvons cette dominance du contrôle en contexte ordinaire, avec le profil « Contrôlant », constitué de trois enseignants du contexte ordinaire, et un enseignant du contexte d'EP. Finalement, un seul enseignant en contexte ordinaire se trouvait dans le profil caractérisé par un fort soutien de l'autonomie. L'analyse des pressions nous a permis de mieux comprendre ce style motivationnel ambivalent.

#### ***4.3.2.1. L'engagement des élèves considéré comme acquis en contexte ordinaire***

En contexte ordinaire, l'engagement des élèves ne semblait pas peser sur les enseignants d'EPS, puisque ces derniers le décrivaient comme relativement stable et régulier. Par conséquent, ils déclaraient qu'il n'était donc pas impératif de proposer des stratégies motivationnelles particulières afin de faire évoluer le style. Ce constat avait également été mis en avant dans une thèse de doctorat réalisée au cœur d'un lycée parisien (Pochon, 2019b). En effet, la chercheuse avait conclu son analyse des pratiques pédagogiques en mettant en avant que les leçons d'EPS « nécessitaient moins d'adaptations, moins d'interventions d'urgence de la part des enseignants respectés par les élèves et qui avaient les moyens d'orchestrer la leçon comme ils le souhaitaient » (p. 249). En revanche, les enseignants avaient tendance à réagir négativement au désengagement de leurs élèves en contexte ordinaire. Cette réaction négative peut s'expliquer par différentes pressions qui pèsent sur ces enseignants. Premièrement, les enseignants pourraient être influencés par la croyance dans la nécessité de faire preuve d'autorité pour gérer sa classe, conduisant à utiliser davantage de stratégies contrôlantes pour ne pas perdre le contrôle (Flink et al., 1990 ; Reeve, 2009). De manière complémentaire, cette réaction pourrait se justifier au regard de la culture des établissements dits ordinaires, qui valorisent davantage l'exigence et qui considèrent que les élèves sont ici pour travailler et apprendre (Pochon, 2019a). Enfin, ce résultat est cohérent avec les études ayant montré que le désengagement était relié négativement à un style soutenant les besoins, et positivement à un style menaçant les besoins (Escriva-Boulley et al., 2021 ; Van den Berghe et al., 2015). Ainsi, dans le contexte ordinaire, le désengagement des élèves a bien agi comme une pression négative sur le style motivationnel, puisque les enseignants utilisaient davantage le contrôle lorsque les élèves sortaient de la norme.

#### ***4.3.2.2. Un rapport à la règle et à l'apprentissage permettant la mise en place d'un soutien de l'autonomie***

L'analyse a également révélé que les enseignants en contexte ordinaire déclaraient davantage offrir des opportunités de contribution et de responsabilisation à leurs élèves, à travers des rôles sociaux, de tuteur, meneur, coach, etc. La raison principale proposée par les enseignants était la facilité de mise en œuvre, à savoir qu'ils percevaient leurs élèves comme ayant compris et accepté les règles, et comme ayant une attitude plus scolaire permettant de comprendre l'intérêt de ces opportunités. En d'autres termes, ces élèves ont incorporé le métier

d'élève (Perrenoud, 2018), avec les normes, valeurs et attitudes valorisées par l'institution. Ils ont également un rapport au savoir de type scolaire (Charlot et al., 1992), ils ont donc intériorisé l'importance du savoir et des connaissances. Ainsi, les pressions du dessous ont agi faiblement et favorablement sur les stratégies des enseignants, dans la mesure où elles ont permis aux enseignants de dépasser les enjeux de structure pour aller vers le soutien de l'autonomie.

D'ailleurs, les enseignants se sont davantage référés aux pressions du dessus pour expliciter ces stratégies de responsabilisation. En effet, ces opportunités de contribution étaient davantage justifiées au regard des attentes des textes officiels ou des enjeux de responsabilisation affichés par le système scolaire (*i.e.*, pressions du dessus) que dans l'objectif de donner du sens aux apprentissages, comme c'était le cas en EP. Cette importance accordée notamment aux textes officiels a également été soulevée dans l'étude portant sur l'enseignement de l'EPS dans un lycée parisien (Pochon, 2019a). Si l'auteur a particulièrement mis en avant cela pour les apprentissages moteurs, elle a précisé qu'il en était de même pour les apprentissages méthodologiques et sociaux. Nous pouvons penser que cette centration sur les objectifs de la discipline peut avoir lieu puisque les enseignants en contexte ordinaire interagissent davantage avec des élèves qui respectent les règles. Les caractéristiques de leurs élèves leur permettent donc d'aller au-delà des objectifs de socialisation et d'apprentissage des règles, majoritairement poursuivis dans les établissements situés en EP (Poggi-Combaz, 2002).

#### ***4.3.2.3. Un usage du contrôle en réponse aux comportements déviants de la norme***

L'analyse des extraits relatifs au contrôle a indiqué que celui-ci était utilisé pour plusieurs raisons. Premièrement, les enseignants en contexte ordinaire ont déclaré utiliser le contrôle en réponse à un manque d'engagement des élèves, puisque cela leur paraissait anormal dans leur contexte. Cela pouvait passer par un contrôle verbal ou par la mise en place de récompenses extrinsèques. Cet usage des récompenses extrinsèques s'expliquait d'une part par la perception des enseignants concernant le fort attrait de la note par leurs élèves. Pour autant, ceux qui l'utilisent étaient ceux qui étaient convaincus de l'intérêt de cette stratégie pour engager les élèves (*i.e.*, principe de l'opérant maximal, Reeve, 2009).

Deuxièmement, les enseignants ont formulé plus de stratégies relatives au contrôle car ils souhaitaient conserver le rythme de la leçon qu'ils avaient fixé. Nous pouvons penser que cette vision s'inscrit dans une culture traditionaliste de l'école (Reeve, 2009), avec une certaine exigence en termes d'attitudes liées au travail et à l'investissement. Ils interviennent



donc quand le comportement ou l'attitude sont jugés inappropriés au regard de leur référence scolaire, afin de « rappeler le temps qui est perdu dans la leçon » (Pochon, 2019b, p. 261).

Enfin, les enseignants ont exprimé utiliser des stratégies de contrôle pour imposer leur conception de l'APSA aux élèves. En effet, bien que guidés par la volonté de susciter la motivation intrinsèque des élèves à travers le jeu ou encore les rôles sociaux, les propos des enseignants ont également rappelé que l'EPS était une discipline scolaire, empreinte d'enjeux d'apprentissage. Ainsi, ils ont justifié certaines stratégies contrôlantes par l'importance de faire acquérir aux élèves les contenus qu'ils jugeaient incontournables dans chaque APSA, au risque de ne pas prendre en compte les besoins et envies des élèves. Ce constat avait déjà été formulé dans une étude ayant montré que les enseignants avaient tendance à se référer aux textes officiels et au « noyau dur » (Méard & Saujat, 2008) de la discipline, à savoir la motricité, pour organiser leurs leçons.

#### ***4.3.2.4. En conclusion : un style ambivalent justifié par la vision de l'élève idéal, ayant des conséquences sur les formes d'engagement permises***

L'ensemble des éléments discutés précédemment nous amène à conclure à un style motivationnel qualifié d'ambivalent chez les enseignants en contexte ordinaire : faiblement structuré, impliqué, alternant entre soutien de l'autonomie et contrôle. L'analyse des raisons justifiant un tel style motivationnel a révélé l'influence principale des caractéristiques des élèves sur les stratégies déclarées, conformément à notre hypothèse initiale (H9). Cependant, si les pressions du dessous ont majoritairement eu un effet négatif, comme nous l'avions suggéré (H10), les caractéristiques des élèves ont également permis de justifier la non-nécessité de structurer, révélant ainsi également un effet neutre de ces pressions.

L'alternance entre soutien de l'autonomie et contrôle constatée en contexte ordinaire est intéressante, à plusieurs titres. Premièrement, elle confirme les résultats d'études ayant montré que ces deux dimensions n'étaient pas opposées et qu'il était possible de recevoir à la fois un haut soutien de l'autonomie et un fort contrôle (Amoura et al., 2015). Deuxièmement, elle montre que les enseignants en contexte ordinaire privilégient le contrôle à la structure pour orienter les élèves. L'analyse des raisons énoncées par les enseignants pour justifier ces stratégies nous amène à penser que ce qui guide leur style motivationnel, c'est leur représentation de l'élève idéal : un élève qui a compris et accepté les règles, à l'écoute, concentré et intéressé par les apprentissages. Cet élève idéal leur permet ainsi de s'affranchir de la nécessité de proposer une structuration importante en amont de la situation, puisque les

élèves sont capables de se mettre rapidement en activité. Ce temps gagné est donc utilisé pour proposer des stratégies de responsabilisation qu'ils considèrent comme importantes au regard des objectifs de la discipline. Dans le même temps, cette vision leur permet de justifier toute stratégie contrôlante utilisée pour raccrocher tout élève qui s'éloignerait de l'idéal.

Enfin, nous pouvons penser que ce style ambivalent est révélateur du type d'engagement que les enseignants veulent susciter chez leurs élèves. En effet, les propos des enseignants nous amènent à penser que les élèves en contexte ordinaire ont déjà un certain niveau d'engagement comportemental (Fredricks et al., 2004), que les enseignants considèrent comme suffisamment important pour ne pas l'encourager davantage *via* la dimension structure. Ils recherchent donc à développer l'engagement cognitif, et particulièrement agentique des élèves (*e.g.*, Reeve, 2013), à travers un ensemble de stratégies relevant du soutien de l'autonomie. Finalement, l'engagement émotionnel n'est pas recherché en soi, puisque les enseignants n'hésitent pas à utiliser des stratégies de contrôle.

#### ***4.4. Influence du contexte d'enseignement sur la nature et l'impact des pressions pensant sur le style motivationnel menaçant : influence faible des pressions***

Notre analyse quantitative a montré que les enseignants déclarent en proportion peu de stratégies menaçantes, dans les deux contextes. Ces comportements peu menaçants sont conformes à la littérature antérieure, qui a mis en évidence que les enseignants n'étaient qu'occasionnellement engagés dans des comportements de menace (Van den Berghe et al., 2013). Face à ce constat, nos entretiens nous amènent à envisager différentes pistes explicatives, tantôt communes à l'ensemble des enseignants, tantôt différentes en fonction du contexte d'enseignement, particulièrement concernant les pressions du dessus et les croyances des enseignants.

##### **4.4.1. Des croyances en faveur d'un style soutenant les besoins**

Les propos des enseignants interrogés nous amènent à penser que ces derniers ont des croyances positives à l'égard du soutien des besoins. Deux pressions de l'intérieur nous semblent particulièrement importantes. Premièrement, l'ensemble des enseignants interrogés paraissait adhérer à une conception plutôt relativiste vis-à-vis de la connaissance, à savoir que les connaissances peuvent évoluer (Roth & Weinstock, 2013). En effet, ils étaient nombreux à

évoquer l'impact de la formation (*e.g.*, formation à l'agrégation, implication dans un dispositif portant sur la motivation) et des revues professionnelles (*e.g.*, Pepsteam, revue EPS, AEEPS) sur leur manière d'enseigner. Cette conception relativiste pourrait expliquer la volonté d'une meilleure prise en compte des perspectives des élèves. Deuxièmement, les discours des enseignants ont révélé leurs croyances en une théorie incrémentielle de la compétence, à savoir que la compétence est améliorable par l'effort et la répétition. Ainsi, nous pouvons penser que ces deux croyances ont joué le rôle de pressions positives sur ces enseignants, les conduisant plutôt à encourager leurs élèves et à croire en leurs capacités, qu'à les juger ou les menacer. De même, la croyance relative à la compétence nous semblait particulièrement déterminante en EP, alors que Vors (2011) avait mis en évidence que face à l'échec des élèves, l'enseignant avait du mal à en interpréter la cause, son jugement oscillant souvent entre les problèmes d'investissement des élèves, de comportements et une carence cognitive. Or, les enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche ont plutôt mis en cause le manque d'engagement des élèves qu'une quelconque carence. Dès lors, ces derniers étaient certainement moins négativement impactés par cette croyance, puisqu'elle agissait comme pression positive dans leur volonté de faire réussir les élèves.

#### **4.4.2. Des pressions du dessus cohérentes avec les croyances des enseignants en contexte ordinaire**

Notre analyse a mis en évidence que si les pressions du dessus, particulièrement celles relatives aux textes officiels, étaient évoquées par les enseignants lorsqu'on les interrogeait, elles semblaient peu influencer leurs stratégies car elles étaient peu ressenties. De plus, elles étaient cohérentes avec les croyances des enseignants en contexte ordinaire. En effet, les textes officiels étaient perçus comme un point d'appui, entrant en concordance avec leurs croyances sur les objectifs de la discipline et l'importance d'une certaine exigence. Ces propos nous amènent à enrichir le modèle proposé par Pelletier et al. (2002). Effectivement, nous pouvons supposer que les contraintes curriculaires dépendent de la discipline enseignée et surtout des attentes institutionnelles dans celle-ci. Dans le cadre de la discipline EPS, elles semblent constituer une ressource plus qu'une pression.

Par ailleurs, concernant la pression de se conformer aux méthodes des autres, il semblerait que dans ces établissements et dans la discipline EPS ce ne soit pas une pression dominante, les enseignants s'entendant relativement bien et échangeant finalement peu sur leurs méthodes. Enfin, mis à part les deux enseignants pour lesquels l'évaluation par compétence a

été imposée, aucun d'entre eux n'a mis en avant le fait de ressentir une forme de pression émanant du chef d'établissement. Ce constat rejoint une étude ayant montré que la pression émanant du chef d'établissement n'était pas reliée au style motivationnel (Vermote et al., 2022). Ainsi, nous pensons que cette forme de pression impacte peu le style motivationnel. Les résultats seraient peut-être différents si nous avions réalisé notre recherche au lycée, au regard des enjeux associés au baccalauréat et au dispositif Parcoursup qui génèrent des incertitudes (Mizzi, 2022).

Par conséquent, si les enseignants en contexte ordinaire ont déclaré davantage de pressions du dessus, nous pouvons penser que ces dernières ont pesé faiblement. Elles ont influencé négativement le style motivationnel dans la mesure où elles ont fourni une justification aux stratégies de contrôle exercées, ou de manière neutre car elles n'ont pas conduit les enseignants à soutenir davantage les besoins des élèves. Nous pouvons ajouter que cet impact faible est également lié au fait que les pressions ressenties, notamment au regard des textes officiels, étaient en accord avec leur vision du métier et leur manière de concevoir l'école.

#### **4.4.3. Des pressions du dessus faiblement ressenties et impactant peu en EP**

En EP, les pressions du dessus n'étaient pas absentes des propos des enseignants, puisqu'ils ont exprimé leur responsabilité dans la performance des élèves, leur volonté d'atteindre les objectifs fixés par les programmes, etc. Cependant, toutes ces formes de pressions étaient toujours mises en relation avec les caractéristiques de leurs élèves, en termes de niveau, d'attitude, de motivation, d'estime de soi. Cet appui sur leurs caractéristiques justifiait selon eux le fait de prendre distance avec les prescriptions des textes officiels, conclusion déjà émise dans le cadre de l'EP (Poggi & Brière-Guenoun, 2018). Pour autant les enseignants croyaient dans les capacités de progrès de leurs élèves, et formulaient des attentes élevées pour ces derniers, à travers les paliers à atteindre notamment. Ce faible impact des pressions liées à l'institution est renforcé par le fait que l'EPS ne participe désormais plus, *via* la note, à l'obtention du Diplôme National du Brevet. Les enseignants, quel que soit le contexte, sont donc peu sous pression vis-à-vis de standards de performance à atteindre. Par conséquent, nous formulons l'idée que les pressions du dessus sont contrebalancées par les pressions du dessous en contexte d'EP.

Par ailleurs, les enseignants en EP ont peu déclaré se sentir contraints par le chef d'établissement ou leurs collègues. Au contraire, ce qui est ressorti des propos des enseignants,

c'était l'importance de l'échange et de la solidarité en EP, plus qu'ailleurs. Alors qu'une étude a montré que les enseignants débutants en EP avaient tendance à éviter de communiquer sur leurs pratiques pédagogiques avec leurs collègues (Mascret et al., 2016), les enseignants interrogés déclaraient échanger sur ces dernières et s'entraider face aux difficultés de leurs élèves. Il nous semble donc que les enseignants ne se sentaient pas contraints de se conformer aux méthodes des autres, mais que les méthodes des autres constituaient une ressource, une impulsion pour modifier ses propres pratiques. A ce titre, une étude a indiqué que le principal facteur d'évolution des croyances concernant le management en classe était l'opportunité de pouvoir échanger avec d'autres acteurs de l'école (Girardet & Berger, 2017). Nous considérons également que la politique d'EP offre un cadre propice. En effet, les enseignants bénéficient de temps de concertation en équipes, ce qui encourage justement l'échange entre eux. De plus, bien que le turn-over des enseignants soit un réel problème en EP (Botton et al., 2018), il permet que ne s'installe pas une certaine culture d'enseignement dans l'établissement, ce qui pourrait impacter négativement les nouveaux collègues désireux de travailler autrement, comme le montrent différentes études (Burk & Fry, 1997 ; Leroy et al., 2007). Enfin, les enseignants disposent de fonds supplémentaires pour mener des projets, innovations, ainsi que de formations. Ces différents éléments les incitent donc à « faire autrement » avec ces élèves (Aline, 2001). Ainsi, les échanges entre collègues et le cadre proposé par l'établissement, éléments pouvant être assimilés à des pressions du dessus, semblent davantage constituer des ressources pour améliorer son style motivationnel, dans la mesure où ils ont conduit à faire évoluer les enseignants dans leur réflexion et leurs stratégies motivationnelles.

#### ***4.5. Influence des caractéristiques de la discipline EPS sur le niveau d'implication***

L'analyse quantitative a indiqué que l'implication était la dimension soutenant les besoins la moins rapportée par les enseignants, quel que soit le contexte d'enseignement. Concernant les stratégies spécifiquement déclarées, les enseignants ont tous indiqué faire preuve d'attention et d'intérêt auprès de leurs élèves, pour trois raisons majeures. Premièrement, les enseignants ont insisté sur la place et le rôle particuliers de l'EPS qui permettrait d'avoir une autre relation à l'élève, avec davantage de discussions informelles, de temps d'écoute des élèves, d'observation des élèves (Garn et al., 2011). Deuxièmement, les enseignants ont explicité qu'adopter un style impliqué faisait partie de leur conception du métier d'enseignant d'EPS et de leur personnalité : ils croyaient dans l'importance et dans l'efficacité

d'être proche des élèves. Des résultats similaires ont été trouvés dans une recherche qui a indiqué l'omniprésence de la fonction relationnelle dans les interactions entre enseignants d'EPS et élèves, soulignant l'importance qu'ils y accordent (Boizumault & Cogérino, 2012). Enfin, les enseignants ont mis en avant le besoin d'affection de leurs élèves, particulièrement en EP, avec la nécessité de construire une relation de confiance avec l'enseignant. Ce besoin les a notamment conduits à mettre davantage d'effort et d'énergie dans la leçon. Cette forte implication des enseignants a également été soulignée dans une étude centrée sur le lycée professionnel, qui montre elle aussi ce besoin d'implication chez les élèves (Cents-Boonstra et al., 2021). En effet, les élèves en EP sont très sensibles aux relations entre pairs (Vors, 2011), mais également aux relations affectives avec leur enseignant (Kherroubi & Rochex, 2004). Dès lors, au regard de la littérature, le besoin de proximité sociale apparaît déterminant chez ces élèves. Pour autant, les propos ont peu insisté sur cette dimension par rapport aux deux autres. Nous pouvons penser que les enseignants perçoivent l'implication comme une norme enseignante, quel que soit le contexte, d'autant plus en EPS. D'ailleurs, une étude portant sur le soutien social, qui comprend les soutien émotionnel (*i.e.*, encouragements et félicitations), informationnel (*i.e.*, conseils et corrections) et tangible (*i.e.*, temps passé avec eux) a montré que les élèves étaient globalement satisfaits et se sentaient bien soutenus par leur enseignant d'EPS (Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2006). Si le soutien social comprend également des comportements relatifs à la structure, cette étude a permis de montrer que les élèves étaient globalement satisfaits de l'implication de leur enseignant en EPS.

#### ***4.6. En synthèse : Des pressions dont le poids, l'influence et la nature sont modulés par le contexte d'enseignement***

La mise en relation des stratégies déclarées et des pressions ressenties par les enseignants nous amène à considérer que le contexte d'enseignement pondère le poids, l'influence et la nature des pressions ressenties par les enseignants d'EPS. Plus précisément, nos résultats ont révélé que les pressions du dessous étaient déterminantes dans l'adoption et la modification du style motivationnel en contexte d'EP, validant ainsi notre hypothèse (H9), dans la mesure où cette forme de pression était déclarée comme variable, incertaine, dynamique au cours de la leçon, de la séquence, de l'année. Ces pressions étaient moins prégnantes dans les propos des enseignants en contexte ordinaire, mais elles semblaient tout de même constituer la forme de justification principale des stratégies utilisées, confirmant ainsi notre hypothèse concernant l'effet supérieur des pressions du dessous (H8). Les pressions du dessus et les

croyances des enseignants semblaient, quant à elles, être plus stables, et donc impactaient moins le style motivationnel. Les résultats d'une étude examinant différentes formes de pression confortent nos conclusions (Vermote et al., 2022). En effet, cette étude a montré que seules les pressions émanant des élèves avaient un effet direct sur le style motivationnel de l'enseignant, les pressions émanant des collègues ayant un effet indirect *via* la satisfaction des besoins, et les pressions du chef d'établissement n'ayant pas d'effet. De même, une étude examinant les mêmes pressions montre que les pressions du dessous jouaient le rôle le plus important dans la prédiction de l'épuisement professionnel (Van Droogenbroeck et al., 2014). Dès lors, si les enseignants veulent enseigner dans de bonnes conditions, ils doivent impérativement prendre en compte les pressions émanant des élèves. En revanche, ces études ont envisagé les pressions du dessous comme ayant un impact négatif. Or, dans le cadre de notre étude, les caractéristiques des élèves en EP ont conduit les enseignants à augmenter leur structure. En ce sens, nous considérons que les élèves ne sont pas forcément une pression mais peuvent être également une ressource pour faire évoluer le style de l'enseignant. En revanche, en contexte ordinaire, les pressions émanant des élèves étaient davantage utilisées pour justifier à la fois une non nécessité de proposer des stratégies relatives à la structure, et un recours à des stratégies menaçant les besoins. Ces éléments confirment donc partiellement notre hypothèse relative à un effet négatif des différentes formes de pressions, puisque l'effet était tantôt positif, négatif ou neutre en fonction du contexte d'enseignement et des stratégies justifiées (H10).

Plus encore, nos résultats nous amènent à supposer que les pressions du dessous peuvent agir sur le poids des pressions du dessus. En effet, nous pensons qu'en EP, les pressions émanant des élèves étaient tellement importantes qu'elles ont conduit l'enseignant à se sentir moins impacté par les pressions émanant de l'institution. De plus, les pressions du dessous ont semblé impliquer un impératif de solidarité et de communication au sein de l'établissement, cette pression des collègues devenant une ressource à l'évolution du style motivationnel. En contexte ordinaire, les pressions du dessous ont pesé faiblement sur l'enseignant puisqu'il était davantage confronté à des élèves ayant un certain niveau de capacités, engagés, et ayant des comportements appropriés. Ce faible poids des pressions du dessous a impulsé un style soutenant l'autonomie, tout en conduisant à un style contrôlant lorsque ces pressions augmentaient. Réciproquement, ces élèves ont induit une certaine exigence de la part de l'institution, des collègues et des parents, qui a amené l'enseignant à ressentir davantage les pressions du dessus.

Concernant les croyances, il nous semble qu'elles ont joué un rôle intermédiaire dans la perception des autres formes de pression, comme nous l'avions postulé (H11). En effet, à l'instar des conclusions d'une étude ayant réalisé des entretiens auprès d'enseignants du primaire (Hornstra et al., 2015), nous pensons que la qualité (positif / négatif) et la quantité (fort / faible) des pressions du dessus et du dessous dépendent de la manière avec laquelle ces dernières entrent en conflit avec les croyances personnelles des enseignants. A titre d'exemple, si l'ensemble des enseignants interrogés ont déclaré que leurs élèves avaient un attrait pour la note, et si certains croyaient en son importance pour l'institution, seuls ceux croyant dans le principe de l'opérant maximal l'ont mentionné de manière prédominante. Ceux qui ne croyaient pas dans le pouvoir de la note ne semblaient pas réellement impactés par l'attrait des élèves. De même, l'utilisation du jeu pour répondre au besoin de sens des élèves était renforcé chez certains enseignants par leur attrait personnel pour le jeu et le défi. Pour autant, si les croyances ont influencé la perception des autres pressions, notre analyse nous amène à postuler que les pressions du dessous peuvent amener à faire évoluer les croyances des enseignants. En effet, une étude réalisée auprès d'enseignants débutants a montré que s'ils croyaient dans l'efficacité du soutien de l'autonomie à la sortie de leur formation, ces derniers s'étaient retrouvés confrontés aux réactions négatives des élèves face à la mise en place de stratégies relatives à cette dimension, et ont abandonné celles-ci (André, 2020). Dans notre étude, nous retrouvons ce même constat, puisque la faible présence de propos relatifs à la responsabilisation en EP était justifiée principalement au regard des capacités et comportements des élèves. *A contrario*, nous pensons que le fait qu'aucun enseignant ne déclare croire dans le principe de l'opérant maximal en EP peut s'expliquer par le besoin de justice et le rapport à l'échec important de leurs élèves. Dès lors, face aux caractéristiques de leurs élèves, les enseignants font évoluer leurs croyances. Il n'en reste pas moins que la personnalité de l'enseignant semble moduler la possibilité de faire évoluer ces croyances.



## 5. Limites et perspectives de l'étude 3

A l'instar d'autres études (Hornstra et al., 2015 ; Taylor et al., 2009), nous avons choisi de mener des entretiens pour mieux comprendre les stratégies et les pressions qui pèsent sur le style motivationnel de l'enseignant. Cependant, cette méthode plus qualitative est basée sur les propos déclarés par l'enseignant. Elle ne reflète donc pas forcément l'ensemble des stratégies motivationnelles que les enseignants utilisent, et ne nous donne pas accès à l'influence des types de pressions sur le style motivationnel. A titre d'exemple, nous avons supposé que les pressions du dessous ont agi de manière positive sur le style motivationnel des enseignants en EP. Une mesure standardisée de ces pressions nous aurait permis de voir si ces dernières ont un impact positif sur les enseignants. De même, nous avons postulé que les pressions du dessous auraient un impact plus fort. Il serait donc intéressant de comparer le poids des différentes pressions sur le style motivationnel. Cependant, aucun outil standardisé incluant l'ensemble des différentes catégories de pression n'est disponible à ce jour. De même, il serait intéressant de réaliser une observation en classe de l'enseignant avant de réaliser l'entretien. Les éléments d'observation pourraient constituer la base de l'échange, à l'instar des études ancrées dans le cadre du cours d'action qui ont proposé des entretiens d'auto-confrontation à la suite de l'observation d'une leçon (*e.g.*, Vors et al., 2015).

Deuxièmement, nous n'avons pas mesuré les variables médiatrices de la relation pressions – style motivationnel, à savoir la motivation au travail des enseignants et leur satisfaction des besoins. Des données sur ces variables auraient pu permettre d'affiner les résultats de notre analyse qualitative. Par exemple, concernant le besoin d'autonomie, nous avons supposé que les enseignants en EP se sentaient davantage libres vis-à-vis des pressions du dessus par rapport aux enseignants en contexte ordinaire, mais plus contraints par les pressions du dessous. Il aurait donc été intéressant d'identifier quel(s) type(s) de pressions pourrai(en)t impacter leur besoin d'autonomie. Par conséquent, il serait intéressant dans les études futures de mesurer ces deux variables afin de comprendre plus précisément l'impact des différentes pressions sur le style motivationnel de l'enseignant.

Troisièmement, bien que nous ayons réalisé 14 entretiens afin d'accéder à des données les plus exhaustives possibles, notre échantillon était relativement restreint et correspondait à des enseignants qui avaient une certaine expérience dans le métier et dans leur établissement scolaire, ce qui limite la généralisation de nos résultats. Il pourrait être intéressant de mener des entretiens avec des enseignants débutants dans l'un des contextes puis de les réinterroger plus

tard afin de déterminer si leur style motivationnel a évolué et quel a été l'impact des différents types de pressions sur cette évolution. Il serait également intéressant d'élargir le type d'établissement choisi en étudiant également le milieu rural qui constitue lui aussi un contexte particulier (André & Delarue-Breton, 2021). Cependant, notre étude a constitué un point de départ intéressant pour identifier les éléments saillant du contexte d'enseignement influençant le style motivationnel de l'enseignant.

Quatrièmement, cette étude se focalise sur l'influence du contexte d'enseignement *via* la perception qu'en ont les enseignants d'EPS. Il aurait également été intéressant d'avoir le point de vue des élèves, comme le suggèrent Taylor et al. (2009), notamment sur leur perception des stratégies mises en place et de leur impact sur leur motivation et leur engagement.

## **6. Conclusion de l'étude 3**

La présente étude, basée sur des entretiens semi-directifs, avait pour objectif de mieux comprendre l'influence du contexte d'enseignement sur les pressions ressenties et le style motivationnel de l'enseignant d'EPS. Plus précisément, le premier objectif de cette étude était de caractériser le style motivationnel en fonction du contexte d'enseignement à partir des stratégies déclarées par les enseignants afin d'identifier des comportements spécifiques à un contexte d'enseignement. Les analyses quantitative et qualitative des propos des enseignants nous ont permis de mettre en évidence à la fois des stratégies communes et différenciées. Les enseignants en EP ont soutenu l'autonomie en encourageant majoritairement les intérêts intrinsèques des élèves, afin de donner du sens aux apprentissages, ce qui confirme notre première hypothèse (H1). Ils ont également déclaré être fortement structurés, avec une variété de stratégies motivationnelles, ce qui infirme notre hypothèse postulant un usage restreint de stratégies (H2). Par ailleurs, l'analyse de leurs propos nous conduit à penser qu'ils sont davantage impliqués, confirmant ainsi notre hypothèse (H3), sans que des stratégies particulières n'aient émergé, hormis le fait de donner de sa personne durant la leçon. Enfin, s'ils ont formulé des stratégies relatives au contrôle, celles-ci étaient moins prégnantes en contexte d'EP, invalidant ainsi notre hypothèse (H4).

Le deuxième objectif était de déterminer si le poids, la nature et l'influence des pressions pesant sur le style motivationnel différaient en fonction du contexte d'enseignement. Nos résultats ont montré que les stratégies se justifiaient bien par des pressions dont le poids, la nature et l'influence différaient. Premièrement, le style motivationnel des enseignants était

prioritairement influencé par leur perception du public scolaire avec lequel ils interagissaient, confirmant ainsi notre hypothèse (H5). Ce poids des pressions du dessous était d'autant plus important en contexte d'EP, alors qu'ils étaient peu impactés par les pressions du dessus, en accord avec notre hypothèse (H6). En effet, les enseignants en EP adoptaient un panel large de stratégies pour répondre à un engagement caractérisé par l'immédiateté, l'instabilité et l'irrégularité. Par ailleurs, les croyances des enseignants tout contexte confondu étaient plutôt en adéquation avec la logique du soutien des besoins, ce qui accentuait leurs stratégies, confirmant ainsi notre hypothèse (H8).

Ces résultats ont des implications importantes puisqu'ils amènent à reconsidérer les données actuelles concernant l'influence des différentes formes de pressions sur le style motivationnel. En effet, le contexte d'enseignement et plus particulièrement les caractéristiques des élèves semblent prioritaires dans la justification du style motivationnel. Ainsi, si nous reprenons l'idée de chaîne séquentielle de pressions proposée par différentes études (Van Droogenbroeck et al., 2014 ; Vermote et al., 2022), nous considérons que les pressions du dessous constituent le premier maillon de la chaîne des pressions, influençant les pressions du dessus et les croyances des enseignants, qui, réciproquement influencent la manière de percevoir les pressions du dessous pour faire évoluer le style motivationnel. Enfin, si la littérature met en avant le concept de pressions (Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009), impliquant une connotation négative, nous pensons qu'il serait intéressant de faire évoluer ce terme. En effet, si ce concept nous paraît pertinent lorsque l'impact est négatif, notre étude a montré que ces pressions pouvaient également être envisagées positivement. Dans cette optique, les pressions pourraient davantage être considérées comme des contraintes, qui peuvent façonner et impulser des évolutions positives ou négatives du style motivationnel.

# Partie 3 – Discussion générale

*« Nos « mauvais élèves » (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe : quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulées sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent, leur corps en devenir et leur famille dans le sac à dos. Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé à terre et l'oignon épluché. Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif. Naturellement le bienfait sera provisoire, l'oignon se recomposera à la sortie et sans doute faudra-t-il recommencer demain. Mais c'est cela enseigner : c'est recommencer jusqu'à notre nécessaire disparition de professeur ». (Pennac, 2007, p. 68)*

La problématique générale de ce travail doctoral portait sur l'influence du contexte d'enseignement sur les relations enseignant - élèves. Plus précisément, il s'agissait de comparer l'influence du style motivationnel de l'enseignant d'EPS sur la motivation des élèves d'une part, et leur engagement d'autre part, en fonction de l'appartenance de l'établissement au contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire. Afin d'approfondir la compréhension de cette relation, notre travail s'est également concentré sur l'analyse des différentes pressions pesant sur ce style motivationnel, toujours en fonction du contexte d'enseignement. De manière complémentaire à ces deux objectifs, il s'agissait également d'étudier l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel de l'enseignant et les comportements associés à ce style motivationnel. Pour répondre à cette problématique de recherche principale relative à l'effet du contexte d'enseignement, nous avons formulé quatre objectifs principaux :

1. Etudier l'influence du contexte d'enseignement sur les relations entre le style motivationnel de l'enseignant perçu par les élèves et leurs motivations.

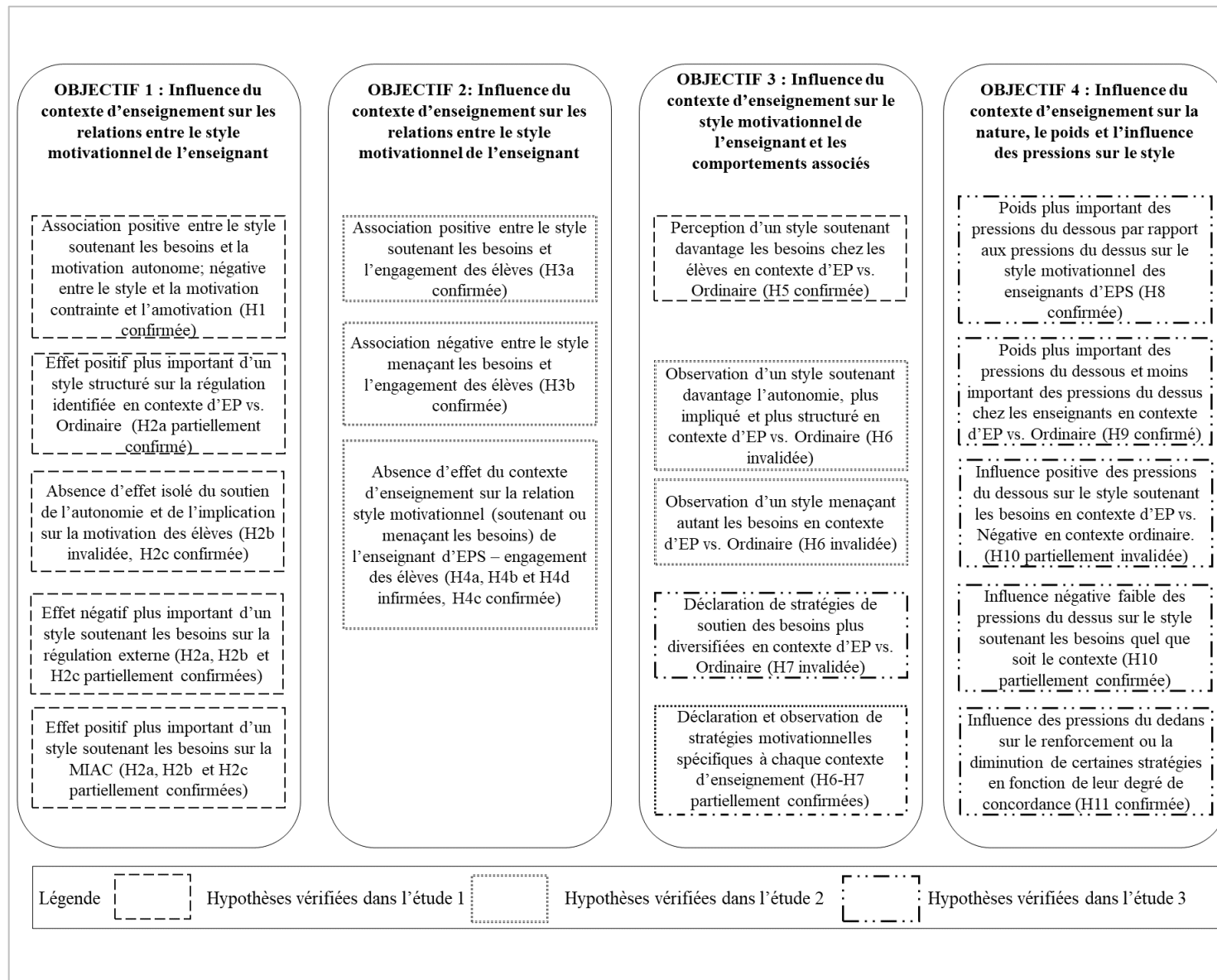
2. Etudier l'influence du contexte d'enseignement sur les relations entre le style motivationnel observé de l'enseignant et l'engagement des élèves.

3. Etudier l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel de l'enseignant et les comportements associés aux différentes dimensions.

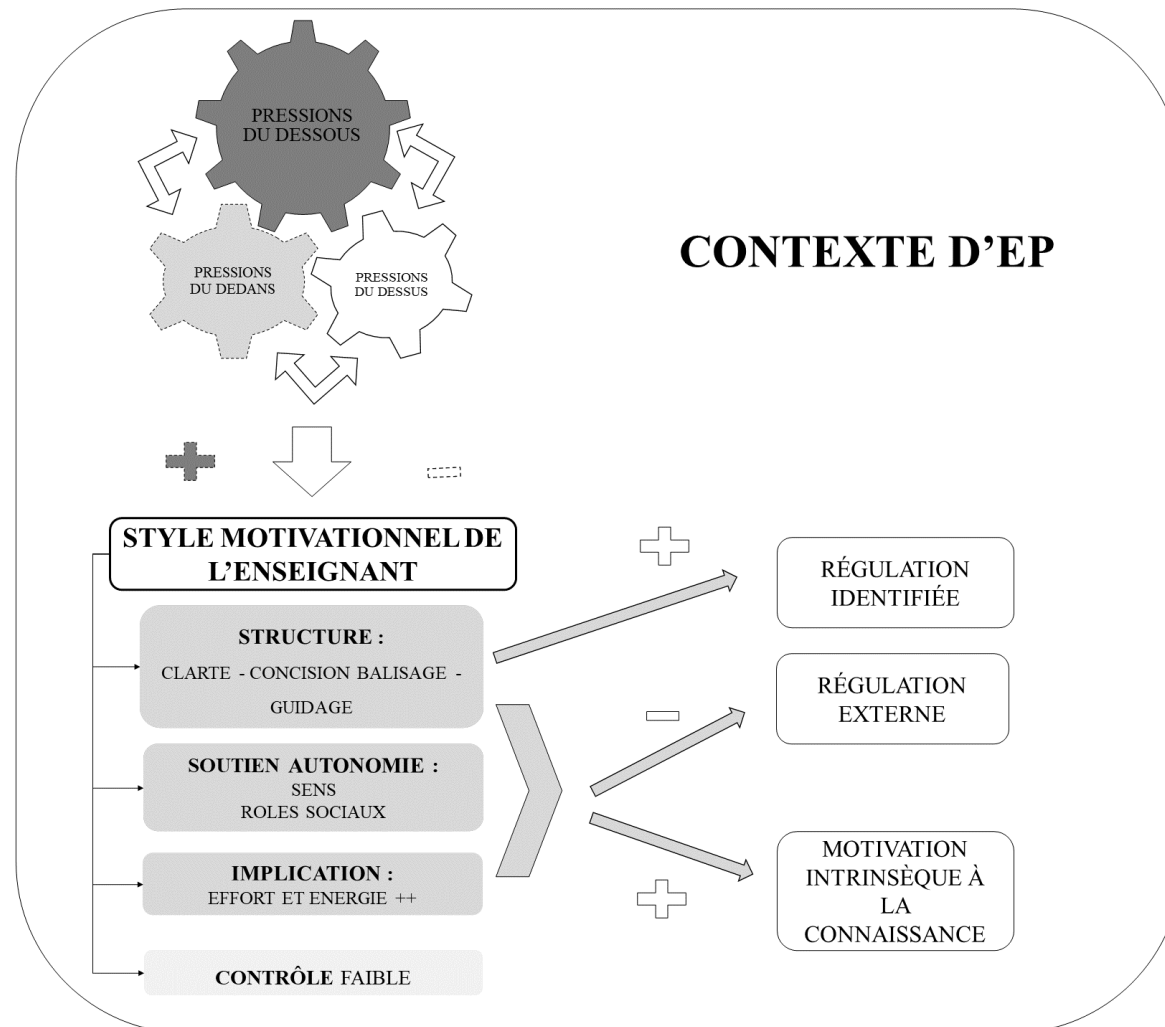
4. Déterminer la nature, le poids et l'influence des pressions qui pèsent sur le style motivationnel de l'enseignant en fonction du contexte d'enseignement.

Afin de répondre à ces quatre objectifs, notre volonté a été d'adopter une approche dite mixte (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), en utilisant à la fois des méthodes quantitatives (questionnaires et observations) et qualitatives (observations qualitatives et entretiens). Ce choix d'une méthodologie mixte avait pour ambition première d'offrir une triangulation et une complémentarité des données afin d'avoir à la fois des points de vue différents et une caractérisation la plus précise possible du style motivationnel et des comportements de l'enseignant. En complément, le choix des entretiens semi-directifs poursuivait un objectif d'explication du style motivationnel perçu, observé et déclaré à travers l'identification des pressions.

Les résultats des différentes études sont résumés au travers des figures proposées ci-dessous : la figure 19 présente les principaux résultats des différentes études en relation avec les hypothèses de départ, et la figure 20 illustre les résultats spécifiquement liés au contexte de l'EP. Dans cette partie, nous discuterons des résultats obtenus en lien avec nos objectifs et nos hypothèses de thèse, puis nous mettrons en perspective ces résultats pour analyser l'intérêt de ce travail au regard des connaissances actuelles sur la TAD et le contexte de l'EP, ainsi qu'au regard des perspectives professionnelles actuelles. Nous terminerons en envisageant les principales limites et perspectives à l'échelle du projet doctoral.



**Figure 19. Synthèse des résultats en relation avec les hypothèses initiales**



**Figure 20. Synthèse des résultats concernant l'influence du contexte d'éducation prioritaire sur 1) le poids et l'effet des pressions ressenties par les enseignants d'EPS sur leur style motivationnel, 2) les comportements emblématiques associées à chaque dimension, 3) les effets spécifiques de ce style sur la motivation des élèves**



# **1. Influence du contexte d'éducation prioritaire sur les relations style motivationnel de l'enseignant – motivation des élèves et style motivationnel de l'enseignant – engagement des élèves**

Les deux premiers objectifs de ce travail doctoral portaient sur l'influence du contexte d'enseignement sur la relation entre le style motivationnel de l'enseignant et la motivation des élèves d'une part, et sur la relation entre le style motivationnel de l'enseignant et l'engagement des élèves d'autre part.

## ***1.1. Effet du style motivationnel de l'enseignant sur la motivation et l'engagement des élèves, indépendamment du contexte***

Concernant les effets du style motivationnel de l'enseignant sur la motivation des élèves quel que soit le contexte (**H1**), l'analyse multiniveau a confirmé l'influence positive des différentes dimensions d'un style soutenant les besoins sur les formes de motivation les plus autodéterminées (motivation intrinsèque, régulation intégrée et régulation identifiée). À l'inverse, l'analyse a révélé l'influence négative d'un tel style sur la régulation externe et l'a-motivation, confirmant également notre hypothèse. Plus précisément, notre étude a indiqué une association entre chacune des formes de motivation autonome et les dimensions structure et soutien de l'autonomie. L'implication quant à elle n'était associée qu'à la motivation intrinsèque à la stimulation et à l'a-motivation. Ces résultats sont importants car ils confortent à la fois le rôle déterminant du soutien de l'autonomie et de la structure pour permettre de susciter des formes de motivation autonome, que ce soit en EPS, dans le primaire ou le secondaire (Bureau et al., 2022 ; Guay et al., 2017 ; Haerens et al., 2015 ; Kalajas-Tilga et al., 2020 ; Stroet et al., 2015 ; Taylor & Ntoumanis, 2007). Plus généralement, ces données montrent l'importance de susciter du plaisir en EPS, à l'instar des propositions professionnelles du groupe PLAISIR de l'AEEPS sur la pédagogie de la mobilisation (Lavie & Gagnaire, 2014). Au-delà de son rôle sur les formes de motivation autonome, nos résultats ont révélé que la structure jouait également un rôle déterminant sur l'a-motivation, tout comme l'implication. Ces données sont aussi essentielles car elles mettent en évidence que l'enseignant doit proposer un certain niveau de structure et d'implication s'il souhaite éviter le désengagement total de ses élèves en EPS. Le soutien de l'autonomie semble moins déterminant pour ce type de profil, bien que proche de la significativité. Il est en revanche difficile d'identifier ce qui permet de diminuer la régulation externe puisqu'aucune des trois dimensions n'était reliée à cette forme

de motivation. Si ces résultats ne sont pas étonnants au regard d'autres études mettant également en avant une absence d'effet (*e.g.*, Bureau et al., 2022 ; Stroet et al., 2015), ils nous interrogent sur la manière d'éviter l'apparition de ce type de régulation. Nous pouvons supposer, à l'instar d'autres études (*e.g.*, Bartholomew et al., 2018 ; De Meyer et al., 2014 ; Haerens et al., 2015), que ce type de régulation est influencé prioritairement par le niveau de contrôle. Cependant, cette dimension du style n'ayant pas été mesurée dans cette première, il nous était difficile de vérifier cette hypothèse.

La deuxième étude a également confirmé l'influence positive d'un style soutenant les besoins et l'influence négative d'un style menaçant les besoins sur l'engagement des élèves (H3a et H3b), et ce, à la fois lorsque le style global était pris en compte ou lorsque les différentes dimensions étaient considérées de manière isolée. Ainsi, les résultats de nos deux études renforcent la littérature existante sur les effets positifs et négatifs des différentes dimensions du style, en éducation (pour une revue, Stroet et al., 2013) et en EPS (pour une revue, Vasconcellos et al., 2020).

Par ailleurs, les analyses par profils latents réalisées dans nos deux premières études ont permis d'apporter des connaissances concernant les interrelations entre les différentes dimensions, peu étudiées dans la littérature scientifique (Hornstra et al., 2021 ; Vasconcellos et al., 2020). Ainsi, la première étude, basée sur la perception des élèves, a révélé trois profils distincts de soutien des besoins qui se caractérisaient par une forte synergie entre les différentes dimensions du style motivationnel, avec des effets différenciés sur la motivation des élèves. Plus précisément, le profil « Fort », caractérisé par des scores importants dans les trois dimensions de soutien des besoins, était associé avec les plus hauts scores de motivation autonome, et les plus bas scores de régulation externe et d'a-motivation. A l'opposé, le profil « Faible », caractérisé par un faible niveau de soutien des besoins dans les trois dimensions était associé à des scores inversés sur chacune des différentes formes de motivation. Ces résultats sont concordants avec d'autres études réalisées dans le secondaire ou à l'université, basées sur les perceptions des apprenants (Hornstra et al., 2021 ; Leenknecht et al., 2017). Toutefois, la deuxième étude basée sur l'observation du style des enseignants d'EPS a identifié trois profils sensiblement différents, qui se distinguaient principalement par le niveau de structure : fort, modéré, faible. Les niveaux d'implication et de soutien de l'autonomie ne différaient pas entre les profils « Fort » et « Modéré », mais baissaient considérablement pour le profil « Faible ». Concernant les effets sur l'engagement, l'analyse des différents profils a montré que des

niveaux modérés à élevés de soutien dans les trois dimensions permettaient d'obtenir des effets importants sur l'engagement des élèves. Ces effets étaient même identiques sur les engagements cognitif et comportemental que le niveau de soutien des besoins soit élevé ou modéré. A notre connaissance, ce sont les premières études à proposer une caractérisation de profils d'enseignants, à partir de la perception d'élèves ou d'observations, dans le cadre de la discipline EPS. Les résultats associés à ces différents profils soutiennent la perspective d'un effet global des différentes dimensions les unes par rapport aux autres, à savoir que les effets sont maximisés lorsque les niveaux dans chaque dimension sont relativement similaires (Olivier et al., 2021).

## ***1.2. Influence du contexte d'enseignement sur les relations entre le style motivationnel de l'enseignant et la motivation ou l'engagement des élèves***

Si nos différents résultats ont confirmé les données de la littérature concernant l'effet du style motivationnel, la première étude a également mis en évidence l'influence du contexte d'enseignement dans la relation entre le style motivationnel et la motivation des élèves. Plus précisément, l'analyse multiniveau a montré qu'en contexte d'EP, la structure avait un effet supérieur sur la régulation identifiée, tandis que le style global avait un effet supérieur sur la régulation externe. Plus encore, notre analyse par profils latents a indiqué que les élèves en EP classés dans le profil « Fort » ont rapporté davantage de motivation intrinsèque à la connaissance et/ou à l'accomplissement. À l'inverse, les élèves en EP classés dans les profils « Modéré » et « Faible » ont rapporté davantage de régulation externe.

Ces résultats nuancent donc le postulat d'universalité des besoins, et sont en accord avec les études qui considèrent que l'effet du style peut être supérieur chez certains individus, en fonction de la force ou du désir de besoin exprimé (Ryan et al., 2019 ; Vansteenkiste et al., 2019). Si le désir est corrélé à la frustration des besoins et caractérise donc une volonté de désirer ce qui nous manque (Chen et al., 2015 ; Van Assche et al., 2018), la force est liée à la valeur accordée à chaque besoin (Van Assche et al., 2018). Nos résultats nous amènent donc à supposer que le désir ou la force des besoins serait supérieur chez les élèves en EP. Plus précisément, notre étude montre que la dimension structure semble la plus déterminante chez les élèves en EP. Cette dimension étant associée directement à la satisfaction du besoin de compétence (*e.g.*, Guay et al., 2017 ; Kurdi et al., 2018 ; Mouratidis et al., 2013), nous pouvons donc penser que c'est surtout le désir ou la force du besoin de compétence qui serait supérieur en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire. Au regard des difficultés scolaires

importantes (Kherroubi & Rochex, 2004), et du rapport négatif à l'échec des élèves en contexte d'EP (Mascret, 2018), nous pouvons en effet émettre l'hypothèse qu'ils se sentent peu compétents, et désirent donc davantage ce besoin. De plus, les élèves de milieu défavorisé auraient davantage une conception fixe de l'intelligence et adopteraient davantage des buts de performance que les élèves issus de milieux plus favorisés (Souchal & Toczek, 2010). En ce sens, nous pouvons postuler qu'ils accordent une valeur importante à ce besoin puisqu'elle les définit en tant qu'individu. Dès lors, nous pouvons supposer que lorsqu'un enseignement structuré leur est proposé, et que celui-ci leur permet de progresser, cela répond à leur désir et à leur fort besoin de compétence. Plus encore, les résultats indiquent un effet négatif supérieur du style global sur la régulation externe chez les élèves en EP par rapport à ceux en contexte ordinaire. Nous pouvons donc présumer que la contrainte est davantage perçue par ces élèves lorsque l'environnement est peu soutenant. Plus précisément, plusieurs études ont mis en évidence un décalage entre le cadre « enfermant » de l'école par rapport au temps sans surveillance et à la liberté des élèves issus de milieu défavorisé en dehors de l'école, élèves qui se percevaient comme recevant moins d'encadrement et d'implication de la part de leurs parents (Bussemakers et al., 2022 ; Kaiser et al., 2019 ; Lupton, 2004). En ce sens, nous pouvons penser qu'un enseignant soutenant les besoins permet aux élèves de moins ressentir les contraintes liées au cadre scolaire, en ayant un impact plus important sur les différents besoins des élèves. Ces résultats démontrent donc l'importance d'un environnement soutenant les différents besoins si l'on souhaite éviter que les élèves se sentent contraints en contexte d'EP, une seule dimension ne pouvant suffire.

En résumé, ces résultats mettent donc en évidence des bénéfices supérieurs d'un style motivationnel soutenant les besoins sur la motivation des élèves en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire, avec des effets à la fois isolés de la structure, et combinés des différentes dimensions d'un style soutenant les besoins. Ces différents éléments contribuent donc à valider partiellement nos hypothèses relatives aux effets des différentes dimensions (**H2a à H2c**). Ils offrent également un affinement de la compréhension des effets isolés et globaux des différentes dimensions du style motivationnel dans le contexte de l'EP. En effet, si la structure a des effets uniques, nos résultats nous amènent à penser que c'est davantage le style global de l'enseignant, à travers les différentes dimensions, qui a permis des bénéfices supérieurs.

Si ces résultats pouvaient supposer qu'un style motivationnel soutenant les besoins aurait également des effets supérieurs sur l'engagement des élèves en contexte d'EP, notre

deuxième étude, basée sur des observations, n'a pas montré d'influence du contexte d'enseignement sur la relation entre le style motivationnel observé et l'engagement des élèves. Ceci invalide donc nos hypothèses relatives aux effets de la structure (**H4a**), de l'implication (**H4b**) et du contrôle (**H4d**) sur l'engagement des élèves en contexte d'EP. En revanche, cela confirme notre hypothèse relative à une absence d'effet spécifique du soutien de l'autonomie sur l'engagement des élèves en fonction du contexte d'enseignement (**H4c**). Pour autant, notre étude a montré que les niveaux d'engagement ne différaient pas en fonction du contexte d'enseignement, alors que les enseignants en EP soutenaient davantage les besoins. Nous pouvons noter que les niveaux d'engagement étaient par ailleurs supérieurs à la moyenne sur l'échelle de Likert. Or cette échelle quantifie l'engagement d'un niveau 1 (*e.g.*, désengagement) à un niveau 7 (*e.g.*, fort engagement). Nous pouvons donc supposer que pour obtenir les mêmes niveaux d'engagement et éviter du désengagement, les enseignants en EP devraient soutenir davantage les besoins. Toutefois, une augmentation du soutien n'impliquerait pas pour autant plus d'engagement en EP par rapport au contexte ordinaire. Si nous croisons ces résultats avec ceux de la première étude, nous pouvons postuler que le fort soutien des besoins observé chez les enseignants en EP aurait pu permettre de diminuer la régulation externe des élèves. Ainsi, nous pouvons supposer que si le style de l'enseignant ne permet pas davantage d'engagement, les niveaux relativement hauts de soutien observés pourraient permettre à la majorité des élèves en EP de ne pas être désengagés. L'analyse des propos des enseignants soutient également cette hypothèse. Effectivement, les enseignants ont déclaré rechercher avant tout l'évitement de comportements déviants et le désengagement de leurs élèves, à l'instar d'autres études (*e.g.*, Vors et al., 2015 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2015). En ce sens, plutôt que de rechercher l'engagement des élèves, nous pouvons penser qu'ils recherchent à éviter leur désengagement.

### **1.3. Synthèse, limites et perspectives**

En synthèse, les résultats de nos deux premières études ont permis de confirmer les liens positifs entre un style motivationnel soutenant les besoins et d'une part la motivation des élèves, d'autre part leur engagement, indépendamment du contexte. Notre deuxième étude a également corroboré les liens négatifs entre un style menaçant les besoins et l'engagement des élèves. Aussi, ces différents résultats suggèrent la nécessité de prendre en considération chaque dimension du style, ainsi que leurs interrelations afin de gagner en précision quant aux effets uniques et globaux de ces différentes dimensions. Plus encore, nos deux premières études ont montré que le contexte d'enseignement influençait la relation entre le style motivationnel de

l'enseignant et la motivation des élèves. Ces résultats semblent constituer une contribution significative à la littérature portant sur le concept d'universalité sans uniformité (Vansteenkiste et al., 2019), puisque l'impact du style motivationnel de l'enseignant peut avoir des effets supérieurs auprès de certains publics, comme celui d'EP. Ces résultats appellent donc différentes perspectives de recherche, tout en prenant en compte les limites présentes dans chacune de nos études afin d'affiner la compréhension des phénomènes.

Premièrement, nous avons montré l'influence du contexte d'enseignement dans les relations entre le style motivationnel de l'enseignant et la motivation des élèves. Or une revue portant sur la TAD en EPS avait mis en évidence que le contexte d'enseignement ne faisait pas partie des critères d'inclusion dans les différentes études portant sur le style motivationnel de l'enseignant (Van Den Berghe et al., 2014). Nos résultats nous amènent donc à penser que ce facteur est déterminant dans la relation entre le style motivationnel et la motivation ou l'engagement des élèves, et qu'il mérite d'être pris en compte dans les futures études portant sur le style motivationnel. Pour gagner en précision sur l'effet du contexte d'enseignement, il pourrait être intéressant de se baser sur l'IPS de chaque établissement, plutôt que sur l'unique fait d'appartenir au contexte d'EP, comme nous l'avons fait dans nos études.

Deuxièmement, nos deux premières études ont permis d'interroger la notion d'universalité sans uniformité débattue dans la TAD (Ryan et al., 2019 ; Vansteenkiste et al., 2019). En effet, la première étude a démontré un effet plus important de la structure et du style global sur la motivation des élèves, permettant ainsi de suggérer un poids des besoins différent en fonction des individus. Nos résultats appellent donc à prolonger les recherches sur cette question afin d'affiner ces données, en tenant compte des caractéristiques spécifiques des élèves. En effet, si de nombreuses études ont été réalisées afin de mesurer l'effet de la culture sur la relation entre le style motivationnel et la motivation des élèves (pour une revue, Reeve, Ryan, et al., 2018), très peu d'études se sont centrées sur des élèves issus de milieu défavorisé (*e.g.*, Earl et al., 2019 ; Kurdi et al., 2018). Également, nos différentes analyses n'ont pas mesuré la satisfaction ou la frustration des besoins, ce qui constitue une limite lorsqu'il s'agit justement de questionner la force ou le désir d'un besoin. Les futures recherches devraient donc s'attacher à prendre en considération les caractéristiques spécifiques des élèves et à mesurer le niveau de satisfaction ou de frustration des besoins afin d'expliquer la relation entre le style motivationnel de l'enseignant et la motivation des élèves (*e.g.*, Cox & Williams, 2008 ; Gairns et al., 2015).

Troisièmement, bien que nous ayons montré des associations entre le style motivationnel, et respectivement la motivation et l'engagement des élèves, nos données sont de nature transversale, et ne permettent pas d'affirmer avec certitude le sens de la relation. Ainsi, dans le prolongement de ces deux premières perspectives, et au regard de la nature dynamique des relations entre le style motivationnel et la motivation ou l'engagement (Van den Berghe, Vansteenkiste, et al., 2014), il serait fortement intéressant de réaliser une étude longitudinale pour étudier le sens de ces différentes relations (*e.g.*, Skinner & Belmont, 1993 ; Stroet et al., 2015 ; Wang & Eccles, 2013). Par exemple, il pourrait être intéressant de proposer un design de recherche basé sur un « cross-lagged panel model » (Kearney, 2017). Il s'agit d'un modèle d'analyse croisée qui permet d'identifier les relations réciproques entre les variables au cours du temps. Ce modèle est dit « croisé » car il mesure les relations d'une variable à l'autre et inversement, et « décalé » car il estime les relations entre les variables à différents moments. Ce type d'analyse a déjà été proposé dans le cadre de l'étude des relations entre le style motivationnel de l'enseignant et l'engagement des élèves (*e.g.*, H.-R. Jang et al., 2023). Plus encore, nous pourrions proposer une étude basée sur l'approche des systèmes dynamiques complexes (Hollenstein, 2007), afin d'étudier le couplage entre le style motivationnel de l'enseignant et l'engagement des élèves au cours d'une leçon. Ce type d'analyse a déjà été réalisé dans le domaine des sciences de l'éducation pour analyser les interactions enseignants / élèves (André et al., 2016 ; Steenbeek et al., 2012), et pourrait apporter des informations complémentaires aux résultats obtenus dans l'étude observationnelle réalisée en EPS mesurant la variation du style motivationnel de l'enseignant à différents instants de la leçon (Van den Berghe et al., 2013). Ainsi, ces différents designs d'études, qui n'ont pas encore été expérimentés dans le cadre de l'analyse de l'influence d'un contexte d'enseignement, permettraient d'affiner notre compréhension sur le sens de la relation entre style motivationnel de l'enseignant et motivation / engagement des élèves.

## **2. Influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel de l'enseignant : des comportements et un style motivationnel spécifiques en éducation prioritaire**

Notre troisième objectif de thèse portait sur l'identification du style motivationnel de l'enseignant et des comportements associés en fonction du contexte d'enseignement. En effet, plusieurs études ont mis en évidence la nécessité de prendre en compte l'environnement typique d'une discipline scolaire, en comparaison à celui d'autres disciplines (Earl et al., 2019 ; Erturan-

Ilker et al., 2018). Elles ont également montré que les leçons d'EPS étaient plus engageantes que les leçons de disciplines plus académiques (Cents-Boonstra et al., 2021 ; Earl et al., 2019). Il s'agissait donc de déterminer ce qui caractérisait le style motivationnel de l'enseignant d'EPS, particulièrement dans le contexte d'EP.

Les résultats de nos trois études contribuent à l'identification d'un style motivationnel spécifique au contexte d'EP, avec à la fois des comportements communs et différenciés, caractéristiques de la discipline EPS. Nous allons donc proposer une synthèse des principaux éléments permettant de caractériser le profil des enseignants d'EPS en fonction du contexte d'enseignement.

### ***2.1. Un soutien des besoins plus important en EP***

Les résultats de nos trois études convergent vers la caractérisation d'un style soutenant davantage les besoins des élèves en EP. En effet, notre première étude a montré que les élèves en EP percevaient leurs enseignants comme plus structurés et soutenant davantage leur autonomie. Ils étaient également plus nombreux à être classés dans le profil « Fort » de perception de soutien des besoins. Ces résultats nous ont donc permis de confirmer notre hypothèse relative à la perception des élèves en contexte d'EP (**H5**). Si nous avions formulé l'hypothèse que cette perception supérieure s'expliquerait par une perception plus négative des élèves en contexte ordinaire, et d'une perception plus favorable des élèves en EP, les résultats des deux autres études ont également confirmé que le style motivationnel de l'enseignant était plus soutenant en EP par rapport au contexte ordinaire. En effet, notre deuxième étude, contrairement à notre hypothèse (**H6**), a également révélé que les enseignants observés en contexte d'EP étaient plus structurés, plus impliqués et tendaient à soutenir davantage l'autonomie qu'en contexte ordinaire. A nouveau, davantage d'enseignants observés en contexte d'EP se situent dans le profil le plus optimal, le profil « Fort », caractérisé par une structure et une implication importante, associée à un soutien de l'autonomie modéré. Enfin, notre dernière étude a montré que les enseignants en EP rapportaient utiliser davantage de stratégies motivationnelles, infirmant ainsi notre hypothèse (**H7**). Si ce résultat ne signifie pas qu'ils soutiennent davantage les besoins, il met tout de même en évidence la variabilité et la quantité plus importante de stratégies visant à engager les élèves en contexte d'EP. Plus encore, notre classification par profils montre que ces enseignants sont plus nombreux dans les profils caractérisés par une forte structure (Profil « Structuré ») et une association de structure et de soutien de l'autonomie (Profil « Soutenant »). Les résultats de nos différentes études sont les



premiers à déterminer le style motivationnel des enseignants en contexte d'EP, dans le cadre de la TAD. Ils enrichissent également les connaissances concernant l'enseignement de l'EPS dans ce type d'établissement puisque les différentes études réalisées sur le sujet ont plutôt montré des pratiques concrètes d'enseignement révélatrices d'un style soutenant faiblement les besoins (e.g., Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Debars & Amade-Escot, 2006). Nous avons également déterminé un certain nombre de stratégies spécifiques au contexte d'EP, grâce à une analyse approfondie des comportements observés et déclarés par les enseignants d'EPS.

## ***2.2. Une implication forte de l'enseignant en EPS, particulièrement en éducation prioritaire***

Nos études par observation et par entretien convergent vers la présence d'un fort niveau d'implication chez les enseignants d'EPS. En effet, l'étude par observation a révélé que cette dimension était celle obtenant le score moyen le plus haut parmi les différentes dimensions soutenant les besoins, alors que l'hostilité obtenait le score moyen le plus bas parmi les différentes dimensions menaçant les besoins. De plus, l'analyse par profils latents a révélé que le niveau d'implication était modéré à élevé dans les trois profils identifiés, contrairement aux deux autres dimensions. L'étude par entretien conforte cette idée car si cette dimension était de prime abord la moins rapportée par les enseignants, l'analyse des propos a mis en évidence qu'adopter un style impliqué faisait partie intégrante de leur conception du métier d'enseignant d'EPS. En effet, selon eux, le contexte de la discipline EPS permet d'établir une relation privilégiée avec les élèves, facilitant l'implication de l'enseignant. Ils déclaraient ainsi des comportements relatifs à leur implication auprès des élèves, que ce soit au sein des leçons ou en dehors, dans leur vie scolaire ou extra-scolaire, notamment sportive. Nous pensons que cette forte implication s'explique d'une part par le fait que la discipline se déroule en dehors des salles de classes, ce qui permet d'atténuer la relation frontale enseignant – élève et d'offrir davantage d'opportunité d'interactions avec l'enseignant ou entre les élèves (Garn et al., 2011). D'autre part, nous pensons que la discipline EPS s'appuie sur des APSA supports dans lesquelles l'enseignant peut facilement s'impliquer auprès des élèves en jouant avec eux durant les situations d'apprentissage ou de match, comme nous l'avons constaté dans notre étude par observation. Ce type d'interaction avec les élèves nous semble plus difficilement réalisable dans d'autres disciplines d'enseignement. Enfin, nous considérons que la discipline d'enseignement utilise davantage de travail en groupes ou par atelier (Vors, 2011), ce qui permet plus facilement

à l'enseignant de mettre en œuvre des interactions entre élèves et d'interagir individuellement avec chacun d'entre eux.

Si nous nous centrons plus spécifiquement sur le contexte d'EP, nos études par observation (étude 2) et par entretien (étude 3) ont montré la plus forte implication des enseignants dans ce contexte. En effet, ces derniers ont insisté sur la nécessité d'être impliqués auprès des élèves au regard de leur rapport aux autres et de leur faible estime de soi. Pour autant, si nous nous centrons sur les comportements observés, nous n'avons pas identifié de différences entre les deux contextes, conformément à nos hypothèses initiales (**H6c** et **H7c**). Les enseignants des deux contextes étaient relativement proches des élèves, et n'hésitaient pas à plaisanter ou à jouer avec eux. Les entretiens ont en revanche fait ressortir plus de comportements en contexte d'EP associés au fait de mettre du temps et de l'énergie dans la leçon, notamment à travers le fait de jouer un rôle, de pratiquer l'humour, ou de donner de sa personne. Les résultats de nos deux autres études concordent avec ceux d'une étude ayant réalisé des entretiens auprès d'enseignants du primaire qui percevaient que les élèves les plus défavorisés éprouvaient un plus grand besoin d'appartenance, et soulignaient l'importance de l'implication dans leurs pratiques pédagogiques (Hornstra et al., 2015).

En revanche, si les enseignants d'EP sont plus impliqués et considèrent que cela est important, les élèves ne le ressentent pas comme tel, puisque les résultats de la première étude ont montré qu'il n'y avait pas de différence significative en termes de perception de la dimension implication entre les différents contextes. Ces résultats sont concordants avec la littérature scientifique. En effet, plusieurs études ont montré que les élèves à faible SSE percevaient plus de soutien social mais moins de soutien émotionnel que les élèves à SSE élevé (Atlay et al., 2019 ; Bakchich et al., 2023). En ce sens, notre étude confirme bien une perception moins importante de soutien émotionnel puisque l'implication n'était pas significativement supérieure en contexte d'EP dans notre première étude, et une perception plus élevée de soutien social au regard des dimensions soutien de l'autonomie et structure. Nous pouvons proposer deux pistes explicatives. D'une part, tous les élèves percevaient une implication inférieure à ce que nous avons observé et analysé dans nos entretiens, puisque l'implication était importante chez tous les enseignants. Nous pouvons penser que la question initiale du questionnaire (*i.e.*, « dans le cours d'EPS ») n'a pas pu permettre de mesurer l'implication se déroulant en dehors du cours d'EPS. Or les propos des enseignants ont révélé que cette implication se déroulait également sur des temps hors enseignement (temps de déplacement notamment). D'autre part,

nous pouvons également reprendre l'explication proposée dans l'étude 1, en relation avec l'hypothèse de la (dé)sensibilisation proposée dans une étude portant justement sur le besoin de proximité sociale (Moller et al., 2010). Selon cette hypothèse, les individus ayant des antécédents de satisfaction des besoins bénéficieraient d'une plus grande capacité à savourer les événements qui les satisfont (sensibilisation) et seraient mieux armés contre les effets néfastes des événements les frustrant (désensibilisation). En revanche, les individus qui auraient des antécédents de frustration des besoins pourraient être plus vulnérables à des événements qui les frustrent à nouveau (sensibilisation) et seraient moins susceptibles de bénéficier des avantages associés aux événements satisfaisants leurs besoins (désensibilisation). Dès lors, nous pouvons penser que le soutien moins important des parents dans les familles de milieu défavorisé (Battistich et al., 1997 ; Lupton, 2004) n'habitue pas les élèves à interagir avec un adulte et à demander de l'aide (Calarco, 2011). Dès lors, les élèves pourraient être moins sensibles aux comportements des enseignants relatifs à l'implication puisqu'ils ne sont pas habitués à vivre ce type de comportements chez eux. En d'autres termes, bien que les enseignants aient déclarés et aient été observés comme fortement impliqués, les expériences passées des élèves en termes de proximité sociale pourraient atténuer leur perception de cette dimension.

### ***2.3. Un soutien de l'autonomie non prioritaire chez les enseignants d'EPS, et guidé par la recherche de sens en éducation prioritaire***

Si l'implication semble caractéristique de la discipline EPS, nos trois études tendent à montrer que le soutien de l'autonomie serait moins prioritaire dans la détermination du style motivationnel des enseignants. En effet, dans l'étude par observation, le niveau moyen de soutien de l'autonomie était inférieur au niveau moyen des deux autres dimensions. De plus, l'analyse par profils a révélé que cette dimension n'est pas déterminante dans la caractérisation des profils d'enseignement, puisque le profil soutenant le plus les besoins présentait un niveau modéré de soutien de l'autonomie. L'analyse qualitative des observations, ainsi que l'analyse des propos des enseignants dans la troisième étude ont également indiqué que soutenir l'autonomie se caractérisait surtout autour de deux stratégies principales : donner des rôles sociaux et donner du sens aux apprentissages à travers le jeu ou en s'appuyant sur les centres d'intérêt des élèves. Offrir des choix ou fournir des justifications aux élèves semblait moins prégnant, bien que nous l'ayons observé dans la deuxième étude. Ce niveau moins important de soutien de l'autonomie pour engager les élèves en EPS peut à nouveau s'expliquer au regard

de la spécificité de la discipline. Premièrement, nos deux premières études nous ont amené à constater que les élèves étaient plutôt motivés de manière autonome et engagés en EPS. Nous pouvons donc penser que les enseignants ne croient pas en l'efficacité supérieure que pourrait constituer l'apport de soutien de l'autonomie au regard du niveau déjà élevé d'engagement et de motivation. En ce sens, les enseignants pourraient ne pas orienter leur style motivationnel vers le soutien de l'autonomie, car ils ne jugeraient pas cela utile ou nécessaire pour leurs élèves. Or cette croyance concernant l'efficacité d'un tel style a été considéré comme le plus fort prédicteur du soutien de l'autonomie (Reeve et al., 2014). Deuxièmement, nous pensons que les conditions-mêmes de la discipline EPS apportent un soutien de l'autonomie, sans que l'enseignant n'ait forcément besoin d'intervenir. Plus précisément, le fait que l'EPS se déroule en dehors des salles de classe offre plus d'opportunités de liberté et de prise d'initiative aux élèves, puisqu'ils ne sont pas obligés de rester assis sur une chaise (Earl et al., 2019). De plus, les buts d'apprentissage ne sont pas uniquement académiques, mais portent également sur l'adoption de comportements sains et la pratique sportive (Vasconcellos et al., 2020). En ce sens, les élèves pourraient y voir plus d'intérêts par rapport à leur propre mode de vie, indépendamment de ce que propose l'enseignant. Enfin, nous pensons que la logique interne des APSA, à laquelle les enseignants sont attachés, propose des opportunités de responsabilisation et d'autonomie des élèves, notamment à travers les rôles sociaux (*e.g.*, arbitre, coach) ou encore les prises de décision spécifiques à chaque APSA (*e.g.*, choix tactiques). Nous pouvons donc supposer que si les enseignants d'EPS proposent un niveau de soutien de l'autonomie modéré, c'est qu'ils considèrent 1) que ces stratégies ne sont pas forcément pertinentes ou utiles au regard du niveau minimal d'engagement de leurs élèves, et 2) que la logique interne des APSA et les textes officiels qui la régissent offrent suffisamment d'opportunité de responsabilisation aux élèves.

Si nous nous centrons sur le contexte d'EP, nos études par observation et par entretien ont montré que le soutien de l'autonomie observé était supérieur, et que cette dimension s'opérationnalisait principalement à travers des stratégies visant à donner du sens aux apprentissages, conformément à nos hypothèses (**H6a et H7a**). En effet, que ce soit dans les formes de justification, dans les rôles sociaux proposés, dans le type de situation choisi et dans la manière de les imbriquer, l'enseignant d'EPS en contexte d'EP a déclaré la nécessité d'ancrer sa manière d'enseigner en s'appuyant sur la culture extrascolaire et les représentations des élèves, ainsi que sur des indicateurs pertinents pour que les élèves comprennent la logique d'apprentissage. L'auto-évaluation semblait par exemple être une stratégie de soutien de

l'autonomie caractéristique des enseignants observés et interrogés en contexte d'EP pour engager les élèves. Pour mettre en place ces stratégies et faire en sorte qu'elles soient réellement sources de sens pour les élèves, l'enseignant n'hésitait pas à dialoguer, prendre du recul sur les situations proposées et à recueillir leurs sentiments. En revanche, les opportunités de choix ou de contribution autres que les rôles sociaux étaient relativement limités en EP, tant la structuration était importante. En effet, si nous prenons l'exemple des routines d'échauffement, nous avons observé que celles-ci étaient fortement cadrées chez les enseignants en contexte d'EP, alors que les élèves avaient plus de responsabilités et de liberté en contexte ordinaire. En parallèle, les enseignants en contexte d'EP déclaraient la nécessité de guider et structurer les apprentissages au regard d'une part de la difficulté de ces élèves à respecter le cadre de l'école, et, d'autre part, de leur faible estime de soi. Nous pouvons donc supposer que les enseignants en contexte d'EP estiment que le besoin de structure prime sur le soutien de l'autonomie, supposition qui concorde avec une étude ayant montré que les enseignants considéraient que les élèves en difficulté n'avaient pas les compétences nécessaires pour gérer cette autonomie (Hornstra et al., 2015).

Ces stratégies d'enseignement concordent avec la littérature scientifique qui a montré la volonté des enseignants en EP de vouloir donner du sens à l'apprentissage en misant sur l'attractivité et la familiarité des thèmes (Kherroubi & Rochex, 2004). Plus qu'une volonté, la littérature scientifique a indiqué que ce type de stratégies était particulièrement efficace chez les élèves issus de familles défavorisées (Battistich et al., 1995 ; Connell, 1996 ; Mortimore, 1991). Par ailleurs, si nous nous intéressons aux pratiques préconisées par la recherche en relation avec le soutien de l'autonomie, celles-ci se limitent à la nécessité de donner du sens aux apprentissages (Muijs et al., 2004), ce qui concorde avec nos données d'observation et d'entretien et confirme ainsi nos hypothèses initiales (**H6a et H7a**).

#### ***2.4. Une structure forte tout au long de la leçon en éducation prioritaire***

Les résultats de nos différentes études ont montré que la dimension structure constituait la dimension la plus spécifique au contexte d'EP. En effet, si nous nous intéressons à cette dimension quel que soit le contexte, l'étude par observation a révélé que c'était la structure qui semblait la plus déterminante dans la catégorisation d'un enseignant dans l'un des profils. Ce résultat signifie que la structure varie grandement d'un enseignant à l'autre. Pour autant, les enseignants en contexte d'EP étaient surreprésentés dans les deux profils affichant un niveau modéré à important de structure, révélant ainsi l'importance de cette dimension en contexte

d'EP. L'analyse quantitative des propos des enseignants a également renforcé cette idée puisqu'ils déclaraient davantage de stratégies relatives à cette dimension et des stratégies plus variées.

Concernant la manière de structurer, l'analyse plus fine des comportements observés et des propos des enseignants a permis de mettre en évidence que tous les enseignants quel que soit le contexte semblent s'accorder sur l'importance du guidage auprès des élèves : ils fournissent de nombreux *feedbacks* aux élèves, sous différentes formes et font évoluer la situation si nécessaire. Ces données sont concordantes avec certaines études ne montrant pas de différences en termes de quantité de *feedbacks* directifs donnés aux élèves quel que soit son milieu socio-économique (Eryilmaz & Sandoval-Hernández, 2021 ; Sortkær, 2019). En revanche, la structure avant la tâche était plus diversifiée en fonction du contexte d'enseignement. En effet, les enseignants en contexte ordinaire ont déclaré peu de stratégies relatives à la structure avant la situation, l'analyse par observation confirmant la faible présence de tels comportements. L'analyse des différentes pressions pesant sur eux nous laisse supposer que ce non usage de la structure avant la tâche peut s'expliquer par le fait qu'ils considèrent leurs élèves comme suffisamment engagés et disciplinés pour comprendre rapidement la situation et se mettre en activité.

En contexte d'EP, l'observation des enseignants a permis de mettre en évidence des stratégies particulières lorsqu'il s'agit de présenter la tâche, comportements renforcés par les propos des enseignants dans notre étude par entretien. Premièrement, les enseignants ont déclaré organiser le début des leçons et des situations en amont de celles-ci afin de mettre rapidement en activité les élèves, au regard de leur perception de la variabilité et de l'incertitude de l'engagement de ces derniers. Deuxièmement, nous avons observé que les enseignants en contexte d'EP utilisaient des supports variés pour communiquer les consignes et le but, en fonction du type de situation. Les propos des enseignants nous ont permis de comprendre que cette stratégie visait à répondre au déficit d'attention et de concentration des élèves. Plus encore, cette présentation se voulait être la plus courte possible, en étant concis sur les principaux éléments de la situation : consignes, règles de sécurité et critères de réussite. Les critères de réalisation principaux étaient parfois énoncés à ce moment-là, mais étaient la plupart du temps amenés au fur et à mesure de la situation par des arrêts flashes où les élèves restaient sur leur terrain, afin de ne pas perdre le rythme de la leçon. Ce souci de rapidité et de clarté était également prégnant dans les propos des enseignants interrogés, afin d'éviter les comportements

déviants et hors-tâche. Ces différents comportements observés et déclarés par les enseignants nous ont donc conduit à invalider les hypothèses que nous avons formulées à partir de la littérature scientifique (**H6b et H7b**), qui avait montré une tendance à signaler insuffisamment les critères de réalisation et de réussite d'une situation rendant la situation floue et peu consistante (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Cèbe & Goigoux, 1999 ; Debars & Amade-Escot, 2006). Nous pouvons rapprocher les comportements observés et déclarés par les enseignants dans nos études des recherches menées en EPS auprès d'enseignants expérimentés en EP (Vors et al., 2015 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2009, 2015). Ces travaux ont effectivement mis en évidence que les enseignants en EP faisaient preuve d'ostentation en insistant sur la tâche demandée et en matérialisant l'espace, afin de centrer les élèves sur ce qu'il y a à apprendre. En ce sens, nous pouvons penser que les comportements structurés utilisés en début de situation poursuivent le même objectif, à savoir centrer les élèves sur la situation à réaliser, et éviter les comportements déviants.

Deuxièmement, les enseignants ont également déclaré l'importance de fournir des attentes d'apprentissage aux élèves, ce qui concorde avec les données d'observation, qui ont montré la présence quasiment systématique des critères de réussite dans la présentation de la situation. Au-delà de ce temps de présentation, les propos des enseignants ont révélé que fournir des attentes d'apprentissage constituait une priorité, puisque cette stratégie était déclarée de nombreuses fois et sous des modalités multiples (indicateurs, évaluation formative, contrats, etc.). Elle s'inscrivait également en lien avec le fait de proposer de la différenciation, puisque les attentes d'apprentissage étaient majoritairement proposées sous forme de pallier à atteindre. Enfin, les principales procédures étaient routinisées (rôles sociaux, installation du matériel, etc.), tout en restant fortement guidées par l'enseignant. Les propos des enseignants concernant la nécessité d'instaurer et de maintenir un cadre de règles renforcent l'importance de ces procédures. Ces différentes stratégies s'inscrivent également dans les déclarations des enseignants, qui ont insisté sur l'importance de laisser du temps aux élèves pour progresser. Ces différents comportements nous amènent donc à nuancer les études ayant montré que les enseignants avaient tendance à simplifier les situations pour mettre les élèves en réussite (Lupton, 2004; Monnier & Amade-Escot, 2009). Bien que nous n'ayons pas mené une analyse didactique sur le type de situations et les apprentissages associés, nos différentes études nous amènent à considérer que les enseignants observés et interviewés s'attachaient justement à proposer des situations constituant un défi pour les élèves afin qu'ils puissent se sentir fiers d'eux. Nous n'avons donc pas retrouvé cette volonté de simplifier à l'excès. Les pratiques

observés et déclarés dans nos études se rapprochent donc davantage du « portrait-robot » des maîtres efficaces en EP (Chauveau, 2001), à savoir des enseignants qui conservent des attentes exigeantes et hautes pour ces élèves. Ces résultats amènent également à reconsidérer la relation entre soutien de l'autonomie et structure en contexte d'EP. En effet, une étude en mathématiques avait mis en évidence que si les enseignants s'attachaient à donner du sens aux apprentissages, cette pratique n'était pas suffisante puisque les élèves en difficulté ne faisaient pas le travail de décontextualisation – recontextualisation nécessaire à l'apprentissage (Perrin-Glorian, 1997). Or nos différentes études ont démontré l'importance que les enseignants accordaient au fait de guider les élèves dans leurs apprentissages, à travers des indicateurs et des paliers permettant de matérialiser les attentes de l'enseignant ; ainsi que de proposer un enseignement cohérent, à travers des fils rouges et des routines. Dès lors, les pratiques observées ressemblent davantage aux pratiques préconisées par la recherche (Muijs et al., 2004), qui mettent particulièrement en avant l'importance de proposer un enseignement cadré, clair et progressif. Cette différence peut s'expliquer par le caractère spécifique de la discipline, où les progrès et les apprentissages sont davantage visibles (Garn et al., 2011), ce qui rend plus facile ce travail de recontextualisation. Pour autant, nous pensons que cet usage important de la structure s'explique surtout au regard des caractéristiques des élèves, points sur lequel nous reviendrons dans la section suivante.

## ***2.5. Un style menaçant peu les besoins, quel que soit le contexte***

Notre étude par observation a révélé que les enseignants menacent peu les besoins des élèves quel que soit le contexte. Le contrôle était en effet la dimension menaçant les besoins la plus présente, dans des proportions relativement identiques au soutien de l'autonomie. Les entretiens réalisés vont également dans le même sens, dans la mesure où les stratégies inhérentes à cette dimension ne sont pas plus rapportées, ni différentes de celles déclarées par les enseignants en contexte ordinaire. Ces résultats en accord avec les études observationnelles réalisées en EPS qui montrent que les enseignants sont rarement engagés dans des comportements de contrôle (Haerens et al., 2013 ; Van den Berghe et al., 2013). En revanche, les résultats portant spécifiquement sur l'éducation prioritaire infirment nos hypothèses (**H6d et H7d**) et sont contradictoires avec les études ayant montré que les enseignants seraient plus enclins à utiliser des stratégies contrôlantes en contexte défavorisé (Hornstra et al., 2015 ; Solomon et al., 1996). Plus précisément, des études ont montré que les enseignants auraient tendance à durcir la discipline en interdisant les interactions sociales (Debars & Amade-Escot,



2006 ; Pellerin, 2005), à agir de manière répressive voir agressive (Lewis et al., 2005 ; Riley et al., 2009) et avoir recours à la performance pour noter les élèves (Poggi, 2007). Si nos données d'observation et d'entretien ont montré la forte directivité des enseignants en EP, particulièrement en début de leçon et de situation, nous n'avons pas observé, ni identifié de propos mettant en avant une posture répressive voir agressive. Ainsi, nos résultats concordent avec ceux réalisés en contexte d'EP, qui ont montré que des enseignants d'EPS expérimentés modéraient leur contrôle en acceptant des déviations de courte durée, et communiquaient non pas pour rétablir l'ordre mais pour recentrer les élèves sur le travail à réaliser (Vors et al., 2015 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2009, 2009).

Au contraire, ce type de posture a plutôt été constaté en contexte ordinaire, avec des enseignants qui déclaraient ou étaient observés en train d'élever la voix et d'utiliser des formes de chantage, telles que les récompenses extrinsèques. Cet usage du contrôle dans la discipline EPS peut s'expliquer par la nécessité de gérer des élèves constamment en mouvement, qu'il faut parvenir à canaliser (Reuker, 2017). Or les enseignants croient davantage dans la faisabilité de mettre en œuvre un comportement contrôlant qu'un comportement soutenant l'autonomie pour engager les élèves dans la tâche (Newby, 1991 ; Reeve & Cheon, 2016). La logique interne des APSA, basée sur le jeu, semble également être une « carotte » facilement utilisable par les enseignants pour engager les élèves sur le reste de la leçon. Plus encore, les études réalisées en EPS sur un lycée parisien ont mis en évidence que les enseignants en contexte ordinaire favorisé avaient tendance à s'appuyer sur une norme de l'élève idéal pour enseigner (Pochon, 2019a, 2019b). Dès lors, dès que l'élève sort de cette norme, les enseignants seraient plus enclins à utiliser le contrôle pour remettre l'élève dans « le droit chemin ». Enfin, l'analyse des propos des enseignants concernant les pressions du dessus et leurs croyances nous amène à postuler que les enseignants en contexte ordinaire sont davantage influencés par les normes d'exigence relatives au système scolaire, et croient dans l'importance d'un certain niveau de contrôle pour permettre aux élèves d'avancer selon les objectifs qu'ils ont ciblés. Ainsi, nous pouvons penser que les enseignants en contexte ordinaire préfèrent parfois utiliser le contrôle plutôt que la structure pour canaliser les élèves, contrairement à nos hypothèses initiales qui postulaient plutôt ce type de comportements en contexte d'EP (**H6d et H7d**).

## **2.6. Synthèse, limites et perspectives**

En conclusion, notre analyse fine du style motivationnel nous a permis d'identifier à la fois la place de chaque dimension, mais également les comportements relatifs à ces différentes dimensions en fonction du contexte d'enseignement. Cette analyse nous a permis de mettre en évidence une forte implication et un contrôle modéré des enseignants d'EPS quel que soit le contexte, bien que l'implication soit plus déterminante en EP, quand le contrôle l'est moins. En revanche, si la structure semble caractéristique des enseignants en contexte d'EP, le soutien de l'autonomie est davantage présent en contexte ordinaire. Ainsi, les résultats de nos trois études confirment l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel de l'enseignant. Plus encore, nos analyses par profils latents ont montré que les enseignants d'EPS, particulièrement ceux en contexte d'EP soutenaient modérément à fortement les besoins de leurs élèves, particulièrement sur les dimensions structure et implication. Nos résultats nuancent donc les études observationnelles ayant montré que les enseignants sont occasionnellement engagés dans des comportements de soutien et rarement dans des comportements de menace (Haerens et al., 2013 ; Sarrazin, Tessier, Pelletier, et al., 2006 ; Van den Berghe et al., 2013), ce soutien étant selon nous présent de manière continue, dans des proportions plus ou moins importantes selon la dimension considérée. Les résultats issus de nos différentes études comportent néanmoins des limites qui ouvrent plusieurs perspectives de recherches intéressantes pour étendre les connaissances sur ce sujet.

Premièrement, l'identification de profils de style motivationnel et des différents comportements nous semble novateur dans la mesure où les études s'intéressant au style motivationnel de l'enseignant se sont majoritairement appuyées sur des questionnaires mesurant les perceptions des élèves ou des enseignants (eg., Aelterman et al., 2019 ; Hornstra et al., 2021), ou sur des grilles d'observation objectivées (e.g., Haerens et al., 2013 ; Van den Berghe et al., 2013). En ce sens, notre phase d'analyse qualitative sur les observations et sur les entretiens apporte une plus-value à la compréhension du style motivationnel des enseignants, particulièrement dans la discipline EPS, en mettant en évidence des comportements typiques révélateurs des différentes dimensions du style motivationnel. Cependant, nous n'avons pas associé chacune des stratégies identifiées avec un comportement spécifique identifié dans la littérature (Ahmadi et al., 2023). En ce sens, il serait intéressant de reconduire ce type de recherche plus qualitative afin de préciser et de proposer des stratégies motivationnelles associées à chacun des comportements identifiés dans la littérature (Ahmadi et al., 2023).

Deuxièmement, nos résultats ont montré des interrelations spécifiques entre les dimensions en fonction du point de vue utilisé. En effet, nos études ont fait émerger des profils de style motivationnel différenciés en fonction de la perspective prise en compte : celle de l'élève, d'un observateur ou de l'enseignant. Cependant, bien que certains enseignants soient communs dans les différentes études, nos trois études se sont déroulées à des instants différents. Il serait donc intéressant de pouvoir, sur un même échantillon et sur une même période, à la fois observer l'enseignant, l'interroger sur ce qu'il déclare proposer, et mesurer la perception que les élèves en ont. Ce type de recherche permettrait notamment d'expliquer les décalages de perception entre les enseignants et les élèves (*e.g.*, Aelterman et al., 2019 ; Hornstra et al., 2021), dues notamment à la valorisation et à une perception différenciée des comportements de l'enseignant (Den Brok et al., 2006).

Troisièmement, nos études par observation et par entretien ont montré l'importance de prendre en considération les différentes dimensions de soutien et de menace des besoins quand il s'agit de caractériser le style motivationnel de l'enseignant (Amoura et al., 2015 ; Bartholomew et al., 2018). Plus particulièrement, l'étude du contrôle semble importante pour comprendre de quelle manière est fournie la structure, à quel moment ce dernier intervient, et son effet sur les différentes dimensions de la motivation, notamment la régulation externe qui n'était associée à aucune des dimensions soutenant les besoins. Les dimensions hostilité et chaos semblaient être davantage reliées au niveau respectif d'implication et de structure, *via* une relation inversée. Par exemple, un haut niveau de structure était associé à un bas niveau de chaos dans l'étude par observation. La dimension contrôle semble donc avoir un rôle central pour comprendre la présence de comportements mêlant à la fois soutien et menace des besoins. Cependant, nos analyses par profils latents se sont centrées sur les dimensions positives du style motivationnel afin de pouvoir effectuer des comparaisons entre les différents points de vue. En ce sens, les études futures devraient s'attacher à mesurer cette dimension et à l'inclure dans la réalisation des profils d'enseignants relatifs à leur style motivationnel.

Quatrièmement, les comportements observés et déclarés par les enseignants d'EPS en contexte d'EP se rapprochaient davantage des pratiques préconisées par la recherche (*e.g.*, Muijs et al., 2004) que des pratiques réelles d'enseignement identifiées dans la littérature portant sur ce contexte d'enseignement (Kherroubi & Rochex, 2004). Nous pouvons proposer plusieurs pistes explicatives, constituant autant de perspectives de recherche.

D'une part, nous pouvons penser que les critères d'inclusion utilisés dans nos différentes études peuvent expliquer leur capacité à proposer des stratégies motivantes, mais peuvent être limitant pour comprendre le style motivationnel de l'enseignant d'EPS en contexte d'EP. En effet, nous avons sélectionné des enseignants ayant au moins trois ans d'expérience et au moins deux ans d'ancienneté dans l'établissement. Ainsi, l'ancienneté de l'enseignant pourrait leur avoir permis d'avoir le recul et les connaissances nécessaires pour utiliser des stratégies motivantes et adaptées aux élèves. Il serait donc intéressant de répliquer nos études afin de voir si l'ancienneté de l'enseignant influencerait le style motivationnel proposé. Par ailleurs, l'ancienneté de l'enseignant dans le contexte d'enseignement est également un élément qui a pu être déterminant dans le style proposé, puisqu'il a permis à l'enseignant d'avoir le temps de connaître ses élèves, leur environnement, et s'adapter aux pressions qui pèsent sur lui. En effet, nos analyses ont montré que les enseignants ont été capables de trouver des solutions aux différents dilemmes mis en évidence dans la littérature scientifique sur le contexte d'EP (Kherroubi & Rochex, 2004). Dans cette optique, il serait également intéressant de réaliser une étude longitudinale afin de pouvoir comparer le style motivationnel de l'enseignant lors de son arrivée en contexte d'EP, puis de suivre son évolution au fil des années afin de comprendre plus finement comment le contexte d'enseignement peut façonner son style motivationnel. Dans la continuité, il serait pertinent de réaliser des entretiens, qui permettraient d'avoir accès à l'évolution des pressions qui pèsent sur l'enseignant au fur et à mesure du temps.

D'autre part, comme nous l'avons déjà suggéré plus haut, il se peut que les conditions particulières d'enseignement de la discipline EPS et la relation privilégiée qu'entretient l'enseignant d'EPS avec les élèves puissent expliquer la prégnance d'un style soutenant les besoins chez les enseignants observés. En effet, les propos des enseignants nous conduisent à considérer que cette discipline est fondamentale pour certains élèves, particulièrement ceux en grande difficulté scolaire, car elle leur permet de s'exprimer autrement et de se sentir valorisé. Ainsi, une autre relation à l'enseignant et à la discipline s'installe, ce qui peut être propice à la mise en œuvre d'un style soutenant davantage les besoins. De plus, plusieurs études avaient déjà insisté sur l'importance de se centrer sur la spécificité de la discipline, tant les interventions de l'enseignant peuvent différer en fonction du degré d'intéressement de la discipline par les élèves (H. Jang, 2008 ; Reeve, 2016). Cependant, il nous semble également que les conditions d'enseignement particulières, liées à l'espace, au temps, au matériel, aux autres et aux APSA supports, peuvent créer un environnement particulier qui façonnerait le style motivationnel de l'enseignant d'EPS. Or nos études se sont uniquement centrées sur la discipline EPS. Il pourrait

donc être intéressant d'étudier le style motivationnel des enseignants ayant une même classe afin d'identifier les spécificités de chaque discipline, et d'aider les équipes pédagogiques à trouver les meilleures stratégies pour motiver ces élèves. Plus encore, ces résultats démontrent l'importance de prendre en considération la discipline d'enseignement lorsqu'il s'agit d'étudier le style motivationnel de l'enseignant.

### **3. Influence du contexte d'enseignement sur les pressions pesant sur le style motivationnel**

Le dernier objectif de notre travail doctoral portait sur l'identification de la nature, du poids et de l'influence des différentes pressions pesant sur le style motivationnel de l'enseignant en fonction du contexte d'enseignement. Cet objectif a été étudié dans la troisième étude, basée sur des entretiens semi-directifs. Elle a permis d'identifier des éléments importants faisant évoluer la réflexion concernant ces pressions.

#### **3.1. Poids différencié des pressions**

Si la recherche a étudié différentes pressions pouvant peser sur le style motivationnel, ces travaux ont souvent porté sur un seul type de pression, ce qui ne permettait pas d'envisager le poids des différentes pressions ressenties simultanément par l'enseignant (Núñez & León, 2015). Notre étude, bien que qualitative et ne pouvant donc pas quantifier précisément le poids de chacune des catégories de pressions, apporte toutefois des éléments d'éclairage intéressants.

Premièrement, si les trois types de pressions (du dessous, du dessus, du dedans) étaient déclarées par les enseignants d'EPS interrogés, les pressions du dessous sont celles le plus fréquemment et spontanément déclarées par ces derniers, confirmant ainsi notre hypothèse (**H8**). Les pressions du dedans étaient moins fréquemment déclarées et de manière complémentaire aux pressions du dessous. Les pressions du dessus étaient quant à elles peu évoquées, et rarement de manière spontanée. Ce résultat rejoint une étude ayant montré que les pressions du dessous impactaient directement le style motivationnel de l'enseignant, alors que les pressions du dessus (des collègues ou du chef d'établissement) n'avaient qu'un effet indirect, ou pas d'effet (Vermote et al., 2022). Notre analyse a par ailleurs révélé que le poids de ces pressions du dessous était d'autant plus important en EP, puisque les enseignants justifiaient davantage leurs stratégies motivationnelles par rapport à ce type de pressions et ce de manière spontanée. Cet élément confirme donc notre hypothèse relative au poids particulier des pressions en contexte d'EP (**H9**).

Plus encore, notre analyse a révélé que si les pressions du dessous semblaient façonner plus fortement le style motivationnel, les pressions du dedans et du dessus étaient importantes car elles venaient soit renforcer, soit contrebalancer l'influence des pressions émanant des élèves. A titre d'exemple, l'ensemble des enseignants a déclaré l'importance du jeu pour ses élèves. Or la mise en place de stratégies afférentes au jeu dépendait ensuite du niveau de croyance ou de l'attrait des enseignants pour le jeu, ou au contraire de l'impact des injonctions officielles en termes d'exigence ou d'apprentissages à réaliser, associé aux croyances des enseignants concernant les connaissances à acquérir dans chaque APSA. Ainsi, si nous reprenons l'idée de chaîne séquentielle de pressions proposée par différentes études (Van Droogenbroeck et al., 2014 ; Vermote et al., 2022), nous pouvons supposer que les pressions du dessous constituent le premier maillon de la chaîne des pressions, influençant les pressions du dessus et les croyances des enseignants, qui, réciproquement influencent la manière de percevoir les pressions du dessous pour faire évoluer le style motivationnel.

### ***3.2. Nature et influence des pressions ressenties : des pressions-clés***

Au-delà du poids plus important des pressions du dessous, nos données nous ont amené à considérer que la nature et l'influence de ces pressions différaient également.

#### **3.2.1. Des pressions du dessous variées, aux effets diversifiés**

L'analyse de la nature et des effets des pressions du dessous a révélé des différences importantes en fonction du contexte d'enseignement, nous amenant à réinterroger l'hypothèse relative au type d'influence, positive ou négative (**H10**).

Premièrement, nos analyses ont montré que l'engagement des élèves constituait une « boussole » pour les enseignants, influençant fortement la variabilité de leur style motivationnel. En effet, le caractère instable, irrégulier et immédiat de l'engagement des élèves en EP a conduit les enseignants à déployer diverses stratégies motivationnelles. Cependant, si plusieurs études ont considéré que le désengagement des élèves avait un impact négatif sur le style motivationnel de l'enseignant (Reeve, 2009 ; Skinner & Belmont, 1993), notre analyse a indiqué que c'était surtout le cas en contexte ordinaire. En effet, en EP, les enseignants ont déclaré répondre occasionnellement au désengagement ou au faible engagement par des stratégies de contrôle, mais surtout par l'usage de structure, ou en faisant évoluer le style motivationnel à travers la mise en œuvre de stratégies nouvelles, variées. Ces résultats infirment donc partiellement notre hypothèse relative à un effet négatif des pressions du dessous (**H10**),

puisque cet effet semble pouvoir être positif, négatif ou neutre. Ce constat rejoint les conclusions d'une étude portant sur la variabilité du style en fonction de l'engagement des élèves au cours d'une leçon (Van den Berghe et al., 2016). En effet, l'étude réalisée en EPS a montré que si dans un premier temps l'enseignant avait tendance à réagir négativement, cela pouvait le conduire à soutenir davantage les besoins à moyen terme. Nous pensons que c'est particulièrement le cas en contexte d'EP. L'enseignant analyse l'engagement de ces élèves en début de leçon, afin de déterminer le niveau de structure à adopter. La structuration forte en début de leçon permet ainsi d'engager ses élèves, ce qui en retour lui permet de se centrer sur le guidage, tout en étant impliqué. Cet impact plus positif que négatif du faible engagement voire du désengagement des élèves peut s'expliquer par le contexte d'enseignement. En effet, la TAD justifie l'adoption de stratégies contrôlantes en cas de désengagement des élèves par le fait que l'enseignant ressentirait des émotions négatives face à la passivité de ces derniers, qui le conduirait à se sentir incompetent, en décalage avec les élèves, ou stressé (Deci & Ryan, 1985a ; Geving, 2007). Nous pouvons supposer que les enseignants d'EPS en contexte d'EP ont davantage été confrontés à cette difficulté, et l'ont accepté comme une contrainte du métier, ce qui menacerait moins leur sentiment de compétence, et au contraire les inciterait à soutenir davantage. De plus, nous pensons que c'est davantage l'apparition de comportements perturbateurs qui impacte les émotions de l'enseignant et son style motivationnel (Otero-López et al., 2009 ; Wilson et al., 2011). En ce sens, la fluctuation de l'engagement pourrait agir comme un indicateur préalable à ce type de comportement, poussant l'enseignant à modifier son style motivationnel afin que ces derniers n'apparaissent pas. Cette hypothèse rejoint celle émise précédemment sur la volonté des enseignants en EP d'éviter le désengagement plutôt que de susciter le fort engagement.

Au-delà de l'engagement des élèves, dont l'influence semble impacter les deux contextes, les enseignants en EP ont déclaré être particulièrement sensibles aux difficultés des élèves, notamment au niveau scolaire, de rapport à la règle et d'estime de soi. Ces difficultés ont pesé à nouveau positivement sur les enseignants puisqu'elles les ont conduits à davantage structurer leur enseignement afin de guider et rassurer les élèves. Nous pouvons toutefois souligner que les difficultés de rapport à la règle pouvaient entraîner l'utilisation d'une forme de contrôle à certains moments-clés, et constituaient une justification de l'enseignant pour restreindre les possibilités de responsabilisation.

Enfin, nous tenions à souligner le fait qu'aucun enseignant en contexte d'EP n'a explicitement fait mention des capacités des élèves pour expliquer les stratégies motivationnelles utilisées. Bien qu'ils soient conscients du niveau de leurs élèves, ils croient fortement en leurs capacités de progrès (croyance dans une théorie incrémentielle, Dweck, 2000). De même, les propos des enseignants ne nous ont pas amené à considérer que les élèves étaient démotivés par la discipline EPS. Il semble donc que ce ne soit également pas une pression déterminante dans la variation du style motivationnel de l'enseignant en contexte d'EP.

Ainsi, il semble que les pressions du dessous peuvent avoir des effets tantôt positifs, tantôt neutres, tantôt négatifs, en fonction de la représentation que l'enseignant se fait des élèves qu'il a en face de lui, remettant ainsi en cause notre hypothèse initiale postulant un effet systématiquement négatif sur le style soutenant les besoins (**H10**). En effet, nos analyses nous amènent à considérer que certains enseignants en contexte ordinaire avaient en tête une représentation de l'élève-idéal. Cette représentation constituait alors un levier pour proposer davantage de soutien de l'autonomie, mais pouvait également constituer une contrainte synonyme de contrôle lorsque les élèves déviaient de cette représentation. Plus encore, cette représentation constituait également un élément justifiant la non-nécessité de mettre en œuvre des stratégies motivationnelles soutenant les besoins, traduisant d'un effet neutre. *A contrario*, en contexte d'EP, aucun enseignant ne semblait avoir de représentation de l'élève-idéal, puisque la justification se faisait toujours à partir des caractéristiques saillantes de leur public scolaire. Si ces dernières pouvaient en effet parfois conduire à proposer davantage de contrôle, traduisant bien un effet négatif de ces pressions du dessous sur le style motivationnel, elles semblaient surtout agir comme une impulsion, un levier pour soutenir davantage les besoins des élèves, particulièrement sur la dimension structure.

### **3.2.2. Des pressions du dessus restreintes**

L'analyse de la nature et des effets des pressions du dessus a révélé des différences importantes en fonction du contexte d'enseignement, nous amenant à réinterroger l'hypothèse relative au type d'influence, positive ou négative (**H10**). En effet, l'analyse des propos des enseignants concernant les pressions du dessus nous a amené à considérer qu'aucune forme de pression ne semblait déterminante, l'impact de ces dernières dépendant surtout du climat d'établissement (entente avec les collègues, type de management du chef d'établissement, année de réforme, etc.). Respecter les attendus des textes officiels semblait en revanche être une pression constante chez l'ensemble des enseignants, particulièrement chez ceux étant en



contexte ordinaire, qui pesait plus ou moins en fonction de leur adhésion à ceux-ci. Il nous semble que si cette pression impacte davantage, c'est notamment parce que les enseignants ressentent le fait que leur discipline est moins reconnue (Guillet-Descas et al., 2020), ils veulent donc se justifier en répondant aux textes officiels. Selon la TAD, ces pressions externes seraient l'une des principales raisons pour lesquelles les enseignants n'adopteraient pas de pratiques soutenant les besoins (Ryan & Brown, 2005). Pour autant, notre étude a révélé que cette forme de pression semblait être celle qui pesait le moins sur les enseignants d'EPS. Son impact négatif était donc, selon nous, limité. Le fait que ces pressions semblent peu peser dans notre étude peut s'expliquer par la spécificité de la discipline EPS, même si ces pressions sont quand même déclarées dans une autre étude par entretien (Taylor et al., 2009). En effet, nous pouvons postuler que ces enseignants se sentent moins contraints par le fait d'atteindre des standards de performance puisque la note d'EPS ne compte plus directement dans l'évaluation au Diplôme National du Brevet (examen national de fin de collège) ; ou par le fait de se conformer à des méthodes d'enseignement au regard de la pluralité des pratiques en EPS. De plus, bien qu'une étude ait justifié l'impact négatif des pressions du dessus par le fait que la discipline, se déroulant en dehors des salles de classe, était plus visible par l'institution et les collègues (Franco et al., 2021), nous pensons que ce n'est pas forcément le cas dans le contexte français. En effet, en France, l'EPS se déroule majoritairement en dehors de l'établissement scolaire, l'impact du chef d'établissement ou des collègues pourrait donc être plus limité.

Par ailleurs, nos analyses nous amènent à postuler qu'en contexte d'EP, le poids des pressions du dessous atténuerait ou renforcerait le poids des pressions du dessus, agissant comme un régulateur. Effectivement, les propos des enseignants dans ce contexte concernant cette forme de pression étaient non spontanés et moins fréquents que chez les enseignants en contexte ordinaire. De plus, lorsque ces pressions étaient questionnées, l'analyse des propos a révélé une prise de distance vis-à-vis des injonctions officielles, conduisant l'enseignant à se sentir faiblement impacté par ces dernières, résultat déjà mis en évidence dans la littérature spécifique à l'EP (Poggi & Brière-Guenoun, 2018). En revanche, les enseignants semblaient impactés positivement et plutôt fortement par les collègues et l'ambiance d'établissement, qui constituaient des moteurs de modification du style et de bien-être général. Ces résultats sont cohérents avec la littérature scientifique qui a mis en évidence le rôle majeur des échanges entre acteurs de l'école pour faire évoluer ses croyances et sa manière d'enseigner (Girardet & Berger, 2017), ainsi que le rôle fondamental du chef d'établissement dans la réussite des établissements désavantagés (Muijs et al., 2004). Ces différents résultats nous conduisent donc

à nouveau à valider partiellement notre hypothèse initiale qui supposait un effet négatif des pressions du dessus sur le style soutenant les besoins tout contexte confondu (**H10**). Nous pouvons toutefois supposer que si ces pressions ont un impact positif, c'est le contexte d'enseignement et particulièrement les pressions du dessous qui ont révélé le poids de ces dernières. En effet, les propos des enseignants ont révélé que la difficulté du contexte d'EP nécessitait une certaine solidarité et une entraide entre enseignants. C'est pour ces différentes raisons que nous pensons que les caractéristiques des élèves régulent le poids des pressions du dessus, dans la mesure où elles conduisent d'une part les enseignants à ressentir la nécessité d'échanger avec les collègues ou d'obtenir le soutien du chef d'établissement, et d'autre part, elles conduisent à moins ressentir les poids des attentes académiques.

### **3.2.3. Des croyances de nature positive, en constante évolution**

L'analyse des pressions du dedans a montré que les enseignants d'EPS interrogés avaient des croyances plutôt positives vis-à-vis du style motivationnel. En effet, si la littérature a identifié deux croyances considérées comme fondamentales, la croyance dans le principe de l'opérant maximal et la croyance dans le caractère inné des compétences (*e.g.*, Escriva-Boulley et al., 2021 ; Leroy et al., 2007 ; Reeve, 2009), les enseignants interrogés semblaient peu y adhérer. De même, les enseignants interrogés semblaient adhérer à des croyances relativistes vis-à-vis de la connaissance et du savoir (Roth & Weinstock, 2013), à savoir que les connaissances peuvent évoluer, puisqu'ils ont été plusieurs à déclarer s'appuyer sur des revues ou participer à des formations pour faire évoluer leur manière d'enseigner. Il nous semble que l'adhésion ou non à ces différentes formes de croyance est révélatrice d'un impact positif de l'évolution de la formation des enseignants vers des objectifs plus professionnalisants (Bancel, 1989). En effet, la non croyance dans le principe de l'opérant maximal et dans une conception innée des compétences peut s'expliquer par un apport de la formation et de la recherche qui amène à reconsidérer la place et les fonctions de l'évaluation (*e.g.*, Souchal & Toczek, 2019), ainsi qu'à renforcer la croyance dans le principe d'éducabilité de tous les élèves (Meirieu, 2016). De même, l'évolution de la formation, avec l'intégration d'approches réflexives dans les contenus de formation et la réalisation de mémoires professionnels adossés à la recherche a permis aux futurs enseignants de s'inscrire dans une posture active de recherche de connaissances. Cependant, certaines croyances semblaient moins malléables et dépendantes de la personnalité de l'enseignant. Ainsi, les orientations de causalité poursuivies par les enseignants (Deci & Ryan, 1985b) semblaient déterminer leur usage plus ou moins important

de stratégies soutenant l'autonomie ou de contrôle. De même, leur conception de l'enseignement et du rôle de l'enseignant semblait déterminer la posture qu'ils adoptaient vis-à-vis des élèves et la place qu'ils accordent au soutien de l'autonomie.

Par ailleurs, notre analyse nous conduit à confirmer que l'influence des pressions du dedans dépend de son association avec les autres formes de pressions ressenties, conformément à notre hypothèse initiale (**H11**). Plus précisément, nous postulons que cette forme de pression agit comme un régulateur du type d'effet des autres formes de pressions, particulièrement du dessous. Si les croyances vont dans le sens des pressions perçues, alors elles ont un effet positif ou neutre sur le bien-être de l'enseignant et confortent l'enseignant dans les stratégies qu'il utilise. En revanche, si les pressions du dessus ou du dessous ressenties remettent en cause les croyances de l'enseignant, alors elles auront un effet potentiellement négatif sur son bien-être, et l'amèneront à ressentir davantage les autres formes de pressions qui pèsent sur lui. Elles peuvent ainsi conduire l'enseignant à opter pour des stratégies motivationnelles qui vont dans le sens de ses croyances en minimisant l'influence des autres formes de pressions ressenties (du dessus et/ou du dessous). Cependant, si ces pressions sont trop importantes, le décalage créé avec les propres croyances de l'enseignant peut conduire à augmenter le sentiment de contrainte de l'enseignant vis-à-vis de ces pressions. L'usage des récompenses en est une bonne illustration dans notre étude. Si les enseignants ont tous déclaré que leurs élèves étaient attirés par la note (pressions du dessous), seuls ceux croyant en son pouvoir pour motiver les élèves ont déclaré cette stratégie comme déterminante dans leur style motivationnel. Ceux n'y croyant pas ont quant à eux été peu impactés par l'attraction des élèves pour la note. En revanche, deux enseignants, ayant déclaré avoir été obligés par le chef d'établissement de passer à l'évaluation par compétence, se sont sentis fortement contraints par cette forme de pression du dessus, car elle entraînait en désaccord avec leurs croyances. Cette discordance a eu une influence négative sur le bien-être de ces derniers et a donc renforcé le poids négatif de cette pression du dessus puisqu'ils ont continué à avoir une attitude réfractaire vis-à-vis de cette forme d'évaluation. Ils n'ont donc pas exploité les avantages d'une évaluation par compétences pour soutenir l'autonomie, et ont utilisé d'autres moyens de contrôle que la note. Ce premier point rejoint les conclusions d'une étude ayant utilisé le même type de méthodologie et montrant que la qualité (positif / négatif) et la quantité (fort / faible) d'effet des pressions du dessus et du dessous dépendaient de la manière dont elles entraînaient en conflit avec les croyances personnelles des enseignants (Hornstra et al., 2015). Finalement, nous postulons que les pressions du dedans agissent comme un déterminant de la personnalisation du style motivationnel de l'enseignant,

car elles agissent comme un prisme de lecture de la manière dont sont perçues les pressions du dessus et du dessous.

En retour, nous pensons que les pressions du dessous ressenties en EP sont tellement prégnantes qu'elles contribuent à faire évoluer les croyances des enseignants. En effet, bien que les croyances soient relativement stables, elles peuvent également évoluer au fil des expériences vécues tout au long de la vie (Pajares, 1992). En ce sens, nous pouvons penser que la confrontation au public d'EP permet de faire évoluer les croyances des enseignants, notamment concernant les stratégies les plus efficaces pour motiver ces derniers. En effet, une étude a montré le rôle direct des pressions du dessous dans l'épuisement professionnel des enseignants (Van Droogenbroeck et al., 2014). Dès lors, nous pouvons postuler que s'ils souhaitent pouvoir exercer leur métier sereinement, il semble impératif de tenir compte de ces pressions.

### **3.2.4. Synthèse, limites et perspectives**

En synthèse, nos résultats permettent d'apporter un nouvel éclairage en ce qui concerne l'influence du contexte d'enseignement sur le poids, la nature et l'influence des différentes formes de pressions. En effet, nos résultats nous amènent à conclure à un effet fort du contexte d'EP, qui a conduit les enseignants d'EPS à ressentir davantage les pressions du dessous, déjà importantes chez l'ensemble des enseignants d'EPS, et à atténuer le poids des pressions du dessus. De plus, les caractéristiques des élèves en EP ont conduit les enseignants à diversifier la nature des pressions du dessous pesant sur l'enseignant d'EPS par rapport au contexte ordinaire. Par ailleurs, les pressions du dedans joueraient un rôle intermédiaire, puisqu'elles viendraient atténuer ou accentuer le poids des autres formes de pressions, en fonction de leur concordance avec les stratégies motivationnelles utilisées par l'enseignant d'EPS. Pour autant, nous avons supposé qu'elles pourraient évoluer au cours du temps, en fonction des pressions du dessous ressenties. Enfin, les différentes formes de pressions n'auraient pas forcément un effet négatif, elles pourraient également constituer des leviers pour faire évoluer le style motivationnel des enseignants vers un style soutenant davantage les besoins. En ce sens, il nous semble important de reconsidérer la notion de pression (Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009). Selon nous, ce terme renvoie parfois à une connotation négative, qui est intéressante lorsque l'influence est bien négative. Cependant, notre étude a montré que cette pression pouvait également être envisagée positivement, à savoir qu'elle ne constituait pas une contrainte négative, mais plutôt un élément qui façonne et impulse une évolution positive du style

motivationnel. Dans cette optique, les pressions pourraient davantage représenter une contrainte motrice de changements.

Ainsi, nos résultats permettent de faire évoluer les connaissances concernant les pressions pesant sur le style motivationnel en démontrant 1) que le poids de chaque pression n'est pas uniforme ; 2) que l'influence d'une pression peut être négative, positive ou neutre ; 3) que les différentes formes de pression forment une chaîne séquentielle impliquant des influences réciproques. Ces résultats présentent toutefois quelques limites, qui nous amènent à proposer différentes perspectives de recherche.

Premièrement, notre étude a montré l'importance de prendre en considération le contexte d'enseignement pour mieux comprendre les pressions ressenties et leur influence sur le style motivationnel. Ce paramètre avait déjà été suggéré comme important dans une étude portant sur les variables motivationnelles impactant le style motivationnel (Holzberger et al., 2014). Nos résultats nous amènent à confirmer cette importance et à encourager les futures études à prendre en considération différents contextes d'enseignement lorsqu'il s'agit d'étudier l'effet des pressions pesant sur le style motivationnel. Cependant, nous n'avons étudié que la perception du contexte d'enseignement *via* la perspective de l'enseignant. Afin de mieux comprendre son influence, il pourrait être intéressant de prendre en considération d'une part le point de vue des élèves afin de mieux comprendre les stratégies qu'ils perçoivent comme déterminantes pour les motiver. D'autre part, il pourrait être important de tenir compte du point de vue des chefs d'établissement, afin de mieux comprendre le type de management et le climat qui règne au sein de l'établissement (Roth, 2014 ; Skogstad et al., 2007 ; Vermote et al., 2022).

Deuxièmement, nous avons choisi une approche qualitative pour étudier les pressions pesant sur le style motivationnel afin de déterminer finement les expériences relatives à la perception des enseignants (Ryan & Deci, 2020). Si nos résultats nous renseignent bien sur la nature précise des pressions pesant sur le style motivationnel, ils nous amènent également à suggérer un poids et une influence distincte des différentes formes de pressions. Cependant, la démarche qualitative ne nous permet pas de vérifier statistiquement le poids et l'influence de ces différentes formes de pression. Il nous semblerait donc intéressant de vérifier si nos conclusions issues d'une analyse qualitative sont également identifiées d'un point de vue quantitatif, en sélectionnant par exemple les principales pressions mises en évidence dans notre étude et en évaluant leur degré d'influence sur le style motivationnel. Cette perspective nous semblerait pertinente et novatrice puisqu'à notre connaissance, peu d'études ont eu pour

objectif de mesurer le poids des pressions (*e.g.*, Escriva-Boulley et al., 2021). Nous pourrions également étudier l'impact de ces différentes pressions sur la motivation des enseignants (Ahn et al., 2021 ; Roth et al., 2007 ; Van den Berghe, Soenens, et al., 2014) ou encore sur la satisfaction de leurs besoins (Roth, 2014) afin de mieux comprendre la manière dont ces dernières impactent le style motivationnel.

#### **4. Influence du contexte d'enseignement sur la motivation et l'engagement des élèves en EP**

Les différentes études menées spécifiquement sur le contexte de l'EP français ou auprès d'élèves issus de familles défavorisées avaient permis de dresser un portrait typique des élèves en EP. En effet, ces élèves se caractérisaient par des difficultés scolaires, associé à un échec scolaire important (Kherroubi & Rochex, 2004) ; des problèmes récurrents d'indiscipline et de comportements problématiques (Bussemakers & Denessen, 2023) ; des difficultés d'engagement (Vors, 2011) et d'interaction avec l'enseignant ou les autres élèves (Alivernini, Cavicchiolo, Manganelli, et al., 2019 ; Calarco, 2014). Enfin, ces élèves étaient considérés en moins bonne santé dans ses différentes dimensions : physique, mentale, sociale (Currie et al., 2012). Si l'objectif de notre travail n'était pas de vérifier ces différentes caractéristiques, nos différentes études ont permis de confirmer ou de faire évoluer certaines de ces connaissances établies, particulièrement concernant la motivation et l'engagement des élèves en EP.

Premièrement, notre deuxième étude a révélé que les élèves en EP étaient autant engagés que les élèves en contexte ordinaire, quel que soit le type d'engagement mesuré. Ce résultat est donc contradictoire avec les données de la littérature qui ont constaté un engagement moins important des élèves en EP par rapport à ceux en contexte ordinaire (Vors, 2011), avec une alternance entre trois préoccupations typiques : le jeu, le travail, et l'errance (Vors et al., 2015). Ces études ont cependant précisé que l'engagement vers le travail scolaire était systématique et dominant à l'échelle de la leçon. Cette différence de résultat peut notamment s'expliquer par le type de mesure utilisé qui, dans le cadre de ces études, se centrait sur l'engagement moteur, alors que nous avons mesuré l'engagement cognitif et affectif également. De plus, les propos des enseignants dans notre troisième étude ont révélé la variabilité de l'engagement des élèves, ce qui signifie, comme le montrent les études précitées, que si les élèves sont engagés, cet engagement est fortement variable. D'autre part, les recherches réalisées par l'équipe de Vors ont principalement étudié les élèves dans le cadre de travail par ateliers, en gymnastique. Or notre étude s'est centrée sur l'observation de sports d'opposition dans lesquels la dimension jeu

est inhérente à l'activité. En ce sens, si nous reprenons les préoccupations typiques de ces élèves, nous pouvons considérer que la pratique de ces activités leur permettait à la fois de répondre à leurs préoccupations liées au travail et au jeu, contrairement à l'APSA gymnastique. Il serait donc intéressant de mesurer l'engagement des élèves dans différentes APSA afin de voir si cette dernière joue un rôle dans le niveau d'engagement des élèves. Enfin, nous pouvons penser que ce niveau d'engagement observé chez les élèves en EP est lié au niveau d'expertise des enseignants observés. En effet, une étude a montré que les enseignants expérimentés parvenaient davantage à instaurer et maintenir les conditions de l'engagement de leurs élèves en EP (Vors & Gal-Petitfaux, 2008, 2015). Dans notre étude, les enseignants observés avaient environ 13 années d'expérience, dont au moins deux en EP. Nous pouvons donc penser qu'ils ont acquis une expérience leur permettant d'engager de manière importante leurs élèves.

Deuxièmement, et de manière complémentaire, notre première étude basée sur les perceptions des élèves a montré que le niveau de motivation autonome des élèves en EP était important, et différait peu en termes de type de motivation poursuivie. En effet, les seules variations se situaient sur la motivation intrinsèque à la connaissance et l'a-motivation, dont les scores étaient supérieurs en EP. Ces résultats sont importants à considérer puisqu'ils indiquent que les élèves en EP sont relativement motivés par la discipline EPS. Cette forte motivation peut s'expliquer par le fait que la discipline ne comporte pas uniquement des buts académiques, mais porte également sur l'adoption de comportements sains ainsi que la pratique sportive (Vasconcellos et al., 2020). En ce sens, les élèves peuvent y voir un intérêt pour leur propre vie et pratique personnelle. Le niveau plus important d'a-motivation est en revanche plus conforme à la littérature scientifique, puisqu'il est révélateur des élèves en fort échec scolaire et commençant à décrocher. Au regard de ces difficultés, il semble donc déterminant de renforcer la place de l'EPS en contexte d'EP, puisqu'elle suscite de la motivation chez ces élèves.

Enfin, notre dernière étude, basée sur des entretiens semi-directifs, nous permet de confirmer certaines caractéristiques des élèves. En effet, les enseignants ont mis en évidence la faible estime de soi des élèves en EP, en raison de leur parcours scolaire difficile. Ils ont également fait ressortir les problématiques de discipline des élèves, notamment au regard de leur rapport à la règle et aux autres. Enfin, ils ont souligné le besoin d'affection de ces élèves, en lien avec leur santé sociale et notamment le milieu familial.

## **5. Intérêts et perspectives du travail doctoral au regard des enjeux professionnels actuels**

Pour terminer ce travail doctoral, il nous semblait important de mettre en perspective nos résultats au regard des enjeux professionnels actuels afin de proposer des pistes concrètes d'intervention et de formation.

### ***5.1. Agir sur la formation initiale : un moment propice pour faire évoluer les connaissances et croyances des futurs enseignants***

Les résultats de nos différentes études nous semblent important à prendre en considération dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants, avec plusieurs objectifs.

Premièrement, les résultats de la troisième étude ont montré le rôle déterminant des croyances dans l'adoption d'un style motivationnel soutenant les besoins. Or différentes études ont révélé que si ces croyances s'élaboraient tout au long de la vie d'un individu, elles étaient déjà fortement ancrées à la sortie de la formation (Pajares, 1992), agissant ensuite comme un filtre de perception afin de maintenir un système de croyances cohérent (Chi, 2008). Dès lors, il nous semble important d'agir très tôt sur ces croyances afin qu'elles puissent se moduler avant l'entrée dans le métier. Plus particulièrement, une équipe de recherche a mis évidence trois grands types de croyances sur lesquelles agir afin de faciliter l'adoption d'un style soutenant l'autonomie : la faisabilité, l'efficacité et l'attitude positive envers un tel comportement (Reeve et al., 2014 ; Reeve & Cheon, 2016). Nous considérons que la formation initiale peut agir d'une part sur les croyances concernant l'efficacité en informant les futurs enseignants sur les différentes études ayant montré l'intérêt d'un style soutenant les besoins sur la motivation, l'engagement ou encore le bien-être des élèves, et en proposant des exemples concrets de mise en œuvre afin qu'ils en comprennent les principes. A l'inverse, les étudiants doivent également être informés des effets néfastes d'un style menaçant les besoins sur les élèves, afin notamment de faire évoluer leurs croyances concernant le principe de l'opérant maximal ou la place que doit occuper l'enseignant vis-à-vis des élèves (Reeve, 2009). Ce temps de formation peut également être l'occasion de confronter les croyances des étudiants concernant la nature des compétences (Dweck, 2000), afin qu'ils soient convaincus que tout élève est éduicable (Meirieu, 2016). D'autre part, nous pensons également qu'il est possible d'agir sur l'attitude positive envers ce type de comportement, en revoyant notamment la manière d'enseigner à l'université.



En effet, une étude a montré que plus de la moitié des étudiants percevaient leur enseignant comme soutenant faiblement ou modérément leurs besoins (Leenknecht et al., 2017), ce qui indique que de telles stratégies sont peu présentes au sein de l'université. Il semble donc nécessaire de réfléchir à la manière de faire évoluer les pratiques (K. Smith, 2012) afin d'immerger les étudiants dès leur formation dans un environnement soutenant leurs besoins.

Deuxièmement, nous pensons qu'il est fondamental d'apporter des connaissances aux futurs enseignants concernant le contexte de l'EP et les caractéristiques de ces élèves pour deux raisons majeures. En premier lieu, ces connaissances pourraient permettre de faire évoluer les croyances des étudiants avant leur entrée dans le métier. En effet, plusieurs études ont mis en évidence que le manque de connaissances et les représentations erronées sur les élèves constituaient des causes explicatives des difficultés rencontrées par les enseignants débutants (Ambroise et al., 2017). Si ces représentations sur les élèves existent quel que soit le public d'élèves, la littérature scientifique a particulièrement mis en avant les risques de stigmatisation du public d'EP, notamment par les enseignants eux-mêmes (Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016). Ainsi, plusieurs études ont indiqué une tendance chez les enseignants à sous-estimer les compétences de leurs élèves (Armand & Gilles, 2006) et à attribuer des causes internes en cas d'échec scolaire (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012), telles que le manque de capacités par exemple. Or plusieurs études ont montré l'impact négatif d'attentes faibles de l'enseignant sur la réussite ou la motivation (Trouilloud et al., 2002, 2006 ; Urhahne, 2015), d'autant plus chez les élèves stigmatisés sur le plan scolaire ou social (Trouilloud & Sarrazin, 2003), comme le sont les élèves situés en EP. Dès lors, il semble important d'informer les futurs enseignants sur les caractéristiques et difficultés réelles de ces élèves afin d'éviter de les stigmatiser davantage. En second lieu, ces connaissances leur permettront d'améliorer la prise en compte de ces derniers. En effet, nos études ont montré que si les pressions du dessous étaient celles qui pesaient le plus sur les enseignants, ces derniers ont été capables d'en faire une ressource pour améliorer leur style motivationnel. Si nous ne pouvons pas déterminer le temps dont ont eu besoin ces enseignants pour faire de ces pressions des leviers, nous pouvons penser qu'informer les futurs enseignants sur la manière de prendre en compte ces caractéristiques peut leur permettre d'être moins désarmés à leur arrivée, et d'éviter d'utiliser des stratégies qui renforcent les difficultés des élèves. Par exemple, nos entretiens ont mis en évidence la nécessité de guider les élèves tout au long du processus d'apprentissage, notamment au regard de leur rapport à l'échec et de leur faible estime de soi. Il est donc nécessaire de faire comprendre aux futurs

enseignants qu'un désengagement suite à un échec peut être la conséquence de ces rapports difficiles à l'apprentissage, et nécessite donc un accompagnement particulier de l'enseignant.

## ***5.2. Agir sur la formation continue : proposer des outils pour accompagner les enseignants débutants***

Les différents résultats de nos études peuvent également constituer des outils pour la formation continue des enseignants débutants. Nous ciblons particulièrement le début de carrière, puisqu'une étude a mis en évidence que les enseignants d'EPS ont une motivation plus contrôlée en début de carrière par rapport à des enseignants plus expérimentés, notamment en raison du contexte de travail (Guillet-Descas et al., 2020). Cette motivation contrôlée étant associée négativement au style motivationnel, (*e.g.*, Van den Berghe, Soenens, et al., 2014), il semble donc important d'aider les enseignants à mieux percevoir leur contexte de travail afin qu'ils poursuivent une motivation plus autodéterminée. De plus, plusieurs auteurs se sont accordés sur l'importance des expériences vécues durant les premières années sur l'évolution professionnelle d'un enseignant, et plus particulièrement sur son profil pédagogique et sa dynamique motivationnelle (pour une revue, Ambroise et al., 2017). Il est donc primordial de faire en sorte que ces expériences soient riches et sources de développement professionnel. Plus encore, d'après un rapport français, la majorité des démissions a lieu durant les cinq premières années (DEPP ; Feuillet & Prouteau, 2020). Or, plusieurs études ont révélé que les principales difficultés des enseignants en début de carrière se situaient au niveau de la gestion de classe, avec des préoccupations principalement liées à l'ordre et à la participation des élèves (Durand, 1996). Ces préoccupations les conduiraient à devenir plus directifs et à montrer moins de souplesse dans leur enseignement, ce qui pourrait à terme nuire à l'engagement des élèves (Melnick & Meister, 2008). Au regard de ses différents éléments inhérents au début de carrière des enseignants, il nous semble déterminant d'outiller les enseignants débutants, afin d'éviter les conduites d'évitement et le repli sur soi (Ria & Rouve, 2010). Cet enjeu est d'autant plus important que les enseignants débutants sont surreprésentés dans les établissements relevant de l'EP (DEPP, Stefanou, 2022), où les préoccupations de gestion de classe sont plus importantes (Kherroubi & Rochex, 2004).

Cette formation se doit également d'être spécifique à chaque discipline, puisque plusieurs études centrées sur les enseignants débutants ont mis en évidence que les enseignants d'EPS expérimentaient des problématiques singulières dès leur entrée dans le métier (Reuker,

2017). Plus précisément, lorsqu'une étude a interrogé les enseignants d'EPS débutants sur leurs principales préoccupations en comparaison à ceux d'autres disciplines, ces derniers ont déclaré plus que les autres être préoccupés par le manque de motivation et les risques pour l'intégrité physique de leurs élèves (Descoedres et al., 2022). En ce sens, il semble important de proposer une formation adaptée au contexte singulier de la discipline, et ciblée sur les préoccupations principales des enseignants d'EPS. Enfin, nos différentes études ont révélé que le style motivationnel d'un enseignant en EPS semblait répondre à certaines caractéristiques de la discipline, tels que le fait que les élèves soient constamment en mouvement (Reuker, 2017) ou que les opportunités d'interactions entre élèves soient plus nombreuses (Garn et al., 2011). A ce titre, nous considérons qu'il est important de proposer des formations ciblant les problématiques rencontrées par les enseignants dans leur discipline.

Au regard de ces différents éléments, plusieurs études ont montré l'intérêt de certains dispositifs de formation pour accompagner les enseignants débutants. Ainsi, une équipe de recherche ayant suivi des néo-titulaires en collèges « Ambition Réussite » (ancien dispositif de l'EP) a mis en avant l'importance de l'analyse de pratique afin d'engager les enseignants dans une dynamique de transformation professionnelle (Ria & Rouve, 2010). Il semble également important de proposer en formation des dispositifs centrés sur les conduites typiques d'enseignants débutants, et non d'experts, illustrant les situations typiques et obstacles majeurs rencontrés par ces derniers, afin qu'ils saisissent les caractéristiques du développement professionnel (Ria, 2010), mais également les pressions pesant sur l'enseignant observé, qu'ils peuvent eux-aussi rencontrer. Plus encore, d'autres auteurs ont montré l'importance de la pratique réflexive afin de ne pas laisser les émotions s'accumuler et submerger les expériences des enseignants, mais plutôt permettre que celles-ci soient analysées dans la logique d'une réelle construction professionnelle (Ambroise et al., 2017). Enfin, l'utilisation de la vidéo dans les dispositifs de formation connaît un essor considérable, permettant à la fois de pouvoir donner à voir des exemples de pratiques professionnelles, tout en permettant aux enseignants de pouvoir analyser leur propre pratique en classe afin de développer leurs capacités réflexives (Gaudin & Chaliès, 2012)

La TAD offre également un cadre pertinent pour faire évoluer les stratégies des enseignants, puisqu'elle permet de dépasser une vision uniquement centrée sur l'ordre en proposant des stratégies permettant l'engagement des élèves (Berger & Girardet, 2016). Dans cette optique, et en reprenant les éléments présentés précédemment, plusieurs études ont

proposé des dispositifs de formation à destination des enseignants stagiaires, basées sur l'analyse vidéo de leurs propres pratiques, afin de leur permettre de soutenir davantage l'autonomie de leurs élèves (André et al., 2021 ; André & Yvard, 2022). Ces dispositifs étaient basés sur plusieurs conditions d'efficacité clés identifiées dans la littérature (Su & Reeve, 2011) : une phase d'apport de connaissances concernant les comportements associés au soutien de l'autonomie, l'analyse outillée théoriquement des vidéos des enseignants débutants, l'accompagnement des enseignants sur un temps long (un semestre ou une année), prenant en compte leurs croyances et leurs attentes et, la constitution de groupes de pairs animés par un formateur qui stimule les échanges. Ces différentes conditions ont montré des résultats positifs, chez des enseignants d'EPS et d'autres disciplines scolaires, avec une évolution vers un style motivationnel soutenant davantage l'autonomie, et une évolution des pressions ressenties.

Si nous devons proposer une formation à destination des enseignants débutants en nous appuyant sur les résultats de nos études, nous considérons que la dimension à privilégier dans un premier temps est celle relative à la structure. En effet, cette dimension semble déterminante en contexte d'EP pour assurer un engagement et une motivation des élèves. Elle nous semble également la plus proche des problématiques liées à la gestion de classe, puisqu'elle permet de poser un cadre et de guider les élèves. Même si elle évolue naturellement au cours de la première année d'enseignement (André, 2020), nous considérons qu'un travail ciblé sur cette dimension est important car les enseignants se retrouvent souvent mutés en contexte d'EP juste après cette première année. Aussi, si l'évolution de la structure suffit à engager les élèves dans leur contexte d'enseignement actuel, cette manière de structurer ne sera pas forcément suffisante dans leur futur contexte d'enseignement. Le travail sur la dimension soutien de l'autonomie sera importante dans un deuxième temps, car la réalité du terrain met à mal les croyances des enseignants débutants concernant la facilité et l'efficacité de cette stratégie (André, 2020). Nos résultats concernant l'EP convergent vers la même idée, puisque les enseignants considèrent cette dimension comme moins appropriée aux caractéristiques de leurs élèves. Un travail ciblé sur cette dimension, tel que proposé dans différentes études (André et al., 2021 ; André & Yvard, 2022), semble donc pouvoir être une piste prometteuse. Enfin, le travail sur la dimension implication ne semble pas prioritaire dans un premier temps, puisque le niveau d'implication des enseignants était relativement élevé dans notre étude par observation, et nos entretiens ont montré qu'ils considéraient déjà cette dimension comme importante. De plus, les élèves se sentent plus soutenus et sont plus satisfaits du soutien social des enseignants débutants (Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2006).

Par ailleurs, une formation à destination des enseignants spécifiquement affectés en EP pourrait cibler les comportements identifiés comme les plus pertinents au regard des caractéristiques du public scolaire (Vansteenkiste et al., 2020). Par exemple, nos études ont particulièrement mis en évidence l'importance de comportements structurés liés au rythme et à la sélection des informations lors des temps de passation de consignes, ainsi qu'au balisage des attentes d'apprentissage tout au long du processus. La formation pourrait donc se centrer sur ces stratégies afin de se situer au plus près des besoins des élèves.

Enfin, plusieurs auteurs ont mis en évidence que les difficultés des enseignants débutants à gérer les situations problématiques s'expliqueraient par le manque de routines et de situations typiques dans le répertoire des enseignants (Carter et al., 1988). Ainsi, il pourrait être intéressant d'illustrer les comportements proposés dans la récente classification (Ahmadi et al., 2023) à partir des stratégies motivationnelles observées ou déclarées en entretien dans nos études, afin de donner des exemples concrets de pratiques pédagogiques, que les enseignants pourront progressivement intégrer dans leur répertoire de situations.

## **6. 5. Limites et perspectives à l'échelle du projet doctoral**

Notre travail doctoral s'est organisé en trois grandes études, envisagées comme complémentaires et offrant une triangulation des données dans l'explication de l'influence du contexte d'enseignement sur la séquence motivationnelle pressions – style motivationnel de l'enseignant – motivation des élèves – engagement. Toutefois, cette configuration comporte quelques limites qui offrent des perspectives intéressantes à l'échelle des différentes études.

Premièrement, nos trois études ont chacune permis d'une part de confirmer une partie de la séquence motivationnelle, et d'autre part d'avoir accès à ce que l'enseignant déclare faire, ce qu'il fait réellement et ce que l'élève perçoit. Cependant, bien que la plupart des enseignants participant à notre projet aient réalisé deux ou trois des études, l'échantillon n'était pas toujours identique. De plus, si les études se sont succédées, elles ne se sont pas effectuées sur une même période d'enseignement. Il serait donc intéressant de mener une seule étude utilisant à la fois des observations, des questionnaires et des entretiens afin de renforcer la triangulation des données (Pourtois et al., 2006). D'une part, l'utilisation de l'observation et des questionnaires permettrait d'étudier l'effet du style perçu et du style réel sur l'engagement et la motivation des élèves afin notamment d'expliquer les décalages de perception entre les enseignants et les élèves (*e.g.*, Aelterman et al., 2019 ; Hornstra et al., 2021). Cela permettrait également de mettre

en relation la motivation et l'engagement des élèves. D'autre part, les entretiens pourraient s'appuyer sur les stratégies observées pour initier la discussion, et mieux comprendre ce qui a justifié l'utilisation de ces dernières. Cela renforcerait ainsi le rôle explicatif de cette méthode d'analyse (Creswell et al., 2003).

Deuxièmement, l'analyse des comportements dans les études par observation et par entretien ont permis de montrer que les enseignants en contexte d'EP utilisaient des stratégies motivationnelles spécifiques, justifiées en grande partie par leur perception des caractéristiques de leurs élèves. Dès lors, il semble que les enseignants soient parvenus à prendre en compte les caractéristiques personnelles des élèves pour maximiser leur expérience de satisfaction des besoins. Ces résultats sont importants car ils confirment que les comportements identifiés dans les différentes études et classifications (Aelterman et al., 2019 ; Ahmadi et al., 2023) ne sont pas tous autant efficaces en fonction des caractéristiques des élèves. En effet, une étude avait déjà révélé que fournir des instructions claires à des étudiants était une pratique moins efficace lorsque les apprenants connaissaient déjà les étapes nécessaires à la réussite de la tâche, puisque cette pratique paraissait moins utile à leurs yeux (Goemaere et al., 2018). En ce sens, la TAD a rappelé que considérer « l'universalisme sans uniformité », c'était également utiliser son expertise et sa connaissance du contexte d'apprentissage pour sélectionner les pratiques les plus adaptées (Vansteenkiste et al., 2020). Des recherches en sciences de l'éducation ont également appelé à s'appuyer sur les recherches scientifiques, tout en faisant preuve de pragmatisme afin de sélectionner les stratégies les plus efficaces (Newton et al., 2020). Par exemple, l'étude proposant une classification exhaustive de comportements a suggéré que le comportement « enseigner aux élèves selon leurs méthodes préférées » pourrait impliquer de moins utiliser le comportement « fournir des choix aux élèves » qui préfèrent plutôt le comportement « fournir des instructions et attentes claires » (Ahmadi et al., 2023). Cet exemple correspond bien à ce que nous avons pu constater chez les enseignants étudiés en contexte d'EP. Cependant, nous n'avons pas mesuré l'effet ciblé de certains comportements sur la motivation ou l'engagement des élèves. Ainsi, ces différents éléments amènent plusieurs perspectives de recherche. D'une part, des recherches futures pourraient s'intéresser à l'effet de certains comportements spécifiques sur la motivation ou l'engagement des élèves en fonction des caractéristiques de ces derniers. Cela permettrait de faire évoluer les connaissances concernant le poids des besoins. Plus encore, cela permettrait de disposer de précisions sur l'effet de différents comportements sur les élèves en fonction de leurs caractéristiques, afin d'améliorer la formation des enseignants par exemple. D'autre part, des recherches pourraient s'intéresser à la capacité

des enseignants à proposer des stratégies motivationnelles efficaces. En effet, l'approche circomplexe a montré que si les enseignants souhaitaient calibrer leur pratique motivationnelle, cela passait nécessairement par une attitude basée sur la curiosité et l'ouverture (Aelterman et al., 2019). Il serait donc intéressant d'identifier les pressions qui pèsent sur les enseignants et les empêchent d'adopter ce type d'attitude. Cette identification des pressions permettrait ensuite de proposer des formations visant à les dépasser, à l'instar des formations proposées pour faire évoluer les croyances concernant le soutien de l'autonomie (Reeve & Cheon, 2016, 2021).

Enfin, nous avons fait le choix de déterminer des critères d'inclusion précis concernant les enseignants sélectionnés pour nos études : (1) avoir été formé en IUFM, ESPE ou INSPE (donc à partir de 1990), (2) avoir une expérience d'enseignement supérieure à trois ans, (3) avoir une ancienneté dans l'établissement supérieure à deux ans. Or nous avons supposé que nos différents résultats montrant non seulement un style motivationnel supérieur mais également une influence positive des pressions du dessous pouvaient notamment s'expliquer par l'expérience de l'enseignant et son ancienneté dans l'établissement. Dès lors, il nous semblerait intéressant d'avoir un échantillon comprenant à la fois des enseignants qui viennent de débiter dans le contexte de l'EP et des enseignants plus expérimentés, ou bien de réaliser une étude longitudinale sur ces mêmes enseignants. Ce type de recherche permettrait de mieux comprendre ce qui contribue à adopter un style motivationnel soutenant davantage les besoins, et à appréhender les pressions du dessous de manière positive. Plus encore, pour des raisons de faisabilité, nous avons mené nos recherches dans le Nord de la France. Or le pilotage de l'EP est pour partie menée au niveau local, et chaque académie a ses spécificités en termes de caractéristiques d'élèves. Dès lors, il serait intéressant de pouvoir répliquer ce type d'études à l'échelle du territoire nationale, afin 1) de confirmer les données obtenues chez nos enseignants et 2) d'identifier un potentiel effet local.

# Conclusion générale

---

Ce travail doctoral avait pour problématique générale d'étudier l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel de l'enseignant d'EPS et ses effets sur la motivation et l'engagement des élèves. Plus particulièrement, il s'agissait de comparer deux contextes d'enseignement : le contexte d'éducation prioritaire et le contexte ordinaire plutôt favorisé au regard des IPS des différents établissements. Cette problématique générale s'est plus précisément déclinée en quatre objectifs à la fois singuliers et complémentaires. Premièrement, notre objectif était d'étudier l'influence du contexte d'enseignement sur les relations entre le style motivationnel de l'enseignant perçu par les élèves et leurs motivations. Notre deuxième objectif s'inscrivait dans la continuité du premier et visait à étudier l'influence du contexte d'enseignement sur les relations entre le style motivationnel observé de l'enseignant et l'engagement des élèves. Notre troisième objectif avait pour ambition d'étudier l'influence du contexte d'enseignement sur le style motivationnel de l'enseignant et les comportements associés aux différentes dimensions du style. Enfin, le dernier objectif poursuivait une visée explicative des objectifs précédents en s'attachant à déterminer l'influence du contexte d'enseignement sur les pressions ressenties par les enseignants d'EPS, ayant elles-mêmes une influence sur le style motivationnel. Afin de répondre à ces différents objectifs, nous avons mis en œuvre une démarche méthodologique mixte (Creswell et al., 2003 ; Creswell & Plano Clark, 2006) afin de mieux appréhender le style motivationnel et les relations qu'il entretient avec ses antécédents (*i.e.*, les pressions) et ses conséquences (*i.e.*, la motivation et l'engagement des élèves). Trois études ont donc été réalisées, chacune s'appuyant sur une méthode différente. La première étude, basée sur des questionnaires auto-rapportés à destination des élèves, avait pour ambition principale de répondre au premier objectif et de contribuer au troisième objectif. La deuxième étude a utilisé une approche par observation afin de répondre au deuxième objectif et de contribuer au troisième. Enfin, dans la dernière étude, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès des enseignants d'EPS afin de répondre aux deux derniers objectifs.

L'analyse des données issues de nos différentes études a révélé des résultats convergents qui ont permis de répondre aux objectifs ciblés en amont, que nous allons rappeler et mettre en perspective. Tout d'abord, ce travail doctoral a démontré que l'influence du style motivationnel de l'enseignant d'EPS sur la motivation des élèves différait en fonction du contexte d'enseignement. Plus précisément, la régulation identifiée des élèves d'EP était davantage



impactée positivement par un style structuré que celle des élèves en contexte ordinaire. Autrement dit, les élèves d'EP ont été plus sensibles au style structuré de l'enseignant, probablement car ils ont davantage besoin de se sentir compétent. Ce résultat contribue à enrichir le questionnement autour de l'universalité des besoins (Ryan & Deci, 2020 ; Vansteenkiste et al., 2020). En effet, si l'ensemble des élèves bénéficie de la structure, confirmant l'universalité des besoins, les élèves en contexte d'EP en bénéficient davantage, confirmant la non uniformité de cette universalité. Cela peut s'expliquer par un désir ou une force du besoin de compétence supérieure aux élèves de contexte ordinaire. Dans la continuité, la régulation externe des élèves d'EP était davantage impactée négativement par un style soutenant faiblement les besoins par rapport aux élèves en contexte ordinaire. De même, les élèves avaient une motivation intrinsèque à la connaissance et/ou à l'accomplissement supérieure lorsqu'ils percevaient que leurs enseignants soutenaient fortement leurs besoins. En d'autres termes, cela signifie qu'un faible soutien des besoins a plus d'impact négatif et qu'un fort soutien des besoins a plus d'impact positif chez les élèves en contexte d'EP, probablement parce qu'ils ressentent davantage le besoin d'être soutenu par leurs enseignants pour poursuivre des formes de motivation autonome. Ainsi, ces résultats nous laissent supposer, à l'instar d'autres études (Hornstra et al., 2015), qu'il y aurait un poids des besoins différencié en fonction des caractéristiques des élèves. Ce double résultat soulève des perspectives intéressantes. D'une part, d'un point de vue professionnel, il met en évidence la nécessité de proposer un style motivationnel adapté aux caractéristiques des élèves afin de maximiser les effets de celui-ci sur la motivation et l'engagement. D'autre part, d'un point de vue scientifique, ce résultat démontre la nécessité de prendre en considération les caractéristiques des élèves lorsqu'il s'agit d'étudier les effets du style motivationnel de l'enseignant sur ces derniers. Afin d'approfondir ces résultats, d'autres études sont nécessaires pour comprendre plus précisément quels sont les besoins prioritaires, en termes de force ou de désir, en fonction des caractéristiques des élèves.

Par ailleurs, si le contexte d'enseignement influence la relation entre le style motivationnel de l'enseignant et la motivation des élèves, nos trois études ont convergé pour montrer que ce style motivationnel différait entre les deux contextes, que ce soit en termes de dimensions du style et de comportements. Ainsi, les enseignants en contexte d'EP utilisent davantage de comportements relatifs à la dimension structure, en insistant particulièrement sur la structure avant la tâche *via* 1) une passation de consignes claire, concise et rapide visant une mise en activité rapide des élèves ; 2) un guidage fort passant à la fois par des *feedbacks* mais également une signalisation des attentes d'apprentissage et des repères de progression, sous

formes de paliers ou d'auto-évaluation permettant de percevoir les progrès ; 3) une adaptation en continu en fonction des difficultés ou des variations d'engagement des élèves. Les enseignants en contexte d'EP soutiennent également davantage l'autonomie, mais de manière plus modérée que la structure et en utilisant principalement des stratégies ayant pour objectif de donner du sens aux apprentissages. Ainsi, ils tiennent compte des intérêts des élèves, notamment pour le jeu et le défi, et s'attachent à débiter et/ou à justifier l'utilité et l'intérêt des situations à partir de leurs représentations et de leurs activités extra-scolaires. En contexte ordinaire, si les enseignants tiennent compte des intérêts des élèves, ils proposent plutôt des stratégies visant à responsabiliser les élèves vis-à-vis de leurs apprentissages, des autres ou de l'APSA. En revanche, le niveau d'implication des enseignants d'EPS est relativement élevé quel que soit le contexte d'enseignement, avec des comportements communs liés à la proximité avec les élèves au regard des spécificités de la discipline. Enfin, si le niveau de contrôle des enseignants est similaire et plutôt faible à modéré, les comportements et les objectifs de ce contrôle diffèrent, puisqu'en contexte d'EP le contrôle est surtout utilisé pour rétablir l'ordre. En contexte ordinaire, le contrôle est utilisé lorsque les élèves sortent du cadre initial ou lorsque l'enseignant souhaite imposer sa vision de l'APSA et du processus d'apprentissage. Ces résultats démontrent donc que les enseignants d'EPS utilisent des stratégies spécifiques d'un contexte à l'autre. L'identification des pressions réalisées dans notre troisième étude a permis de montrer que les différences de stratégies s'expliquaient majoritairement par les pressions émanant des élèves. Dès lors, ces différents éléments font émerger des perspectives professionnelles et de recherche. Premièrement, ces résultats suggèrent la nécessité d'étudier non seulement les différentes dimensions du style mais également les comportements qui leur sont associés afin de comprendre plus précisément les stratégies proposées et leurs effets sur la motivation et l'engagement des élèves. Deuxièmement, ces éléments soulignent la nécessité d'envisager des formations ciblées localement afin de proposer des stratégies motivationnelles au plus près des caractéristiques des élèves. Pour prolonger ces résultats, il serait donc intéressant d'étudier l'effet ciblé de certaines stratégies motivationnelles afin d'en identifier les effets en fonction des caractéristiques des élèves.

Enfin, l'analyse des pressions ressenties par les enseignants d'EPS a également révélé un effet du contexte d'enseignement sur le poids, la nature et le type d'influence de ces dernières. Plus précisément, les pressions du dessous sont dominantes chez les enseignants d'EPS interrogés, d'autant plus en contexte d'EP. En revanche, leur influence diffère en fonction du contexte d'enseignement. Ainsi, en contexte ordinaire, les pressions du dessous

sont ressenties négativement ou de manière neutre par les enseignants d'EPS, notamment au regard de leurs exigences et de leurs représentations de l'élève idéal, davantage présent dans ce contexte. Ainsi, les enseignants considèrent « normal » que les élèves soient engagés et respectent les règles, ce qui ne les poussent pas à soutenir davantage les besoins. *A contrario*, si les élèves sortent de leurs représentations, ils ont tendance à devenir contrôlants puisque cela sort de la norme de l'établissement. En contexte d'EP, l'instabilité de l'engagement, le rapport à la règle difficile et le déficit d'estime de soi des élèves amènent les enseignants à davantage soutenir les besoins des élèves, particulièrement au niveau de la dimension structure. La prégnance des pressions du dessous atténue donc le poids des pressions du dessus, ressenties faiblement en contexte d'EP. Si leur poids est plus présent en contexte ordinaire, l'influence est similaire aux pressions du dessous puisque les textes officiels renforcent les croyances de l'enseignant concernant la nécessité d'exigence auprès des élèves. Enfin, les croyances des enseignants semblent jouer un rôle intermédiaire, puisqu'elles viennent renforcer ou atténuer le poids des autres formes de pression. Nos résultats apportent donc une contribution singulière à la recherche portant sur l'effet des pressions sur le style motivationnel, dans la mesure où ils permettent d'identifier des influences réciproques entre ces dernières, déterminées en fonction de leur poids, qui en retour influencent positivement ou négativement le style. Si d'autres recherches doivent être menées pour confirmer ces résultats, ces derniers soulèvent toutefois des perspectives intéressantes, tant scientifiques que professionnelles. D'une part, ces résultats soulignent l'intérêt de tenir compte du contexte d'enseignement lorsqu'il s'agit d'étudier les pressions pesant sur le style motivationnel de l'enseignant. De plus, nos résultats suggèrent d'étudier le poids des différentes pressions et le type d'influence qu'elles exercent sur le style motivationnel de l'enseignant, en s'appuyant sur des méthodes quantitatives. Enfin, d'autres travaux pourraient être menés dans une perspective qualitative afin d'enrichir la compréhension des pressions pesant sur les enseignants. D'autre part, d'un point de vue professionnel, ces résultats accentuent le nécessaire accompagnement des enseignants dans la connaissance de leur public scolaire, que ce soit en amont dans leur formation initiale afin de faire évoluer les croyances le plus tôt possible, mais également en formation continue afin de faire en sorte que ces pressions du dessous soient bien une contrainte qui impulse une évolution positive du style motivationnel.

En synthèse, nos différents résultats démontrent l'influence du contexte d'enseignement à plusieurs niveaux : 1) au niveau de la perception de l'environnement par l'enseignant qui ressent des pressions dont le poids, la nature et l'influence diffèrent, 2) au niveau de ses

comportements, qui conduisent à adopter un style spécifique, 3) au niveau des élèves qui bénéficient différemment d'un style motivationnel soutenant ou menaçant les besoins. Ainsi, le contexte d'enseignement façonne non seulement le style motivationnel de l'enseignant mais également les conséquences motivationnelles qui lui sont associées. Nos recherches sont singulières, dans la mesure où elles sont les premières à étudier le contexte particulier de l'EP français dans le cadre de la TAD. Elles permettent donc à la fois de confirmer la littérature existante, mais également d'apporter des connaissances nouvelles, notamment sur le contexte d'EP et les questions de recherches actuelles dans le cadre de la TAD. Ainsi, les différentes approches menées et les différents points de vue pris en considération convergent vers l'importance de prendre en considération le contexte d'enseignement lorsqu'il s'agit de comprendre les antécédents du style et ses conséquences. Cette diversité de méthode, inscrite dans une démarche méthodologie mixte, a également permis de mettre en évidence la plus-value d'une triangulation des données pour appréhender la complexité d'un phénomène. Ce type de méthodologie semble donc pertinent dans le cadre de la TAD.

# **Bibliographie**

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education, 74*, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- Adair, J. G., Sharpe, D., & Huynh, C.-L. (1989). Hawthorne Control Procedures in Educational Experiments: A Reconsideration of Their Use and Effectiveness. *Review of Educational Research, 59*(2), 215-228. <https://doi.org/10.3102/00346543059002215>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Haerens, L. (2016). A dimensional and person-centered perspective on controlled reasons for non-participation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 23*, 142-154. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.12.001>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a Need-Supportive Teaching Style: Intervention Effects on Physical Education Teachers' Beliefs and Teaching Behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 36*(6), 595-609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' Objectively Measured Physical Activity Levels and Engagement as a Function of Between-Class and Between-Student Differences in Motivation Toward Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34*(4), 457-480. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.457>

- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P. D., Ryan, R., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M. R., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A Classification System for Teachers' Motivational Behaviours Recommended in Self-Determination Theory Interventions. *Journal of Educational Psychology*, Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation : Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, *64*, 101950. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950>
- Ahn, I., Patrick, H., Chiu, M. M., & Levesque-Bristol, C. (2019). Measuring teacher practices that support student motivation: Examining the factor structure of the teacher as social context questionnaire using multilevel factor analyses. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *37*(6), 743-756. <https://doi.org/10.1177/0734282918791655>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Aline, A. (2001). Les ZEP et les REP, viviers des innovations. *Education et formation*, *61*, 141-146.
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., Cozzolino, M., & Manganelli, S. (2019). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, *76*(1), 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.011>
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2019). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background,

- gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172-191. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642214>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : D'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.407>
- Ambroise, C., Toczek, M.-C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : Vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier. *Éducation et socialisation*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S., Cohen, J., & Finez, L. (2015). Autonomy-Supportive and Controlling Styles of Teaching: Opposite or Distinct Teaching Styles? *Swiss Journal of Psychology*, 74(3), 141-158. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000156>
- Andermo, S., Hallgren, M., Nguyen, T.-T.-D., Jonsson, S., Petersen, S., Friberg, M., Romqvist, A., Stubbs, B., & Elinder, L. S. (2020). School-related physical activity interventions and mental health among children: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine - Open*, 6(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s40798-020-00254-x>
- André, A. (2020). Évolution du style motivationnel des enseignants au cours de leur première année d'enseignement : Le rôle des croyances et du contexte. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 51, 3-17. <https://doi.org/10.3917/spir.hs4.0003>



- André, A., & Delarue-Breton, C. (2021, juin 1). Inégalités scolaires : Les élèves des territoires ruraux manquent-ils vraiment d'ambition ? *The Conversation*.  
<https://theconversation.com/inegalites-scolaires-les-eleves-des-territoires-ruraux-manquent-ils-vraiment-dambition-161112>
- André, A., Deneuve, P., Despois, J., & Tant, M. (2016). Dynamique du système d'interaction enseignant/élève porteur de troubles du spectre de l'autisme lors de deux activités à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 196, 101-115.  
<https://doi.org/10.4000/rfp.5085>
- André, A., Hamon, S., Laville, M., & Ruelland, G. (2021). Former les enseignants à soutenir l'autonomie de leurs élèves : Le rôle de l'analyse vidéo. *Éducation et socialisation*, 62.  
<https://doi.org/10.4000/edso.16713>
- André, A., Tessier, D., Louvet, B., & Girard, E. (2023). Teachers' perception of classes' engagement, observed motivating teaching practices, and students' motivation: A mediation analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09805-y>
- André, A., & Yvard, P. (2022). Effets d'un dispositif d'analyse vidéo sur le style motivationnel des enseignants stagiaires d'Education Physique et Sportive. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS, Hors-série N°5*, 10-30.  
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.7955>
- Andrieux, V., Levasseur, J., Penninckx, J., & Robin, I. (2001). A partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : Des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques. *Education et Formation*, 61, 103-109.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>

- Armand, A., & Gilles, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* [Rapport IGEN et IGAENR]. Ministère de l'éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.  
<https://www.education.gouv.fr/media/70211/download>
- Arora, A. G., Kean, E., & Anthony, J. L. (2000). An Interpretive Study of a Teacher's Evolving Practice of Elementary School Science. *Journal of Science Teacher Education*, 11(2), 155-172. <https://doi.org/10.1023/A%3A1009472909785>
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.  
<https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Atlay, C., Tieben, N., Fauth, B., & Hillmert, S. (2019). The role of socioeconomic background and prior achievement for students' perception of teacher support. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 970-991.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1642737>
- Bakchich, J., Carré, A., Claes, N., & Smeding, A. (2023). The moderating role of socioeconomic status on the relationship between teacher social support and sense of belonging to school. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 153-166.  
<https://doi.org/10.1111/bjep.12545>

- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/894185300.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/894185300.pdf)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bann, D., Scholes, S., Fluharty, M., & Shure, N. (2019). Adolescents' physical activity: Cross-national comparisons of levels, distributions and disparities across 52 countries. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *16*(1), 141. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0897-z>
- Barbosa, A., Whiting, S., Simmonds, P., Scotini Moreno, R., Mendes, R., & Breda, J. (2020). Physical Activity and Academic Achievement: An Umbrella Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(16), 5972. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165972>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, *53*, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-Determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *37*(11), 1459-1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological Need Thwarting in the Sport Context: Assessing the Darker Side of Athletic Experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *33*(1), 75-102. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75>

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233. <https://doi.org/10.1080/17509840903235330>
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658. <https://doi.org/10.3102/000283120320036>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1)
- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10559>
- Bautier, E. (2002). L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. *Revue française de pédagogie*, 140(1), 53-64. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2899>
- Belmont, M. J., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). *Teacher as Social Context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. University of Rochester.
- Benhenda, A. (2018). *Gestion des enseignants et inégalités scolaires dans les collèges de l'éducation prioritaire* (p. 132). Institut des politiques publiques. <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2018-10/20181017-etude-IPP-education-prioritaire.pdf>
- Beni, S., Fletcher, T., & Chróinín, D. N. (2019). Using features of meaningful experiences to guide primary physical education practice. *European Physical Education Review*, 25(3), 599-615. <https://doi.org/10.1177/1356336X18755050>

- Ben Jomâa, H., & Terrisse, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation et didactique*, 5-3, 61-80. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1113>
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : Articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 196, 129-154. <https://doi.org/10.4000/rfp.5099>
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Armand Colin.
- Blin, J.-F., & Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Delagrave.
- Boggiano, A. K., Barrett, M., Weiher, A. W., McClelland, G. H., & Lusk, C. M. (1987). Use of the maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(5), 866-879. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.5.866>
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>

- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 688-701. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.688>
- Boizumault, M., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : Les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps, n°98*(4), 67-79. <https://doi.org/10.3917/sta.098.0067>
- Botton, H., Miletto, V., & Caro, P. (2018). *Panorama des Inégalités scolaires d'origine territoriale en France*. CNESCO. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/181025\\_Cnesco\\_synthese\\_IDF.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/181025_Cnesco_synthese_IDF.pdf)
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie, 7*(3), 325. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions de Minuit.
- Brandmiller, C., Dumont, H., & Becker, M. (2020). Teacher Perceptions of Learning Motivation and Classroom Behavior: The Role of Student Characteristics. *Contemporary Educational Psychology, 63*, 101893. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101893>
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique, 1-2*, 73-88. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.168>
- Brewer, C. J., & Jones, R. L. (2002). A Five-Stage Process for Establishing Contextually Valid Systematic Observation Instruments: The Case of Rugby Union. *The Sport Psychologist, 16*(2), 138-159. <https://doi.org/10.1123/tsp.16.2.138>
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Développement et Validation d'une Mesure de Motivation Intrinsèque, Extrinsèque et d'Amotivation en

- Contexte Sportif: L'Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses universitaires de Rennes.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365-374. <https://doi.org/10.1037/h0029908>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Burk, D. I., & Fry, P. G. (1997). Autonomy for democracy in a primary classroom: A first year teacher's struggle. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 645-658. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)80007-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)80007-8)
- Bussemakers, C., & Denessen, E. (2023). Teacher Support as a Protective Factor? The Role of Teacher Support for Reducing Disproportionality in Problematic Behavior at School. *The Journal of Early Adolescence*, 0(0), 1-36. <https://doi.org/10.1177/02724316231156835>
- Bussemakers, C., Kraaykamp, G., Schoon, I., & Tolsma, J. (2022). Household dysfunction and child development: Do financial resources matter? *Advances in Life Course Research*, 51, 100447. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2021.100447>
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L., & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REF. Contradictions et cohérence. *Revue française de pédagogie*, 140(1), 41-52. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2898>

- Buttle, F. (1989). The social construction of needs. *Psychology and Marketing*, 6(3), 197-210.  
<https://doi.org/10.1002/mar.4220060304>
- Calarco, J. M. (2011). "I Need Help!" Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School. *American Sociological Review*, 76(6), 862-882.  
<https://doi.org/10.1177/0003122411427177>
- Calarco, J. M. (2014). Coached for the Classroom: Parents' Cultural Transmission and Children's Reproduction of Educational Inequalities. *American Sociological Review*, 79(5), 1015-1037. <https://doi.org/10.1177/0003122414546931>
- Cardinal, B. J., Yan, Z., & Cardinal, M. K. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767736>
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-Novice Differences in Perceiving and Processing Visual Classroom Information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31. <https://doi.org/10.1177/002248718803900306>
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661(4), 49-68.
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Denessen, E., Aelterman, N., & Haerens, L. (2021). Fostering student engagement with motivating teaching: An observation study of teacher and student behaviours. *Research Papers in Education*, 36(6), 754-779.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767184>
- Chalabaev, A., & Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. *Science & Motricité*, 66, 61-70. <https://doi.org/10.3917/sm.066.0061>



- Chambonniere, C., Lambert, C., Fearnbach, N., Tardieu, M., Fillon, A., Genin, P., Larras, B., Melsens, P., Bois, J., Pereira, B., Tremblay, A., Thivel, D., & Duclos, M. (2021). Effect of the COVID-19 lockdown on physical activity and sedentary behaviors in French children and adolescents: new results from the ONAPS national survey. *European Journal of Integrative Medicine*, *43*, 101308. <https://doi.org/10.1016/j.eujim.2021.101308>
- Chan, K.-W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *20*(8), 817-831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Chauveau, G. (2001). La réussite scolaire dans les ZEP. *Education et formation*, *61*, 147-151.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, *39*(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cheng, R. W., Shu, T.-M., Zhou, N., & Lam, S. (2016). Motivation of Chinese Learners: An Integration of Etic and Emic Approaches. In R. B. King & A. B. I. Bernardo (Éds.), *The Psychology of Asian Learners* (p. 355-368). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-576-1\\_22](https://doi.org/10.1007/978-981-287-576-1_22)
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally Based, Longitudinally Designed, Teacher-Focused Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *34*(3), 365-396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>

- Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74-88.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>
- Chi, M. T. H. (2008). Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift. In S. Vosniadou (Éd.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (p. 61-82). Erlbaum.  
[https://www.public.asu.edu/~mtchi/papers/Chi\\_concpetualchangechapter.pdf](https://www.public.asu.edu/~mtchi/papers/Chi_concpetualchangechapter.pdf)
- Circulaire n° 90.028 du 01/02/1990 : Mise en œuvre de la politique des ZEP pour la période 1990—1993, (B.O. 7 du 15/02/1990).
- Circulaire n°81-238 du 01/07/1981 : Zones prioritaires, (B.O 27 du 09/07/1981).
- Circulaire n°81-536 du 28/12/1981 : Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaire, (B.O. spécial 1 du 21/01/1982).
- Circulaire n°92-360 du 07/12/1992 : La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaire, (B.O. 47 du 10/12/1992).
- Circulaire n°97-233 du 31/10/1997 : Les zones d'éducation prioritaire, (B.O. 40 du 13/11/97).
- Circulaire n°99-007 du 20/01/1999 : Relance de l'éducation prioritaire : Élaboration, pilotage, et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire, (B.O. 29 du 16/07/98).
- Circulaire n°2006-058 du 30/03/2006 : Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire, (B.O. 14 du 06/04/2006).
- Circulaire n°2010-096 du 07/07/2010 : Programme « CLAIR » - Expérimentation – année scolaire 2010-2011, (B.O. 29 du 22/07/2010).
- Circulaire n°2014-077 du 04/06/2014 : Refondation de l'éducation prioritaire, (BO 23 du 05/06/2014).

- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.  
<https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. Croom Helm.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2016). Adaptability: An Important Capacity for Effective Teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39.  
<https://doi.org/10.7459/ept/38.1.03>
- Commission européenne / EACEA / Eurydice. (2013). *L'éducation physique et le sport à l'école en Europe. Rapport Eurydice*. Office des publications de l'Union Européenne.  
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/25125>
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A Family Process Model of Economic Hardship and Adjustment of Early Adolescent Boys. *Child Development*, 63(3), 526-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01644.x>
- Connell, N. (1996). *Getting off the list: School improvement in New York City*. New York City Educational Priorities Panel.
- Costigan, S. A., Lubans, D. R., Lonsdale, C., Sanders, T., & Del Pozo Cruz, B. (2019). Associations between physical activity intensity and well-being in adolescents. *Preventive Medicine*, 125, 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2019.05.009>
- Cox, A., Duncheon, N., & McDavid, L. (2009). Peers and Teachers as Sources of Relatedness Perceptions, Motivation, and Affective Responses in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 765-773.  
<https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599618>
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education

- Motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 222-239.  
<https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.222>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research* (1er ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Éds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (p. 209-240). Sage.
- Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G., & Bartholomew, K. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *Journal of School Psychology*, 68, 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.005>
- Culkin, M. A. (2016). *Identifying factors that are most influential in veteran teachers seriously considering leaving the profession* [Doctoral Dissertation, University of Kansas].  
<https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/23916>
- Curran, T., & Standage, M. (2017). Psychological Needs and the Quality of Student Engagement in Physical Education: Teachers as Key Facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262-276. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065>
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- Dauphant, F., Evain, F., Guillerm, M., Simon, C., & Rocher, T. (2023). *L'indice de position sociale (IPS): Un outil statistique pour décrire les inégalités sociales entre établissements*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

<https://www.education.gouv.fr/l-indice-de-position-sociale-ips-un-outil-statistique-pour-decrire-les-inegalites-sociales-entre-377738>

- De Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: A meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501-507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
- De Ketele, J. M., & Maroy. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay, & J. M. De Ketele (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Huberman* (p. 219-249). De Boeck.
- De Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., De Bourdeaudhuij, I., & Haerens, L. (2016). The different faces of controlling teaching: Implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students' motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 632-652. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112777>
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., & Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L., & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554. <https://doi.org/10.1037/a0034399>
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., & Tichit, L. (1998). *La violence en milieu scolaire. Tome 2, Le désordre des choses*. ESF Editeur.

- Debars, C., & Amade-Escot, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : Incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 9, 35-43. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.7359>
- de Boer, H., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179. <https://doi.org/10.1037/a0017289>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum.
- Deci, E. L. & et al. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852-859. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.852>
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.1>
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1980a). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in experimental social psychology*, 39-80. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60130-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60130-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980b). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Self-Determination. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Éds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (p. 1-2). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0834>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In R. M. Ryan (Éd.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (p. 84-108). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>
- Demeuse, M., Frandji, D., & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. INRP.
- Den Brok, P., Bergen, T., & Brekelmans, M. (2006). Convergence and divergence between students' and teachers' perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education. In D. Fisher & M. S. Khine (Éds.), *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments. Worldviews* (World Scientific Pub, p. 125-160).

- Descoeurdes, M., Cece, V., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). The emotional significant negative events and wellbeing of student teachers during initial teacher training: The case of physical education. *Frontiers in Education*, 7, 970971. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970971>
- Deslaurier, S. (2003). Plaisir perçu en EPS : quels liens avec la motivation des élèves ? *Hyper-EPS*, 222, 17-21.
- Di Domenico, S. I., & Fournier, M. A. (2014). Socioeconomic Status, Income Inequality, and Health Complaints: A Basic Psychological Needs Perspective. *Social Indicators Research*, 119(3), 1679-1697. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0572-8>
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization Mediators of the Relation between Socioeconomic Status and Child Conduct Problems. *Child Development*, 65, 649-665. <https://doi.org/10.2307/1131407>
- Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., Veen, I., & Peetsma, T. (2020). Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 403-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12302>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197-1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Dorman, J. (2003). Relationship Between School and Classroom Environment and Teacher Burnout: A LISREL Analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127. <https://doi.org/10.1023/A:1023296126723>
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.



- Dutrévis, M., & Crahay, M. (2009). Chapitre 3. Les politiques de discrimination positive : Un bilan impossible. In G. Chapelle, *Réussir à apprendre* (Presses Universitaires de France, p. 59-73).
- Dutrévis, M., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Labelliser des territoires. Les risques de stigmatisation en éducation prioritaire. *Diversité*, 186, 59-64.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development* (Psychology Press). <https://www.semanticscholar.org/paper/Self-Theories%3A-Their-Role-in-Motivation%2C-and-Essays-Dweck/b55851f890bb3aaa6e29d3f2d8a7fb3b5d1d03cf>
- Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., & Passfield, L. (2019). Young adolescent psychological need profiles: Associations with classroom achievement and well-being: EARL ET AL. *Psychology in the Schools*, 56(6), 1004-1022. <https://doi.org/10.1002/pits.22243>
- Eccles, J. S. (2016). Engagement: Where to next? *Learning and Instruction*, 43, 71-75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.003>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eloi-Roux, V. (2019). Véronique Eloi-Roux : Les nouveaux programmes d'EPS des lycées généraux, technologiques et professionnels. *Revue EP&S*, 384, 8-15.

- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the Special Issue. *Higher Education*, 22(3), 201-204. <https://10.1007/BF00132287>
- Equipe de surveillance et d'épidémiologie nutritionnelle (Esen). (2020). *Étude de santé sur l'environnement, la biosurveillance, l'activité physique et la nutrition (Esteban), 2014-2016. Volet Nutrition. Chapitre Activité physique et sédentarité. 2e édition* (p. 58). Santé Publique France. [www.santepubliquefrance.fr](http://www.santepubliquefrance.fr)
- Erturan-İlker, G., Qusteded, E., Appleton, P., & Duda, J. L. (2018). A cross-cultural study testing the universality of basic psychological needs theory across different academic subjects. *Psychology in the Schools*, 55(4), 350-365. <https://doi.org/10.1002/pits.22113>
- Eryilmaz, N., & Sandoval-Hernández, A. (2021). The relationship between cultural capital and the students' perception of feedback across 75 countries: Evidence from PISA 2018. *International Journal of Educational Research*, 109, 101803. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101803>
- Escriva-Boulley, G. (2015). *Style motivationnel des professeurs des écoles et promotion de l'activité physique en EPS: Efficacité d'une formation ancrée dans la théorie de l'autodétermination* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. [https://theses.hal.science/tel-01280371v1/file/BOULLEY\\_2015\\_diffusion.pdf](https://theses.hal.science/tel-01280371v1/file/BOULLEY_2015_diffusion.pdf)
- Escriva-Boulley, G., Haerens, L., Tessier, D., & Sarrazin, P. (2021). Antecedents of primary school teachers' need-supportive and need-thwarting styles in physical education. *European Physical Education Review*, 27(4), 961-980. <https://doi.org/10.1177/1356336X211004627>
- Escriva-Boulley, G., Tessier, D., Ntoumanis, N., & Sarrazin, P. (2018). Need-supportive professional development in elementary school physical education: Effects of a cluster-randomized control trial on teachers' motivating style and student physical activity.

- Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(2), 218-234.  
<https://doi.org/10.1037/spy0000119>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Ferriz, R., González-Cutre, D., Sicilia, Á., & Hagger, M. S. (2016). Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: A self-determination theory-based longitudinal approach. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(5), 579-592. <https://doi.org/10.1111/sms.12470>
- Feuillet, P., & Prouteau, D. (2020). *De l'entrée à la sortie de l'Éducation nationale—Focus sur les différentes transitions professionnelles vécues par les enseignants*. DEPP.  
<https://www.education.gouv.fr/media/72612/download>
- Fisher, G. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (4ème édition). Dunod.
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D., & Durand, M. (2002). The Meaning and Organization of Physical Education Teachers' Actions during Conflict with Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 20-38. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.1.20>
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C. (2003). *Statistical Methods for Rates and Proportions* (1<sup>re</sup> éd.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471445428>
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-Determination and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 9. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.916>
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., & Spray, C. M. (2021). A person-centred approach to understanding dark-side antecedents and students' outcomes associated with physical

- education teachers' motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 57, 102021. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102021>
- Frاندji, D. (2008). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Éds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en oeuvre, débats* (p. 9-34). Institut National de Recherche Pédagogique.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Éds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 763-782). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37)
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gairns, F., Whipp, P. R., & Jackson, B. (2015). Relational perceptions in high school physical education: Teacher- and peer-related predictors of female students' motivation, behavioral engagement, and social anxiety. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00850>
- Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : Une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et Francophonie*, 36(2), 118-139. <https://doi.org/10.7202/029483ar>

- Gana, K., Caumeil, B., & Broc, G. (2022). L'analyse typologique en classes et profils latents en psychologie : Principes de base et applications. *L'Année psychologique, Vol. 122*(1), 185-222. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.221.0185>
- García-Hermoso, A., Alonso-Martínez, A. M., Ramírez-Vélez, R., Pérez-Sousa, M. Á., Ramírez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2020). Association of Physical Education With Improvement of Health-Related Physical Fitness Outcomes and Fundamental Motor Skills Among Youths: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 174*(6), 200-223. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0223>
- Garn, A., Ware, D. R., & Solmon, M. A. (2011). Student Engagement in High School Physical Education: Do Social Motivation Orientations Matter? *Journal of Teaching in Physical Education, 30*(1), 84-98.
- Garrett, P., Ng'andu, N., & Ferron, J. (1994). Poverty Experiences of Young Children and the Quality of Their Home Environments. *Child Development, 65*. <https://doi.org/10.2307/1131387>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie, 178*, 115-130. <https://doi.org/10.4000/rfp.3590>
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviors associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 624-640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>
- Gibbons, S. L. (2008). Female student perception of grade 5 physical education. *Physical and Health Education Journal, 74*(3), 14-19.
- Gidlow, C., Johnston, L. H., Crone, D., Ellis, N., & James, D. (2006). A systematic review of the relationship between socio-economic position and physical activity. *Health Education Journal, 65*(4), 338-367. <https://doi.org/10.1177/0017896906069378>

- Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), 3-36. <https://doi.org/10.1002/rev3.3104>
- Girardet, C., & Berger, J.-L. (2017). Facing student disengagement: Vocational teachers' evolution of their classroom management. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 114-140. <https://doi.org/10.25656/01:15304>
- Glasman, D. (2003). Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation. *VEI Enjeux*, 132, 8-18.
- Glasman, D., & Oeuvrard, F. (2004). *La déscolarisation*. La Dispute.
- Goemaere, S., Beyers, W., De Muynck, G.-J., & Vansteenkiste, M. (2018). The paradoxical effect of long instructions on negative affect and performance: When, for whom and why do they backfire? *Acta Astronautica*, 147, 421-430. <https://doi.org/10.1016/j.actaastro.2018.03.047>
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne*. Les éditions de minuit.
- González, M. G., Swanson, D. P., Lynch, M., & Williams, G. C. (2016). Testing satisfaction of basic psychological needs as a mediator of the relationship between socioeconomic status and physical and mental health. *Journal of Health Psychology*, 21(6), 972-982. <https://doi.org/10.1177/1359105314543962>
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : Effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Swiss Journal of Educational Research*, 36(1), 115-168. <https://doi.org/10.24452/sjer.36.1.4813>

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Guay, F., Roy, A., & Valois, P. (2017). Teacher structure as a predictor of student' perceived competence and autonomous motivation: The moderating role of differentiated instruction. *The British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 224-240. <https://doi.org/10.1111/bjep.12146>
- Guérin, J., Pasco, D., & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 41(1), 11-31. <https://doi.org/10.3917/lse.411.0011>
- Guignon, N. (2019). Des adolescents plutôt en meilleure santé physique mais plus souvent en surcharge pondérale. *Etudes et résultats*, 1122, 1-6.
- Guillet-Descas, E., Ottogalli-Mazzacavallo, C., Épron, A., Roger, A., Lentillon-Kaestner, V., & Szerdahelyi, L. (2020). Prestige social des enseignants.e.s d'EPS : représentations et identités professionnelles des acteurs et acritres du système scolaire. *Education & Formations*, 101, 281-297.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys

- with 1.6 million participants. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35.  
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing Physical Education Teachers' Need-Supportive Interactions in Classroom Settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(1), 3-17.  
<https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139. <https://doi.org/10.1177/1356336X10381304>
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology & Health*, 24(6), 689-711. <https://doi.org/10.1080/08870440801956192>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The Trans-Contextual Model of Autonomous Motivation in Education: Conceptual and Empirical Issues and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360-407. <https://doi.org/10.3102/0034654315585005>
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model.



- Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.784>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355. <https://doi.org/10.1086/443853>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363-386. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.363>
- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Personality*, 54(4), 659-675. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00418.x>
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336. <https://doi.org/10.1080/13573320701464275>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations* (2nd ed.). Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/cultures-consequences/book9710>
- Hollenstein, T. (2007). State space grids: Analyzing dynamics across development. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 384-396. <https://doi.org/10.1177/0165025407077765>
- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical

- education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *14*(52), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0504-0>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, *39*(2), 100-111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.001>
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, *18*(3), 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: A self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, *24*(3-5), 324-345. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841>
- Hornstra, L., Stroet, K., & Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? *Teaching and Teacher Education*, *99*, 103257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103257>
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, *41*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, *16*(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Éd.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (p. 76-99). Sage Publications, Inc.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the Value of Choice: A Cultural Perspective on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349-366. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.349>
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798-811. <https://doi.org/10.1037/a0012841>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661. <https://doi.org/10.1037/a0014241>

- Jang, H.-R., Basarkod, G., Reeve, J., Marsh, H. W., Cheon, S. H., & Guo, J. (2023). Longitudinal reciprocal effects of agentic engagement and autonomy support: Between- and within-person perspectives. *Journal of Educational Psychology*, Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000815>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14-26.
- Kaiser, T., Li, J., & Pollmann-Schult, M. (2019). The reproduction of educational inequalities – do parenting and child behavioural problems matter? *Acta Sociologica*, *62*(4), 420-439. <https://doi.org/10.1177/0001699318785690>
- Kalajas-Tilga, H., Koka, A., Hein, V., Tilga, H., & Raudsepp, L. (2020). Motivational processes in physical education and objectively measured physical activity among adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, *9*(5), 462-471. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.001>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, *19*(2), 141-184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*(3), 280-287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, *19*(4), 429-442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2009). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *The Journal of Experimental Education*, *78*(2), 246-267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Kaufman, C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

- Kearney, M. W. (2017). Cross-Lagged Panel Analysis. In M. R. Allen (Éd.), *Sage Encyclopedia of Communication Research Methods* (p. 2064). Sage.
- Kenny, D. A., Kashy, D., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Éds.), *Handbook of social psychology* (p. 233-265). McGraw-Hill.
- Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : Résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146(1), 115-190. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3101>
- Kins, E., Soenens, B., & Beyers, W. (2012). Parental psychological control and dysfunctional separation–individuation: A tale of two different dynamics. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1099-1109. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.017>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Knowles, A., Wallhead, T. L., & Readdy, T. (2018). Exploring the Synergy Between Sport Education and In-School Sport Participation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 113-122. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0123>
- Koka, A. (2013). The Relationships Between Perceived Teaching Behaviors and Motivation in Physical Education: A One-Year Longitudinal Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 33-53. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621213>
- Koka, A., & Hein, V. (2005). The Effect of Perceived Teacher Feedback on Intrinsic Motivation in Physical Education. *International journal of sport psychology*, 36, 91-106.
- Kotlak, C. (2006). *Mirror for humanity*. McGraw-Hill.

- Krijgsman, C., Vansteenkiste, M., van Tartwijk, J., Maes, J., Borghouts, L., Cardon, G., Mainhard, T., & Haerens, L. (2017). Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective. *Learning and Individual Differences, 55*, 202-211. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.017>
- Kurdi, V., Archambault, I., Brière, F. N., & Turgeon, L. (2018). Need-supportive teaching practices and student-perceived need fulfillment in low socioeconomic status elementary schools: The moderating effect of anxiety and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 65*, 218-229. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.002>
- Ladwig, M. A., Vazou, S., & Ekkekakis, P. (2018). “My Best Memory Is When I Was Done with It”: PE Memories Are Associated with Adult Sedentary Behavior. *Translational Journal of the America, 3*(16). <https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000067>
- Langlois, J., Omorou, A. Y., Vuillemin, A., Briançon, S., & Lecomte, E. (2017). Association of socioeconomic, school-related and family factors and physical activity and sedentary behaviour among adolescents: Multilevel analysis of the PRALIMAP trial inclusion data. *BMC Public Health, 17*(1), 175. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4070-9>
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Lavie, F., & Gagnaire, P. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. AEEPS.
- Lazuech, G., Rimbart, F., & Guibert, P. (2008). *Enseignants débutants : « Faire ses classes » : L’insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.12871>
- L’Ecuyer, R. (2011). *Méthodologie de l’analyse développementale de contenu*. Presses de l’Université du Québec.

- Lee, K. (1996). A Study of Teacher Responses Based on Their Conceptions of Intelligence. *The Journal of Classroom Interaction*, 31(2), 1-12.
- Leenknecht, M. J. M., Wijnia, L., Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education*, 68, 134-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.020>
- Lein, L., Johnson, J. F., & Ragland, M. (1997). *Successful Texas Schoolwide Programs: Research Study Results*. The Charles A. Diana Center.
- Lentillon-Kaestner, V. (2013). Injustices perçues en éducation physique et sportive. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 195-210. <https://doi.org/10.7202/1017467ar>
- Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2006). Perceptions chez les élèves de second degré du soutien d'enseignants plus ou moins expérimentés en EPS : *Staps*, no 72(2), 49-61. <https://doi.org/10.3917/sta.072.61>
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529-545. <https://doi.org/10.1007/BF03173470>
- Lessard, C., & Meirieu, P. (2008). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008>
- Li, C., Wang, C. K. J., Koh, K. T., Tan, K. S. S., Tan, S. M., Ang, W. B., Wong, L. H., & Yeo, H. N. C. (2021). Basic Psychological Need Profiles and Correlates in Physical Activity

- Participation: A Person-Centered Approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 675639.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675639>
- Lindahl, J., Stenling, A., Lindwall, M., & Colliander, C. (2015). Trends and knowledge base in sport and exercise psychology research: A bibliometric review study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 8(1), 71-94.  
<https://doi.org/10.1080/1750984X.2015.1019540>
- Lirgg, C. (2006). Social psychology and physical education. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan, *Handbook of physical education* (Sage Publication, p. 141-162).
- Liu, W. C., Wang, C. K. J., Reeve, J., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2019). What Determines Teachers' Use of Motivational Strategies in the Classrooms? A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Education*, 200(3), 185-195.  
<https://doi.org/10.1177/0022057419881171>
- Lupton, R. (2004). *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality* (p. 42). ESRC Centre for Analysis of Social Exclusion.
- MacCallum, R. C. (1995). Model specification: Procedures, strategies, and related issues. In R. H. Hoyle (Éd.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (p. 16-36). Sage Publications, Inc.
- Maden, M., & Hillman, J. (Éds.). (1993). *Success Against The Odds: Effective Schools in Disadvantaged Areas*. Routledge. <https://www.routledge.com/Success-Against-The-Odds-Effective-Schools-in-Disadvantaged-Areas/Hamlyn/p/book/9780415135269>
- Magee, J. C., Galinsky, A. D., & Gruenfeld, D. H. (2007). Power, Propensity to Negotiate, and Moving First in Competitive Interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(2), 200-212. <https://doi.org/10.1177/0146167206294413>



- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2003). Models of Agency: Sociocultural diversity in the construction of action. In V. Murphy-Berman & J. Berman (Éds.), *Cross-cultural differences in perspectives on the self* (p. 18-74). University of Nebraska Press.
- Markus, H. R., Kitayama, S., & Heiman, R. J. (1996). Culture and « basic » psychological principles. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Éds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (p. 857-913). The Guilford Press.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- Mascret, N. (2018). « Elèves « difficiles » à l'école et en EPS : une question de rapports. In O. Vors, C. Sève, & P. Mathé, *Les contextes difficiles* (p. 25-43). Revue EP&S.
- Mascret, N., Maïano, C., & Vors, O. (2016). Buts motivationnels d'accomplissement des enseignants : L'influence de l'appartenance à un établissement « difficile » et de l'ancienneté. *Revue française de pédagogie*, 194, 29-46.  
<https://doi.org/10.4000/rfp.4968>
- Masyn, K. E. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. In T. D. Little (Éd.), *The Oxford handbook of quantitative methods: Statistical analysis* (p. 561-611). Oxford University Press.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 579-596.  
<https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- Matthews, T., Danese, A., Wertz, J., Ambler, A., Kelly, M., Diver, A., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2015). Social Isolation and Mental Health at Primary and Secondary School Entry: A Longitudinal Cohort Study. *Journal of the American*

- Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(3), 225-232.  
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.12.008>
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., Stroet, K., & Bosker, R. (2013). Changes in Teachers' Involvement Versus Rejection and Links with Academic Motivation During the First Year of Secondary Education: A Multilevel Growth Curve Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1348-1371. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9921-9>
- McCall, G. J. (1984). Systematic field observation. *Annual Review of Sociology*, 10, 262-282.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.so.10.080184.001403>
- McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. Scott, Foresman.
- Méard, J., & Saujat, F. (2008). Le nécessaire écart entre travail prescrit et travail réalisé en EPS. In *Enseigner l'EPS : entre le dire et le faire : Vol. Dossier EPS n°77* (p. 19-25). Revue EPS.
- Meirieu, P. (2016). *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie* (12è). ESF Editeurs.
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Meuret, D. (2000). Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. Van Zanten, *L'école, l'état des savoirs* (p. 112-120). La découverte.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF.
- Ministère de l'Education Nationale. (2019). *L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Education Physique et Sportive. Rapport annuel session 2019*. <https://eps.monvr.pf/wp-content/uploads/2019/12/DEF-Rapport-CNE-2019.pdf>

- Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2014). *Refonder l'Éducation Prioritaire: Un référentiel pour l'éducation prioritaire*. <http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-l-education-prioritaire.html>
- Mitchell, F., Gray, S., & Inchley, J. (2015). « This choice thing really works ... » Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 593-611. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837433>
- Mizzi, A. (2022). La gestion émotionnelle de Parcoursup. Une épreuve entre inégalités de ressources et d'incertitudes. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 51/1, 137162. <https://doi.org/10.4000/osp.15873>
- Moisan, C., & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire (Rapport)*. Institut national de recherche pédagogique, Centre national de ressources sur les ZEP.
- Moller, A. C., Deci, E. L., & Elliot, A. J. (2010). Person-Level Relatedness and the Incremental Value of Relating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 754-767. <https://doi.org/10.1177/0146167210371622>
- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : Le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 140(1), 33-40. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2897>
- Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : Outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, 168, 59-73. <https://doi.org/10.4000/rfp.1750>
- Montgomery, A., Rossi, R., Legters, N., McDill, E., McPartland, J., & Stringfield, S. (1993). *Educational reforms and students placed at risk: A review of the current state of the art*. US Department Of Education, OERI.

- Morin, E. (1986). *La méthode. Tome 3. La connaissance de la connaissance*. Seuil.
- Mortimore, P. (1991). *Bucking the Trends: Promoting Successful Urban Education* [Papier]. Times Educational Supplement Greenwich Annual Lecture, London.
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2018). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38(4), 435-450. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1402863>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.240>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A., & Lens, W. (2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 23, 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.001>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353-366. <https://doi.org/10.1037/a0022773>
- Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (3e édition révisée). Editions ESF.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School*

- Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 28.  
<https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.
- Næss, H. S., Säfvenbom, R., & Standal, Ø. F. (2014). Running with Dewey: Is it possible to learn to enjoy running in High School Physical Education? *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 6(2), 301-315.  
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2013.796489>
- Nation-Grainger, S. (2017). « It's Just PE "till" It Felt Like a Computer Game »: Using Technology to Improve Motivation in Physical Education. *Research Papers in Education*, 32(4), 463-480. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1319590>
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 195-200. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.195>
- Newton, P. M., Da Silva, A., & Berry, S. (2020). The Case for Pragmatic Evidence-Based Higher Education: A Useful Way Forward? *Frontiers in Education*, 5, 583157.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2020.583157>
- Nguyen, T. D., Cannata, M., & Miller, J. (2018). Understanding student behavioral engagement: Importance of student interaction with peers and teachers. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 163-174.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1220359>
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185-194. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.03.001>
- Nolen, S. B. (2020). A situative turn in the conversation on motivation theories. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101866. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101866>

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Ntoumanis, N. (2012). A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. In G. C. Roberts & D. C. Treasure (Éds.), *Motivation in sport and exercise: Volume 3* (p. 91-128). Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781492595182>
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A.-M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An Idiographic Analysis of Amotivation in Compulsory School Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197-214. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.197>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Núñez, J. L., & León, J. (2015). Autonomy Support in the Classroom: A Review From Self-Determination Theory. *European Psychologist*, 20(4), 275-283. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>
- Olivier, E., Galand, B., Hospel, V., & Dellisse, S. (2020). Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 887-909. <https://doi.org/10.1111/bjep.12342>
- Olivier, E., Galand, B., Morin, A. J. S., & Hospel, V. (2021). Need-supportive teaching and student engagement in the classroom: Comparing the additive, synergistic, and global contributions. *Learning and Instruction*, 71, 101389. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101389>

- ONAPS. (2021). *Activité physique et sédentarité de l'enfant et de l'adolescent. Nouvel état des lieux en France. Edition 2020*. Observatoire Nationale de l'Activité Physique et de la Sédentarité. [https://onaps.fr/wp-content/uploads/2021/04/report\\_card\\_2020.pdf](https://onaps.fr/wp-content/uploads/2021/04/report_card_2020.pdf)
- Otero-López, J. M., Castro, C., & Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: Student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111.
- Overmaat, M., & Ledoux, G. (2001). Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. *Pedagogiek*, 21(4), 359-371.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pane, D. M. (2010). Viewing classroom discipline as negotiable social interaction: A communities of practice perspective. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.002>
- Patall, E. A. (2013). Constructing motivation through choice, interest, and interestingness. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 522-534. <https://doi.org/10.1037/a0030307>
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M., & Wynn, S. R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37(1), 14-32. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9305-6>
- Patall, E. A., Linnenbrink-Garcia, L., Liu, P. P., Zambrano, J., & Yates, N. (2021). Education practices that support adaptative motivation, engagement and learning. In A. M. O'Donnell, N. Barnes, & J. Reeve, *Handbook of Educational Psychology*. Oxford University Press.

- Pellerin, L. (2005). Student Disengagement and the Socialization Styles of High Schools. *Social Forces*, 84, 1159-1179. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0027>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' Beliefs and Subordinates' Intrinsic Motivation: A Behavioral Confirmation Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 331-340. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.331>
- Peltier-Barbier, M.-L. (2004). *Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en Réseaux d'éducation prioritaire*. La Pensée sauvage.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.
- Perlman, D. (2013). The Influence of the Social Context on Students In-Class Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 46-60. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.1.46>
- Pernet, A., & Bureau, P.-P. (2009). Programme EPS, quoi de neuf? *Revue EP&S - Le magazine*, 338.
- Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF Editeurs.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1997). Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques? *Repères-IREM*, 29, 43-66.
- Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, 48(1), 85-112. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.09.002>
- Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Revue EP&S.
- Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In T. Templin & J. Olson, *Teaching in physical education* (p. 46-56). Human Kinetics.



- Pochon, S. (2019a). Enseignantes d'EPS dans un lycée des beaux quartiers : Quand les normes de l'institution influencent la leçon : *Staps*, n° 123(1), 95-106. <https://doi.org/10.3917/sta.123.0095>
- Pochon, S. (2019b). *L'EPS dans les « beaux quartiers ». Socio-ethno-didactique de l'EPS en contexte scolaire d'excellence : Le cas du lycée Henri-IV de Paris* [Thèse de doctorat, Université d'Artois].
- Poggi, M.-P. (2007). Le modèle sportif : Une stratégie de recours en établissement défavorisé. *Science & Motricité*, 61, 101-129. <https://doi.org/10.3917/sm.061.0101>
- Poggi, M.-P. (2014). Enseigner l'EPS en milieu difficile : Vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique. *Questions vives recherches en éducation*, 22. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1570>
- Poggi, M.-P., & Brière-Guenoun, F. (2018). *Penser les inégalités d'accès aux savoirs dans le cadre d'une approche socio-didactique* [Communication présentée à la 10e biennale de l'ARIS].
- Poggi, M.-P., & Brière-Guenoun, N. M. (2014). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : Tentative d'articulation des approches sociologique et didactique. In N. Wallian, M.-P. Poggi, & A. Chauvin-Vileno, *Action, interaction, intervention : À la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (p. 333-364). Peter Lang.
- Poggi-Combaz, M.-P. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : Des différences non aléatoires. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 53-69. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2881>
- Pourtois, J. P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Chapitre 7. Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? In L. Paquay, M. Crahay, & J. M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation—Des*

- pratiques de recherche aux critères de qualité, Hommage à Michael Huberman* (p. 135-142). De Boeck Supérieur.
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). “It’s ok — Not everyone can be good at math” : Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731-737.  
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>
- Reeve, J. (1998). Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style : Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312-330.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0975>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In *Handbook of self-determination research* (p. 183-203). University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.  
<https://doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Éds.), *Building Autonomous Learners* (p. 129-152). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7)

- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. McInerney & S. Van Etten, *Big Theories Revisited* (p. 31-60). Information Age Publishing.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J., Jang, H.-R., & Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences*, 62, 12-22. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.001>
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>

- Reeve, J., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). Sociocultural influences on student motivation as viewed through the lens of self-determination theory. In G. A. D. Liem & D. M. McInerney (Éds.), *Big theories revisited 2* (p. 31-62). IAP.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S., & Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
- Reuker, S. (2017). The knowledge-based reasoning of physical education teachers: A comparison between groups with different expertise. *European Physical Education Review*, 23(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1356336X15624245>
- Ria, L. (2010). Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants. In R. Goigoux, L. Ria, & M. C. Toczec-Capelle (Éds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 325-333). Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Ria, L., & Rouve, M. E. (2010). Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges « Ambition Réussite » : Trajectoires, activités et identités. In R. Goigoux, L. Ria, & M. C. Toczec-Capelle (Éds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 255-271). Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Ria, L., Seæve, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234. <https://doi.org/10.1080/0260747032000120114>

- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A Motivational Model of Work Turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(10), 2089-2113. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02065.x>
- Riley, P., (Rom) Lewis, R., & Brew, C. (2009). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 957-964. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.037>
- Rochex, J.-Y. (1997). Les ZEP, un bilan décevant ? In J. P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique d'un état des lieux* (p. 123-139). La Dispute.
- Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un « âge » et d'un pays à l'autre. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I: Conceptions, mises en oeuvre, débats* (p. 409-451). ENS Editions.
- Rodger, S., Murray, H. G., & Cummings, A. L. (2007). Effects of teacher clarity and student anxiety on student outcomes. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/13562510601102255>
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176-179. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770698>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Røset, L., Green, K., & Thurston, M. (2020). Norwegian youngsters' perceptions of physical education: Exploring the implications for mental health. *Sport, Education and Society*, 25(6), 618-630. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1634043>

- Roth, G. (2014). Antecedents and Outcomes of Teachers' Autonomous Motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Éds.), *Teacher Motivation* (1<sup>re</sup> éd., p. 36-51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273-3>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Roth, G., & Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion*, 37(3), 402-412. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9338-x>
- Rouve-Llorca, M.-E. (2013). *Etude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : Activités, expériences et trajectoires professionnelles* [Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal].
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2005). Legislating Competence: High-Stakes Testing Policies and Their Relations with Psychological Theories and Research. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Éds.), *Handbook of Competence and Motivation* (p. 354-372). The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Éds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (p. 13-51). Academic Press.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Éds.). (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.  
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). *A legacy unfinished: Further comments on self-determination theory and its new frontiers*. SelfDeterminationTheory. [https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2021/08/2021\\_RyanDeciVansteenkisteSoenens\\_LegacyUnfinishedReply\\_Manuscript.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2021/08/2021_RyanDeciVansteenkisteSoenens_LegacyUnfinishedReply_Manuscript.pdf)
- Ryan, R. M., Duineveld, J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L. (2023). We Know This Much is (Meta-Analytically) True: A Meta-Review of Meta-Analytic Findings Evaluating Self-Determination Theory. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 813-842. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>
- Ryan, R. M., & Hawley, P. H. (2017). Naturally Good?: Basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence. In K. W. Brown & M. R. Leary (Éds.), *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena* (p. 205-221). University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199328079.013.14>
- Ryan, R. M., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2019). Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues,

- and unfinished business. *Journal of Personality*, 87(1), 115-145.  
<https://doi.org/10.1111/jopy.12440>
- Ryan, R. M., & Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7(2), 224-233. <https://doi.org/10.1177/1477878509104327>
- Sáenz-López, P. (2011). Describing Problems Experienced by Spanish Novice Physical Education Teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 4(1), 1-9.  
<https://doi.org/10.2174/1875399X01104010001>
- Safran, S. P., Safran, J. S., & Barcikowski, R. S. (1990). Predictors of teachers perceived self-competence in classroom management. *Psychology in the Schools*, 27(2), 148-155.  
[https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199004\)27:2<148::AID-PITS2310270210>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199004)27:2<148::AID-PITS2310270210>3.0.CO;2-U)
- Santana-Monagas, E., & Núñez, J. L. (2022). Predicting students' basic psychological need profiles through motivational appeals: Relations with grit and well-being. *Learning and Individual Differences*, 97, 102162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102162>
- Santiago, C. D., Wadsworth, M. E., & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32(2), 218-230. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2009.10.008>
- Saoudi, I., Sarrazin, P., Papaioannou, A. G., Krommidas, C., Borrueco, M., Gobbi, E., Martins, J., Appleton, P., Maltagliati, S., Erturan, G., Tessier, D., Escriva-Boulley, G., Ramis, Y., Demirhan, G., Carraro, A., Duda, J., Digelidis, N., Loules, G., Cheval, B., & Chalabaev, A. (2023). *Economic status as a predictor of motivational and affective experiences in Physical Education and physical activity intentions: A cross-sectional study in six European countries*. Advance Online Publication.



- Sarrazin, P., Famose, J.-P., Cury, F., Biddle, S., Fox, K., & Durand, M. (1995). Buts d'accomplissement et croyances relatives à la nature de l'habileté motrice. *Science et Motricité*, 26, 21-31.
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : Les apports de la théorie de l'autodétermination. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio, *Traité de psychologie positive. Fondements théoriques et implications pratiques* (p. 273-312). De Boeck.
- Sarrazin, P., Tessier, D., Chanal, J., Boiché, J., Chalabaev, A., & Trouilloud, D. (2007). *Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation physique (EMEP) [Construction and validation of the Physical Education Motivation Scale]* (Unpublished Document).
- Sarrazin, P., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283-301. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2006.9671799>
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Sarrazin, P., Trouilloud, D., Tessier, D., Chanal, J., & Bois, J. (2005). Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves : Une étude en contexte naturel d'enseignement. *European Review of Applied Psychology*, 55(2), 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.06.005>
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. Von Eye & C. C. Clogg (Éds.), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (p. 339-419). Sage.

- Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (technique de validation par). In A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 261-262). Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données, 4e éd.* (p. 293-316). Presses de l'Université du Québec.
- Schüler, J., Sheldon, K. M., Prentice, M., & Halusic, M. (2016). Do Some People Need Autonomy More Than Others? Implicit Dispositions Toward Autonomy Moderate the Effects of Felt Autonomy on Well-Being: Basic Need for Autonomy Satisfaction and Autonomy Disposition. *Journal of Personality*, 84(1), 5-20. <https://doi.org/10.1111/jopy.12133>
- Sheldon, K. M., Turban, D. B., Brown, K. G., Barrick, M. R., & Judge, T. A. (2003). Applying self-determination theory to organizational research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 357-393. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(03\)22008-9](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(03)22008-9)
- Sherar, L. B., Griffin, T. P., Ekelund, U., Cooper, A. R., Esliger, D. W., van Sluijs, E. M. F., Bo Andersen, L., Cardon, G., Davey, R., Froberg, K., Hallal, P. C., Janz, K. F., Kordas, K., Kriemler, S., Pate, R. R., Puder, J. J., Sardinha, L. B., Timperio, A. F., & Page, A. S. (2016). Association between maternal education and objectively measured physical activity and sedentary time in adolescents. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70(6), 541-548. <https://doi.org/10.1136/jech-2015-205763>
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68. <https://doi.org/10.1348/000709908X304398>

- Skinner, E., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*(2-3), i-vi, 1-220.
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*(1), 80-92. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.1.80>
- Smith, K. (2012). Lessons learnt from literature on the diffusion of innovative learning and teaching practices in higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 49*(2), 173-182. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.677599>
- Smith, N., Quested, E., Appleton, P. R., & Duda, J. L. (2016). A review of observational instruments to assess the motivational environment in sport and physical education settings. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 9*(1), 134-159. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2015.1132334>
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A., & Duda, J. L. (2015). Development and Validation of the Multidimensional Motivational Climate Observation System. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 37*(1), 4-22. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0059>
- Smokowski, P. R., Guo, S., Rose, R., Evans, C. B. R., Cotter, K. L., & Bacallao, M. (2014). Multilevel risk factors and developmental assets for internalizing symptoms and self-

- esteem in disadvantaged adolescents: Modeling longitudinal trajectories from the Rural Adaptation Project. *Development and Psychopathology*, 26, 1495-1513. <https://doi.org/10.1017/S0954579414001163>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and Outcomes of Self-Determination in 3 Life Domains : The Role of Parents' and Teachers' Autonomy Support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Van Petegem, S. (2015). Let Us Not Throw Out the Baby With the Bathwater: Applying the Principle of Universalism Without Uniformity to Autonomy-Supportive and Controlling Parenting. *Child Development Perspectives*, 9(1), 44-49. <https://doi.org/10.1111/cdep.12103>
- Solomon, D., Battistich, V., & Horn, A. (1996). Teacher Beliefs and Practices in Schools Serving Communities that Differ in Socioeconomic Level. *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 327-347. <https://doi.org/10.1080/00220973.1996.10806602>
- Sortkær, B. (2019). Feedback for everybody? Exploring the relationship between students' perceptions of feedback and students' socioeconomic status. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3522>
- Souchal, C., & Toczek, M.-C. (2010). Buts de réussite, conceptions de l'intelligence, différences de performances liées à l'appartenance socio-économique des élèves : De nouvelles hypothèses explicatives ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 43(1), 13-35. <https://doi.org/10.3917/lse.431.0013>
- Souchal, C., & Toczek, M.-C. (2019). Évaluation orientée vers la maîtrise ou évaluation orientée vers la performance ? Des contextes qui régulent les performances des élèves

- lors d'un apprentissage. *Questions vives recherches en éducation*, N° 31.  
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.4063>
- Sparks, C., Dimmock, J., Lonsdale, C., & Jackson, B. (2016). Modeling indicators and outcomes of students' perceived teacher relatedness support in high school physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 71-82.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.06.004>
- Sparks, C., Dimmock, J., Whipp, P., Lonsdale, C., & Jackson, B. (2015). "Getting connected": High school physical education teacher behaviors that facilitate students' relatedness support perceptions. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(3), 219-236.  
<https://doi.org/10.1037/spy0000039>
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- Stalsberg, R., & Pedersen, A. V. (2010). Effects of socioeconomic status on the physical activity in adolescents: A systematic review of the evidence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(3), 368-383. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01047.x>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.  
<https://doi.org/10.1348/000709904X22359>

- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110. <https://doi.org/10.5641/027013606X13080769704046>
- Standage, M., & Emm, L. G. (2014). Relationships Within Physical Activity Settings. In N. Weinstein (Éd.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships* (p. 239-262). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_11)
- Steenbeek, H., Jansen, L., & van Geert, P. (2012). Scaffolding dynamics and the emergence of problematic learning trajectories. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 64-75. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.014>
- Stefanou, A. (2022). *L'éducation prioritaire. Synthèse de la DEPP n°6*. DEPP. <https://www.education.gouv.fr/media/115861/download>
- Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., & Dittmann, A. G. (2019). Social-Class Disparities in Higher Education and Professional Workplaces: The Role of Cultural Mismatch. *Current Directions in Psychological Science*, 28(1), 67-73. <https://doi.org/10.1177/0963721418806506>
- Stornes, T., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329. <https://doi.org/10.1080/00313830802025124>
- Stroet, K., Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Stroet, K., Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and

- motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 129-140.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.002>
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007-1022. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0151-4>
- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Swan, M., & Swain, J. (2010). The impact of a professional development programme on the practices and beliefs of numeracy teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 34(2), 165-177. <https://doi.org/10.1080/03098771003695445>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Pearson.
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010a). Cultural Differences in the Relationships Among Autonomy Support, Psychological Need Satisfaction, Subjective Vitality, and Effort in British and Chinese Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 655-673. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.655>
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010b). Cultural Differences in the Relationships Among Autonomy Support, Psychological Need Satisfaction, Subjective Vitality, and Effort in British and Chinese Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 655-673. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.655>
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.747>

- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(2), 235-243. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.09.002>
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*(1), 75-94. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>
- Tessier, D. (2013). *La motivation*. Editions EP&S.
- Tessier, D. (2023). La théorie de l'autodétermination. In F. Fenouillet & P. Carré (Éds.), *Traité de Psychologie de la motivation* (2ème ed., à paraître). Dunod.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 242-253. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Therme, P. (1995). *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*. PUF.
- Timken, G., McNamee, J., & Coste, S. (2019). 'It doesn't seem like PE and I love it': Adolescent girls' views of a health club physical education approach. *European Physical Education Review, 25*(1), 109-124. <https://doi.org/10.1177/1356336X17706382>
- Trigueros, R., Mínguez, L. A., González-Bernal, J. J., Jahouh, M., Soto-Camara, R., & Aguilar-Parra, J. M. (2019). Influence of Teaching Style on Physical Education Adolescents' Motivation and Health-Related Lifestyle. *Nutrients, 11*(11), 2594. <https://doi.org/10.3390/nu11112594>



- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Note de synthèse : Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145(1), 89-119. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2988>
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 75-86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.75>
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T. G., & Guillet, E. (2002). The Influence of Teacher Expectations on Students Achievement in Physical Education Classes: Pygmalion Revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607. <https://doi.org/10.1002/ejsp.109>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C., & Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488. <https://doi.org/10.1002/pits.10038>
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Turcotte, S., Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., Roy, M., Brunelle, J.-P., & Tourigny, J.-S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en

- éducation physique et à la santé. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 13. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6094>
- Ubaldi, J. L., Coston, A., Coltice, M., & Philippon, S. (2006). Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d'apprendre en EPS. *Les cahiers du CEDREPS*, 6, 7-31.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006>
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11, 312-318.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Editions Etudes vivantes.
- Van Assche, J., van der Kaap-Deeder, J., Audenaert, E., De Schryver, M., & Vansteenkiste, M. (2018). Are the benefits of autonomy satisfaction and the costs of autonomy frustration dependent on individuals' autonomy strength? *Journal of Personality*, 86(6), 1017-1036. <https://doi.org/10.1111/jopy.12372>
- Van den Berghe, L., Cardon, G., Tallir, I., Kirk, D., & Haerens, L. (2016). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior: The bidirectional relationship with

- student engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 653-670.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1115008>
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650-661. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.04.006>
- Van den Berghe, L., Tallir, I. B., Cardon, G., Aelterman, N., & Haerens, L. (2015). Student (Dis)Engagement and Need-Supportive Teaching Behavior: A Multi-Informant and Multilevel Approach. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(4), 353-366. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0150>
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Van Den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Van der Maren, J. M. (2006). Les recherches qualitatives : Des critères variés de qualité en fonction des types de recherches. In L. Paquay, M. Crahay, J. M. De Ketele, & A. M.

- Huberman (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité : Hommage à Michael Huberman* (p. 65-79). De Boeck.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- Van Zanten, A. (1997). *La scolarisation dans les milieux difficiles : Politiques, processus et pratiques*. INRP.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G.-J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking Stability in Stormy Educational Times: A Need-based Perspective on (De)motivating Teaching Grounded in Self-determination Theory. In E. N. Gonida & M. S. Lemos (Éds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 20, p. 53-80). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020004>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Éds.), *Advances in Motivation*

- and Achievement* (Vol. 16, p. 105-165). Emerald Group Publishing Limited.  
[https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction, 22*(6), 431-439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 246-260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement. *Child Development, 76*(2), 483-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination

- theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Verdot, C., Salavane, B., & Deschamps, V. (2020). Activité physique et sédentarité dans la population française. Situation en 2014-2016 et évolution depuis 2006-2007. *Bull Epidemiol Hebd*, 15, 296-304.
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., van der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2022). Teachers' Psychological Needs Link Social Pressure with Personal Adjustment and Motivating Teaching Style. *The Journal of Experimental Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584>
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002). Latent Class Cluster Analysis. In J. Hagenaars & A. McCutcheon (Éds.), *Applied latent class analysis* (p. 89-106). Cambridge University Press.
- Vors, O. (2011). *L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR : étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs « "difficiles" »* [Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal].
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : Des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, 2. <http://journals.openedition.org/tfe/724>
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en 'Réseau ambition réussite' : Entre masquage et ostentation. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 18. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5518>
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011). Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite ». *Ejournal de la recherche*

*sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 22.  
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.4650>

- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2015). Relation between students' involvement and teacher management strategies in French 'difficult' classrooms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 647-669. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.882889>
- Vors, O., Gal-Petitfaux, N., & Potdevin, F. (2015). A successful form of trade-off in compensatory policy classrooms: Processes of ostentation and masking. A case study in French physical education. *European Physical Education Review*, 21(3), 340-361. <https://doi.org/10.1177/1356336X15569373>
- Wallian, N. (2015). Sémiotique de l'agir enseignant en EPS : Figures d'action et registres interprétatifs en milieu difficile : *Carrefours de l'éducation*, n° 40(2), 67-84. <https://doi.org/10.3917/cdle.040.0067>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Warburton, V. E., Wang, J. C. K., Bartholomew, K. J., Tuff, R. L., & Bishop, K. C. M. (2020). Need satisfaction and need frustration as distinct and potentially co-occurring constructs: Need profiles examined in physical education and sport. *Motivation and Emotion*, 44(1), 54-66. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09798-2>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353-2371.  
<https://doi.org/10.1177/0886260510383027>
- World Health Organization. (2009). *Global health risks: Mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. World Health Organization.  
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/44203>
- World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: At a glance*. World Health Organization.  
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337001/9789240014886-eng.pdf>
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., & Gu, X. (2011). Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 51-68.  
<https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.51>



# **Annexes**

## Annexe A : Tableau récapitulatif des principales études portant sur les dimensions du style motivationnel de l'enseignant

Dimension	Domaine	Effets sur les besoins	Effets sur la motivation	Conséquences
<b>Soutien de l'autonomie</b>	<b>En éducation</b> 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfaction du besoin d'autonomie (Reeve &amp; Jang, 2006)</li> <li>- Satisfaction du besoin de compétence (Black &amp; Deci, 2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effets sur la motivation autonome (Guay, 2022 ; Stroet et al., 2013)</li> <li>- Effets directs faibles avec l'a-motivation (-) et la régulation identifiée (+) (Bureau et al., 2022)</li> <li>- Effets indirects<sup>9</sup> faibles avec la motivation intrinsèque (+), les régulations identifiées et introjectées (+) et l'a-motivation (-) (Bureau et al., 2022)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Engagement (Stroet et al., 2013)</li> <li>- Joie (Black &amp; Deci, 2000; Reeve &amp; Jang, 2006)</li> <li>- Performances scolaires (Black &amp; Deci, 2000; Soenens &amp; Vansteenkiste, 2005; Vansteenkiste et al., 2004)</li> </ul>
	<b>En EPS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfaction des trois besoins (Curran &amp; Standage, 2017)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effet positif sur des formes intégrées de motivation (Curran &amp; Standage, 2017)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantité d'effort fourni (Ntoumanis, 2001)</li> <li>- Intention d'être physiquement actif en dehors de l'école (Cheon et al., 2012 ; Hagger et al., 2003)</li> <li>- Engagement (Curran &amp; Standage, 2017)</li> </ul>

<sup>8</sup> Les effets sur la motivation ne font pas consensus, en fonction de la méthodologie utilisée. Nous donnerons donc ici les conclusions de méta-analyse et revue de littérature

<sup>9</sup> Via la satisfaction des besoins

<b>Dimension</b>	<b>Domaine</b>	<b>Effets sur les besoins</b>	<b>Effets sur la motivation</b>	<b>Conséquences</b>
<b>Structure</b>	<b>En éducation</b>	- Satisfaction du besoin de compétence (Guay et al., 2017 ; Kurdi et al., 2018 ; Mouratidis et al., 2013 ; Tucker et al., 2002)	- Effets positifs sur la motivation autonome (Guay et al., 2017 ; Stroet et al., 2015). - Effets controversés sur la motivation contrôlée : négatif (Guay et al., 2017) – positif (Domen et al., 2020) – absence de relation (Stroet et al., 2015) - Effets sur l'a-motivation (Stroet et al., 2015)	- Engagement en classe (Hospel & Galand, 2016 ; H. Jang et al., 2010 ; Skinner & Belmont, 1993 ; C. M. Tucker et al., 2002 ; Wang & Eccles, 2013). - Adoption de stratégies d'apprentissage auto-régulées régulières (Sierens et al., 2009 ; Skinner et al., 1998).
	<b>En EPS</b>	- Satisfaction des besoins (Ferriz et al., 2016)	- Effets positifs sur la motivation autodéterminée (Taylor & Ntoumanis, 2007)	
<b>Implication</b>	<b>En éducation</b>	- Satisfaction du besoin de proximité sociale (Kurdi et al., 2018)	- Effet positif sur la motivation autonome – négatif sur la motivation contrôlée et l'a-motivation (Stroet et al., 2013, 2015)	- Effet positif sur l'engagement, (engagement émotionnel + ; Furrer & Skinner, 2003 ; Skinner & Belmont, 1993 ; Tucker et al., 2002 ; Wang & Eccles, 2013)
	<b>En EPS</b>	- Satisfaction des trois besoins (Taylor & Ntoumanis, 2007) - Satisfaction du besoin de proximité sociale (Vasconcellos et al., 2020)	- Motivation autonome (Taylor & Ntoumanis, 2007 ; Vasconcellos et al., 2020)	

<b>Dimension</b>	<b>Domaine</b>	<b>Effets sur les besoins</b>	<b>Effets sur la motivation</b>	<b>Conséquences</b>
	<b>En éducation</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effet sur la motivation contrainte et l'a-motivation (Assor et al., 2005)</li> <li>- Quantité faible de motivation (Soenens et al., 2012)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Affects négatifs (Assor et al., 2005)</li> <li>- Faible engagement (Assor et al., 2005)</li> <li>- Désengagement (H. Jang et al., 2016)</li> </ul>
<b>Contrôle</b>	<b>En EPS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frustration des trois besoins (Bartholomew et al., 2018 ; Haerens et al., 2015)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effets sur la motivation contrainte (Bartholomew et al., 2018 ; De Meyer et al., 2014 ; Haerens et al., 2015)</li> <li>- Effets sur l'a-motivation (Bartholomew et al., 2018 ; Haerens et al., 2015)</li> <li>- Effets négatifs sur la motivation autonome (Bartholomew et al., 2018 ; De Meyer, Soenens, Aelterman, et al., 2016)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diminution de l'engagement (De Meyer et al., 2014 ; Van den Berghe et al., 2016)</li> <li>- Comportements de désobéissance (Haerens et al., 2015)</li> </ul>
<b>Chaos</b>		Aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement à cette dimension		
<b>Hostilité</b>		Aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement à cette dimension		

## Annexe B : Notice d'information à destination des enseignants d'EPS pour la passation des questionnaires (Étude 1)

### Passation des questionnaires – Guide pour les enseignants

Bonjour à tous,

Tout d'abord merci d'avoir accepté de m'aider dans la réalisation de ma thèse. Votre aide ainsi que celle de vos élèves est déterminante dans cette phase d'expérimentation.

Le temps de passation du questionnaire est estimé à 15 min, explications comprises.

Afin de vous aider dans cette phase de passation, et de s'assurer qu'elle se déroule de la même manière pour l'ensemble des élèves, voici quelques points à suivre :

- Faites passer le questionnaire en **début de cours d'EPS**, sur une séance non évaluative.
- Présentez le questionnaire en précisant aux élèves que c'est un petit questionnaire pour recueillir leur avis sur leur **motivation en EPS**. Ce n'est pas un test, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
- Précisez bien que les questions sont relatives à ce qui se passe en EPS et **uniquement en EPS**.
- Assurez aux élèves que le questionnaire est **anonyme** : on ne demande ni leur nom, ni leur prénom.
- Assurez aux élèves que vous **ne regarderez pas leurs réponses**. Lorsqu'ils auront terminé, ils pourront directement mettre le questionnaire dans l'enveloppe que je vous aurais donné. C'est important, car sinon les élèves auront le sentiment que cela est un test, ou que leurs réponses pourront impacter la suite du cours.
- Rappelez-leur qu'ils doivent entourer **obligatoirement un numéro et un seul pour chaque question**. En cas de doute, dites-leur d'entourer ce qui correspond le mieux.
- Vous pouvez terminer en **reprécisant l'échelle de réponse**. C'est la même pour les deux questionnaires. Pour le premier questionnaire, il s'agit de dire si l'affirmation est 1) jamais vraie jusqu'à 5) toujours vraie. Pour le deuxième questionnaire, il s'agit de dire si la proposition se produit 1) jamais jusqu'à 5) toujours.

Un grand merci pour votre aide !

En cas de question, je suis joignable par SMS ou appel.

Pauline Yvard

06.\*\*.\*\*.\*\*.\*\*

Afin de décrire les participants de mon étude, j'ai besoin de quelques informations vous concernant :

- Nom prénom :
- Age :
- Nombre d'années d'enseignement :
- Ancienneté dans l'établissement :
- Nombre de classes ayant rempli le questionnaire (préciser niveau) :
- Nombre d'élèves ayant rempli le questionnaire :

## Annexe C : Questionnaire Elèves concernant la perception du style motivationnel de l'enseignant et de leur motivation (Étude 1)

### Questionnaire pour recueillir ton avis !

Dans le cadre de mes études, je travaille sur la motivation des élèves en EPS. Pour cela, j'ai besoin que tu remplisses ce questionnaire pour recueillir ton avis.

Il ne s'agit ni d'un test, ni d'une évaluation, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton avis qui m'intéresse. Les questionnaires sont anonymes et resteront confidentiels. Ton professeur ne regardera pas tes réponses après avoir répondu, il me communiquera directement ton questionnaire.

Si tu as une question sur la signification d'un terme, n'hésite pas à demander à ton professeur.

Un grand merci pour ta participation.

#### 1. Renseignements

Afin de mieux savoir qui tu es, voici quelques questions simples.

- Quel âge as-tu ?
- Es-tu :                                      Fille                                      Garçon
- Nom de ton établissement scolaire :
- Nom de ton enseignant d'EPS :

## 2. Motivation pour l'EPS

Dans cette partie je voudrais connaître tes motivations pour l'EPS. Autrement dit, pourquoi généralement tu fais (ou ne fais pas) les choses qui sont proposées dans cette matière. Pour répondre, entoure un seul chiffre pour chacune des affirmations qui suivent. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses, nous sommes tous différents. Il faut mettre ce que tu penses vraiment.

La question générale est : Pourquoi je m'investis en EPS ?

Tu dois répondre en choisissant un numéro sur une échelle allant de 1 à 5, pour chaque affirmation. 1 signifie que cette raison n'est jamais vraie. 5 signifie que cette raison est toujours vraie.

Si tu hésites, mets ce qui te semble le mieux.

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours

Je m'investis en EPS....

1. Pour le plaisir que cette matière m'apporte	1	2	3	4	5
2. Parce que se sentir « sportif » c'est quelque chose qui compte pour moi	1	2	3	4	5
3. Parce que je me dis que c'est important pour ma santé	1	2	3	4	5
4. Pour éviter d'être puni	1	2	3	4	5
5. Je n'arrive pas à voir pourquoi je dois aller en EPS ; si je pouvais je me ferai dispenser	1	2	3	4	5
6. Parce que je m'éclate dans cette discipline	1	2	3	4	5
7. Parce que le sport fait partie de mes valeurs, de mes priorités	1	2	3	4	5
8. Parce que c'est important pour mon bien-être	1	2	3	4	5
9. Pour la satisfaction d'apprendre de nouvelles choses	1	2	3	4	5
10. Surtout parce qu'on est noté	1	2	3	4	5
11. Pour moi ça ne vaut vraiment pas le coup de faire des efforts en EPS ; si je pouvais je n'irais pas	1	2	3	4	5
12. Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je progresse	1	2	3	4	5
13. Parce qu'être « sportif » est un aspect important de ma vie	1	2	3	4	5
14. Parce que je me dis que c'est important pour plus tard	1	2	3	4	5
15. Pour éviter les ennuis	1	2	3	4	5
16. Je ne comprends pas pourquoi je vais en EPS ; j'ai l'impression de perdre mon temps	1	2	3	4	5
17. Pour les sensations agréables ou l'excitation que je ressens	1	2	3	4	5
18. Parce que j'ai besoin de me sentir « sportif »	1	2	3	4	5
19. Parce que je me dis que c'est important pour être en forme	1	2	3	4	5
20. Parce que c'est une matière obligatoire, je n'ai pas le choix	1	2	3	4	5
21. Je ne vois vraiment pas ce que m'apporte l'EPS	1	2	3	4	5
22. Pour la satisfaction de découvrir et d'apprendre de nouvelles techniques	1	2	3	4	5

### 3. Le cours d'EPS et moi

Dans cette partie nous voudrions connaître tes impressions concernant la manière dont tu vis le cours d'EPS. Pour répondre, entoure un seul chiffre pour chacune des affirmations qui suivent. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses, il faut simplement mettre ce que tu penses vraiment.

Pour chaque affirmation, réfléchis à ce qui se passe dans le cours d'EPS.

Tu dois répondre en choisissant un numéro sur une échelle allant de 1 à 5, pour chaque affirmation. 1 signifie que cette proposition ne se produit jamais. 5 signifie que cette proposition se produit très souvent voire toujours. Si tu hésites, mets ce qui te semble le mieux.

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours

Dans le cours d'EPS :

1. Je comprends bien les exercices que m'explique mon professeur	1	2	3	4	5
2. Mon professeur me laisse la possibilité de choisir certaines choses (niveaux, exercices, manières de faire, ...)	1	2	3	4	5
3. J'ai l'impression que mon professeur est sympa avec moi	1	2	3	4	5
4. Mon professeur me laisse décider certaines choses	1	2	3	4	5
5. J'ai l'impression que mon professeur m'aime bien	1	2	3	4	5
6. Mon professeur est à l'écoute de mes idées et de mes envies	1	2	3	4	5
7. Mon professeur me donne des conseils adaptés à mes difficultés	1	2	3	4	5
8. J'ai l'impression que mon professeur s'intéresse vraiment à moi	1	2	3	4	5
9. Mon professeur m'encourage à donner mon avis	1	2	3	4	5
10. Mon professeur me félicite quand je fais des progrès	1	2	3	4	5
11. Mon professeur m'explique comment je peux utiliser ce que j'apprends en EPS	1	2	3	4	5
12. Mon professeur me montre comment faire pour résoudre mes problèmes	1	2	3	4	5
13. Mon professeur passe du temps avec moi quand j'en ai besoin	1	2	3	4	5
14. Mon professeur s'assure que j'ai compris avant de me laisser faire un exercice	1	2	3	4	5
15. Mon professeur m'explique comment je peux utiliser ce que j'apprends	1	2	3	4	5
16. Je peux facilement savoir si j'ai réussi à l'issue d'un exercice	1	2	3	4	5



**Annexe D : Résultats complémentaires de l'analyse factorielle confirmatoire réalisée sur le questionnaire mesurant le style motivationnel de l'enseignant (Étude 1)**

**Tableau D.1. Récapitulatif des saturations factorielles dans l'AFC pour le modèle 2**

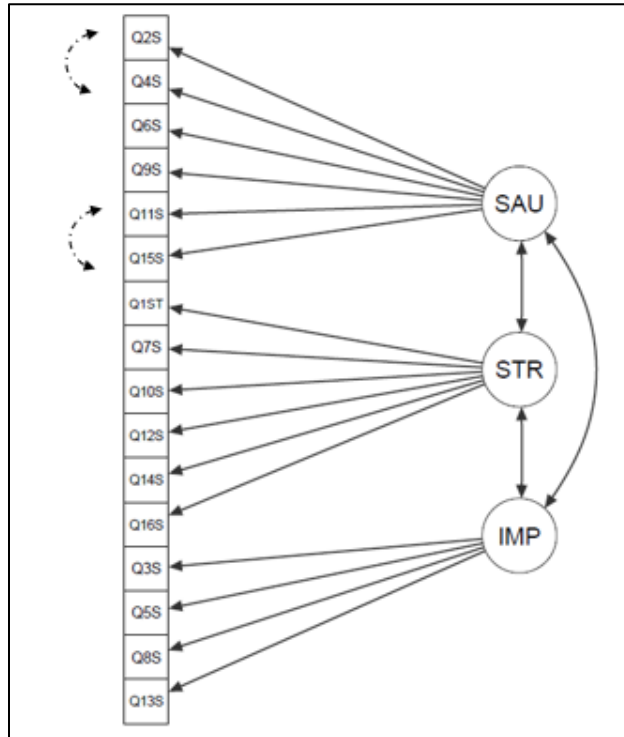
Facteur	Indicateur	Estimation	Erreur standard	Z	p	Estimation standard
<b>SAUT</b>	Q2 STYLE	0.645	0.0407	15.9	<.001	0.517
	Q4 STYLE	0.632	0.0376	16.8	<.001	0.545
	Q6 STYLE	0.900	0.0376	23.9	<.001	0.720
	Q9 STYLE	0.943	0.0377	25.0	<.001	0.744
	Q11 STYLE	0.824	0.0397	20.7	<.001	0.649
	Q15 STYLE	0.867	0.0380	22.8	<.001	0.695
<b>STRUCTURE</b>	Q1 STYLE	0.353	0.0312	11.3	<.001	0.386
	Q7 STYLE	0.805	0.0335	24.1	<.001	0.727
	Q10 STYLE	0.870	0.0353	24.6	<.001	0.739
	Q12 STYLE	0.853	0.0378	22.5	<.001	0.692
	Q14 STYLE	0.829	0.0365	22.7	<.001	0.698
	Q16 STYLE	0.671	0.0359	18.7	<.001	0.599
<b>IMPLICATION</b>	Q3 STYLE	0.824	0.0325	25.4	<.001	0.758
	Q5 STYLE	0.899	0.0343	26.2	<.001	0.779
	Q8 STYLE	0.987	0.0370	26.7	<.001	0.787
	Q13 STYLE	0.908	0.0395	23.0	<.001	0.707

Notes. Tableau extrait de Jamovi

**Tableau D.2. Covariances des facteurs de l'AFC pour le modèle 2**

		Estimation	Erreur standard	Z	p	Estimation standard
<b>SAUT</b>	SAUT	1.000 <sup>a</sup>				
	STRUCTURE	0.972	0.0128	75.8	<.001	0.972
	IMPLICATION	0.934	0.0145	64.3	<.001	0.934
<b>STRUCTURE</b>	STRUCTURE	1.000 <sup>a</sup>				
	IMPLICATION	0.849	0.0173	49.1	<.001	0.849
<b>IMPLICATION</b>	IMPLICATION	1.000 <sup>a</sup>				

Notes. <sup>a</sup> paramètres fixes



**Figure D.1. Diagramme structurel représentant le modèle testé dans l'AFC**

*Notes.* Les flèches en pointillés représentent les items autorisés à corrélérer.

**Annexe E : Résultats complémentaires de l'analyse factorielle confirmatoire réalisée sur le questionnaire mesurant la motivation des enseignants (Étude 1)**

**Tableau E.1. Récapitulatif des saturations factorielles dans l'AFC**

<b>Facteur</b>	<b>Indicateur</b>	<b>Estimation</b>	<b>Erreur standard</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>	<b>Estimation standard</b>
<b>MIAC</b>	Q12 MOT	0.923	0.0379	24.3	< .001	0.739
	Q22 MOT	1.066	0.0385	27.7	< .001	0.811
	Q9 MOT	1.000	0.0370	27.1	< .001	0.797
<b>MIS</b>	Q1 MOT	0.884	0.0319	27.7	< .001	0.810
	Q6 MOT	0.883	0.0371	23.8	< .001	0.728
	Q17 MOT	0.972	0.0426	22.8	< .001	0.703
<b>RINT</b>	Q2 MOT	1.167	0.0373	31.3	< .001	0.855
	Q7 MOT	1.151	0.0394	29.2	< .001	0.818
	Q13 MOT	1.259	0.0384	32.8	< .001	0.880
	Q18 MOT	1.224	0.0398	30.7	< .001	0.845
<b>RID</b>	Q3 MOT	0.909	0.0371	24.5	< .001	0.735
	Q8 MOT	0.951	0.0338	28.2	< .001	0.811
	Q14 MOT	1.000	0.0420	23.8	< .001	0.720
	Q19 MOT	1.065	0.0361	29.5	< .001	0.834
<b>REX</b>	Q20 MOT	1.042	0.0559	18.6	< .001	0.659
	Q15 MOT	0.981	0.0503	19.5	< .001	0.675
	Q10 MOT	0.794	0.0514	15.4	< .001	0.543
	Q4 MOT	1.093	0.0523	20.9	< .001	0.715
<b>AMO</b>	Q21 MOT	0.883	0.0368	24.0	< .001	0.725
	Q16 MOT	0.901	0.0335	26.9	< .001	0.785
	Q11 MOT	1.014	0.0353	28.7	< .001	0.821
	Q5 MOT	1.007	0.0362	27.8	< .001	0.804

**Tableau E.2. Covariances des facteurs de l'AFC**

		Estimation	Erreur standard	Z	p	Estimation standard
	MIAC	1.000 <sup>a</sup>				
<b>MIAC</b>	MIS	0.830	0.0202	41.07	<.001	0.830
	RINT	0.704	0.0224	31.40	<.001	0.704
	RID	0.740	0.0222	33.33	<.001	0.740
	REX	-0.298	0.0403	-7.39	<.001	-0.298
	AMO	-0.639	0.0263	-24.29	<.001	-0.639
	MIS	1.000 <sup>a</sup>				
<b>MIS</b>	RINT	0.783	0.0196	40.03	<.001	0.783
	RID	0.683	0.0253	27.00	<.001	0.683
	REX	-0.419	0.0388	-10.79	<.001	-0.419
	AMO	-0.708	0.0241	-29.36	<.001	-0.708
	RINT	1.000 <sup>a</sup>				
<b>RINT</b>	RID	0.789	0.0173	45.46	<.001	0.789
	REX	-0.311	0.0382	-8.15	<.001	-0.311
	AMO	-0.550	0.0276	-19.96	<.001	-0.550
	RID	1.000 <sup>a</sup>				
<b>RID</b>	REX	-0.224	0.0404	-5.54	<.001	-0.224
	AMO	-0.532	0.0293	-18.15	<.001	-0.532
	REX	1.000 <sup>a</sup>				
<b>REX</b>	AMO	0.609	0.0308	19.76	<.001	0.609
<b>AMO</b>	AMO	1.000 <sup>a</sup>				

*Note.* <sup>a</sup> paramètres fixes

## Annexe F : Résultats complémentaires de l'analyse multiniveau réalisée à partir des trois dimensions du style motivationnel de l'enseignant (Étude 1)

Tableau F.1. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la motivation intrinsèque à la connaissance et/ou l'accomplissement

	<u>Modèle 0</u>	<u>Modèle 1</u>	<u>Modèle 2</u>	<u>Modèle 3</u>
	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)
<b>Constante</b>	3.51 (0.58) ***	3.51 (0.06) ***	3.51 (0.04) ***	3.51 (0.04) ***
<b>Genre (G – F)</b>		0.23 (0.07) **	0.23 (0.06) ***	0.22 (0.06) ***
<b>Contexte (O – EP)</b>		-0.20 (0.11)	-0.03 (0.08)	-0.03 (0.08)
<b>Style</b>				
SAUT			0.37 (0.06) ***	0.37 (0.06) ***
STR			0.30 (0.06) ***	0.30 (0.06) ***
IMP			0.05 (0.05)	0.05 (0.05)
<b>Style x Contexte</b>				
SAUT x Contexte				0.04 (0.13)
STR x Contexte				-0.11 (0.13)
IMP x Contexte				-9.05 <sup>e</sup> -4 (0.10)
Variance inter-classes	0.09	0.08	0.03	0.03
Variance intra-classes	1.11	1.10	0.83	0.83
ICC	0.08	0.07	0.03	0.03
Log Lik	-1292.76	-1289.47	-1161.81	-1165.52
Décroissance de la déviance		6.58*	255.32***	-7.42
R <sup>2</sup> marginal	0	0.02	0.30	0.30
R <sup>2</sup> conditionnel	0.08	0.09	0.32	0.32

Note. N<sub>élèves</sub> = 863 ; N<sub>classes</sub> = 45.

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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

**Tableau F.2. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la motivation intrinsèque à la stimulation**

	<u>Modèle 0</u>	<u>Modèle 1</u>	<u>Modèle 2</u>	<u>Modèle 3</u>
	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)
<b>Constante</b>	3.45 (0.06) ***	3.45 (0.06) ***	3.46 (0.04) ***	3.46 (0.04) ***
<b>Genre (G – F)</b>		0.52 (0.06) ***	0.52 (0.06) ***	0.52 (0.06) ***
<b>Contexte (O – EP)</b>		-0.00 (0.13)	0.13 (0.08)	0.13 (0.08)
<b>Style</b>				
SAUT			0.26 (0.06) ***	0.25 (0.06) ***
STR			0.30 (0.06) ***	0.30 (0.06) ***
IMP			0.09 (0.05) *	0.10 (0.05) *
<b>Style x Contexte</b>				
SAUT x Contexte				-0.05 (0.11)
STR x Contexte				-0.04 (0.12)
IMP x Contexte				0.12 (0.09)
Variance inter-classes	0.13	0.13	0.03	0.03
Variance intra-classes	0.92	0.86	0.66	0.66
ICC	0.13	0.13	0.05	0.05
Log Lik	-1219.13	-1191.32	-1072.42	-1076.00
Décroissance de la déviance		55.62***	237.8***	-7.16
R <sup>2</sup> marginal	0.00	0.06	0.33	0.33
R <sup>2</sup> conditionnel	0.13	0.19	0.36	0.36

Note. N<sub>élèves</sub> = 863 ; N<sub>classes</sub> = 45.

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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

**Tableau F.3. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la régulation intégrée**

	<b>Modèle 0</b>	<b>Modèle 1</b>	<b>Modèle 2</b>	<b>Modèle 3</b>
	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)
<b>Constante</b>	3.38 (0.07) ***	3.39 (0.07) ***	3.39 (0.05) ***	3.40 (0.06) ***
<b>Genre (G – F)</b>		0.51 (0.08) ***	0.51 (0.08) ***	0.51 (0.08) ***
<b>Contexte (O – EP)</b>		0.12 (0.13)	0.27 (0.11) *	0.26 (0.11)
<b>Style</b>				
SAUT			0.33 (0.07) ***	0.33 (0.07) ***
STR			0.25 (0.08) **	0.25 (0.08) ***
IMP			0.07 (0.06)	0.08 (0.06)
<b>Style x Contexte</b>				
SAUT x Contexte				0.08 (0.15)
STR x Contexte				0.00 (0.16)
IMP x Contexte				0.02 (0.13)
Variance inter-classes	0.13	0.13	0.07	0.07
Variance intra-classes	1.45	1.39	1.17	1.17
ICC	0.08	0.08	0.06	0.06
Log Lik	-1407.78	-1391.35	-1315.97	-1319.03
Décroissance de la déviance		32.86 ***	150.76 ***	-6.12
R <sup>2</sup> marginal	0.0	0.04	0.22	0.22
R <sup>2</sup> conditionnel	0.08	0.12	0.26	0.26

Note. N<sub>élèves</sub> = 862 ; N<sub>classes</sub> = 45.

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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

**Tableau F.4. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la régulation externe**

	<u>Modèle 0</u>	<u>Modèle 1</u>	<u>Modèle 2</u>	<u>Modèle 3</u>
	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)
<b>Constante</b>	2.53 (0.07) ***	2.52 (0.07) ***	2.52 (0.06) ***	2.54 (0.06) ***
<b>Genre (G - F)</b>		-0.14 (0.07)	-0.14 (0.07)	-0.12 (0.07)
<b>Contexte (O – EP)</b>		-0.12 (0.13)	-0.17 (0.12)	-0.18 (0.11)
<b>Style</b>				
SAUT			-0.12 (0.07)	-0.12 (0.07)
STR			-0.11 (0.08)	-0.12 (0.08)
IMP			-0.05 (0.06)	-0.03 (0.06)
<b>Style x Contexte</b>				
SAUT x Contexte				0.24 (0.15)
STR x Contexte				-0.04 (0.15)
IMP x Contexte				0.09 (0.12)
Variance inter-classes	0.13	0.13	0.09	0.08
Variance intra-classes	1.15	1.14	1.12	1.11
ICC	0.10	0.10	0.07	0.07
Log Lik	-1307.72	-1308.45	-1299.39	-1297.48
Décroissance de la déviance		-1.46	18.12	3.82
R <sup>2</sup> marginal	0.00	0.01	0.04	0.06
R <sup>2</sup> conditionnel	0.10	0.11	0.11	0.12

Note. N<sub>élèves</sub> = 861 ; N<sub>classes</sub> = 45.

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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



**Tableau F.5. Résultats de l'analyse multiniveau concernant l'a-motivation**

	<b>Modèle 0</b>	<b>Modèle 1</b>	<b>Modèle 2</b>	<b>Modèle 3</b>
	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)
<b>Constante</b>	1.80 (0.06) ***	1.79 (0.06) ***	1.79 (0.04) ***	1.79 (0.04) ***
<b>Genre (G – F)</b>		-0.23 (0.07) ***	-0.24 (0.06) ***	-0.24 (0.06) ***
<b>Contexte (O – EP)</b>		-0.18 (0.12)	-0.28 (0.08) ***	-0.28 (0.08) ***
<b>Style</b>				
SAUT			-0.12 (0.06)	-0.11 (0.06)
STR			-0.34 (0.06) ***	-0.35 (0.06) ***
IMP			-0.12 (0.05) *	-0.12 (0.05) *
<b>Style x Contexte</b>				
SAUT x Contexte				0.17 (0.12)
STR x Contexte				-0.15 (0.13)
IMP x Contexte				-0.18 (0.10)
Variance inter-classes	0.11	0.10	0.02	0.02
Variance intra-classes	0.94	0.93	0.79	0.79
ICC	0.11	0.10	0.03	0.03
Log Lik	-1224.02	-1220.08	-1140.36	-1143.50
Décroissance de la déviance		7.88*	159.44***	-6.28
R <sup>2</sup> marginal	0.00	0.02	0.22	0.22
R <sup>2</sup> conditionnel	0.11	0.12	0.24	0.24

Note. N<sub>élèves</sub> = 863 ; N<sub>classes</sub> = 45.

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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

## Annexe G : Résultats complémentaires de l'analyse multiniveau réalisée à partir du style global (Étude 1)

Tableau G.1. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la motivation intrinsèque à la connaissance et/ou à l'accomplissement

	<u>Modèle 0</u>	<u>Modèle 1</u>	<u>Modèle 2</u>	<u>Modèle 3</u>
	Coefficient (ES)			
<b>Constante</b>	3.53 (0.06) ***	3.52 (0.06) ***	3.52(0.04) ***	3.52 (0.04) ***
<b>Genre (G – F)</b>		0.21 (0.07) **	0.24 (0.06) ***	0.24 (0.06) ***
<b>Contexte (O – EP)</b>		-0.22 (0.11)	-0.08 (0.08)	-0.08 (0.08)
<b>Style</b>			0.70 (0.04) ***	0.70 (0.04) ***
<b>Style x Contexte</b>				-0.04 (0.08)
Variance inter-classes	0.09	0.08	0.03	0.03
Variance intra-classes	1.11	1.10	0.83	0.83
ICC	0.08	0.07	0.03	0.03
Log Lik	-1317.08	-1313 .92	-1183.85	-1185.34
Décroissance de la déviance		6.32*	260.14***	-2.98
R <sup>2</sup> marginal	0	0.02	0.29	0.29
R <sup>2</sup> conditionnel	0.08	0.09	0.31	0.32

Note. N<sub>élèves</sub> = 880 ; N<sub>classes</sub> = 45.

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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

**Tableau G.2. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la motivation intrinsèque à la stimulation**

	<u>Modèle 0</u>	<u>Modèle 1</u>	<u>Modèle 2</u>	<u>Modèle 3</u>
	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)
<b>Constante</b>	3.45 (0.06) ***	3.45 (0.06) ***	3.46 (0.04) ***	3.46 (0.04) ***
<b>Genre (G – F)</b>		0.51 (0.06) ***	0.54 (0.06) ***	0.54 (0.06) ***
<b>Contexte (O – EP)</b>		-0.00 (0.13)	0.11 (0.08)	0.11 (0.08)
<b>Style</b>			0.63 (0.04) ***	0.63 (0.04) ***
<b>Style x Contexte</b>				0.08 (0.07)
Variance inter-classes	0.14	0.14	0.04	0.04
Variance intra-classes	0.92	0.86	0.67	0.67
ICC	0.13	0.14	0.06	0.06
Log Lik	-1241.63	-1213.82	-1093.60	-1094.72
Décroissance de la déviance		55.62***	240.44***	-2.24
R <sup>2</sup> marginal	0	0.06	0.32	0.32
R <sup>2</sup> conditionnel	0.13	0.19	0.36	0.36

*Note.* N élèves = 879 ; N classes = 45.

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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

**Tableau G.3. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la régulation intégrée**

	<b>Modèle 0</b>	<b>Modèle 1</b>	<b>Modèle 2</b>	<b>Modèle 3</b>
	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)
<b>Constante</b>	3.38 (0.07) ***	3.39 (0.07) ***	3.39 (0.06) ***	3.40 (0.06) ***
<b>Genre (G – F)</b>		0.50 (0.08) ***	0.53 (0.07) ***	0.53 (0.07) ***
<b>Contexte (O – EP)</b>		0.12 (0.13) ***	0.24 (0.11) *	0.23 (0.11) *
<b>Style</b>			0.64 (0.05) ***	0.64 (0.05) ***
<b>Style x Contexte</b>				0.12 (0.10)
Variance inter-classes	0.14	0.13	0.08	0.08
Variance intra-classes	1.44	1.38	1.17	1.17
ICC	0.09	0.08	0.06	0.06
Log Lik	-1432.34	-1415.61	-1338.99	-1339.59
Décroissance de la déviance		33.46 ***	153.24 ***	-1.2
R <sup>2</sup> marginal	0	0.04	0.21	0.21
R <sup>2</sup> conditionnel	0.9	0.12	0.26	0.26

*Note.* N<sub>élèves</sub> = 879 ; N<sub>classes</sub> = 45.

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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

**Tableau G.4. Résultats de l'analyse multiniveau concernant la régulation identifiée**

	<b>Modèle 0</b>	<b>Modèle 1</b>	<b>Modèle 2</b>	<b>Modèle 3</b>
	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)
<b>Constante</b>	3.70 (0.05) ***	3.70 (0.05) ***	3.70 (0.05) ***	3.70 (0.05) ***
<b>Genre (G – F)</b>		0.24 (0.07) **	0.26 (0.06) ***	0.26 (0.06) ***
<b>Contexte (O – EP)</b>		-0.03 (0.11)	0.06 (0.09)	0.06 (0.09)
<b>Style</b>			0.51 (0.04) ***	0.51 (0.04) ***
<b>Style x Contexte</b>				-0.02 (0.08)
Variance inter- classe	0.06	0.07	0.05	0.05
Variance intra-classe	1.04	1.03	0.89	0.89
ICC	0.07	0.07	0.05	0.05
Log Lik	-1290.07	-1287.19	-1220.05	-1221.58
Décroissance de la déviance	5.76	134.28 ***	-3.06	
R <sup>2</sup> marginal	0	0.01	0.17	0.17
R <sup>2</sup> conditionnel	0.07	0.08	0.21	0.21

*Note.* N<sub>élèves</sub> = 881 ; N<sub>classes</sub> = 45.

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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

**Tableau G.5. Résultats de l'analyse multiniveau concernant l'a-motivation**

	<b>Modèle 0</b>	<b>Modèle 1</b>	<b>Modèle 2</b>	<b>Modèle 3</b>
	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)	Coefficient (ES)
<b>Constante</b>	1.80 (0.06) ***	1.79 (0.06) ***	1.78 (0.04) ***	1.78 (0.04) ***
<b>Genre (G – F)</b>		-0.22 (0.07) ***	-0.25 (0.06) ***	-0.25 (0.06) ***
<b>Contexte (O – EP)</b>		-0.17 (0.12)	-0.26 (0.07) ***	-0.26 (0.07) ***
<b>Style</b>			-0.55 (0.04) ***	-0.55 (0.04) ***
<b>Style x Contexte</b>				0.02 (0.08)
Variance inter-classes	0.11	0.10	0.02	0.02
Variance intra-classes	0.94	0.93	0.79	0.80
ICC	0.10	0.10	0.02	0.02
Log Lik	-1248.15	-1244.78	-1161.70	-1163.31
Décroissance de la déviance		6.74*	166.16***	-3.22
R <sup>2</sup> marginal	0	0.02	0.22	0.21
R <sup>2</sup> conditionnel	0.10	0.11	0.23	0.23

*Note.* N<sub>élèves</sub> = 880 ; N<sub>classes</sub> = 45.

SAUT = Soutien de l'autonomie ; STR = Structure ; IMP = Implication

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

## **Annexe H : Formulaire d'information et de consentement à destination des enseignants (Étude 2)**

### **Formulaire d'information et de consentement**

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

**Projet :** Motivation scolaire des élèves et différents types d'établissement

#### **Personnes responsables :**

- Pauline Yvard – Doctorante au laboratoire CIRNEF
- Amaël André – Enseignant-chercheur au laboratoire CIRNEF

**Raison et nature de la participation :** Votre participation sera requise pour deux rencontres. Ces rencontres auront lieu au sein de votre établissement, selon votre convenance, en fonction de vos disponibilités. Préalablement à ces rencontres, il s'agira de déterminer avec vous une classe qui évolue dans le cycle 4 et qui pratique actuellement une activité du champ d'apprentissage 4 (hormis les activités à contrainte sécuritaire : rugby, sports de combat). Lors de ces deux rencontres, sera installée une caméra dédiée à observer le cours d'EPS avec cette classe. Il vous sera également demandé de remplir un questionnaire (15-20 min) destiné à mieux cibler les caractéristiques de chacun des enseignants.

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances dans le champ de l'EPS, notamment dans le champ de la motivation chez différents publics scolaires. Votre participation à la recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps.

**Droit de retrait sans préjudice de la participation :**

Il est entendu que votre participation à ce projet est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents audio ou écrits vous concernant soient détruits ?

OUI  NON

Il vous sera toujours possible de revenir sur votre décision. Le cas échéant, le chercheur vous demandera explicitement si vous désirez la modifier.

**Confidentialité, partage, surveillance et publications :**

Durant votre participation à ce projet de recherche, les renseignements vous concernant ainsi que les enregistrements vidéo seront consignés dans un dossier de recherche. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Ces informations seront utilisées à des fins de recherche, dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrit dans ce formulaire d'information et de consentement. Elles ne seront en aucun cas divulguées nominativement et seront effacées à la fin de l'étude.

**Consentement libre et éclairé**

**A- Enseignant d'EPS**

Je, \_\_\_\_\_ (nom prénom), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : \_\_\_\_\_

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 20\_\_



## Annexe I : Convention d'accueil dans le cadre de la réalisation des observations (Étude 2)



### Convention d'accueil

ENTRE :

La circonscription /L'établissement scolaire

Situé

Représenté(e) par

Ci-après désigné par « l'établissement »

ET

L'Université de Rouen Normandie,

Etablissement Public à caractère Scientifique, Culturel et Professionnel, dont le siège

est 1, Rue Thomas Becket - 76821 Mont Saint Aignan,

N° SIRET 197 619 042 00017, code APE 8542 Z,

Représentée par son président, M. Joël Alexandre.

Ci-après désignée par l'«URN ».

Agissant au nom et pour le compte du laboratoire

Le chercheur, M/Mme ..... Domicilié

L'établissement et l'URN sont ci-après collectivement désignés par les « Parties ».

Vu l'accord général de coopération daté du 2 juin 2017, il a été convenu ce qui suit :

#### ARTICLE 1 : OBJET DE LA CONVENTION

La présente convention a pour objet de définir les modalités de l'accueil de M/Mme ....., enseignant-chercheur à l'URN, ci-après désigné par le « chercheur », dans le cadre de la réalisation de son projet de recherche. Le Projet détaillé figure en annexe 1.

#### ARTICLE 2 : MODALITÉS D'ACCUEIL

Le chercheur sera accueilli au sein de l'établissement scolaire afin de réaliser le Projet. Le Rectorat s'engage à permettre au chercheur l'accès aux locaux et matériels au sein de .....

Le référent au sein de l'établissement scolaire est M. /Mme.....

Au même titre que les agents de l'établissement scolaire, le chercheur peut bénéficier des prestations de soutien à la recherche (documentation et services informatiques) offertes par l'établissement.

#### ARTICLE 3 : DROITS ET OBLIGATIONS DU CHERCHEUR ACCUEILLI

Au cours de son accueil dans l'établissement scolaire, le chercheur accueilli sera soumis au règlement intérieur de l'établissement notamment en ce qui concerne les procédures d'hygiène et de sécurité dont il prendra connaissance à son arrivée.

Il continuera à bénéficier du régime de prestations sociales en vigueur et de la législation sur les accidents du travail conformément aux dispositions qui lui sont applicables à l'URN.

#### ARTICLE 4 : DÉPLACEMENTS

Pendant la durée de la convention, le chercheur peut accomplir des déplacements qui nécessiteront d'établir un ordre de mission sans frais par l'URN.

#### ARTICLE 5 : RESPONSABILITÉ CIVILE

Le chercheur, assurera auprès d'une compagnie d'assurance sa responsabilité civile concernant ses actes durant son accueil dans l'établissement scolaire. L'URN n'est en rien responsable en la matière.

#### ARTICLE 6 : COLLABORATIONS DE RECHERCHE ET PRESTATIONS DE SERVICES

Toute collaboration de recherche ou prestation de service, entre les parties ou entre l'une ou l'autre des parties et un tiers, impliquant un travail réalisé par le chercheur, devra faire l'objet d'un contrat signé par l'URN et l'établissement scolaire, notamment pour préciser les conditions financières et les règles de propriété intellectuelle.

#### ARTICLE 7 : CONFIDENTIALITÉ

Le chercheur s'engage à considérer comme strictement confidentielles toutes les informations concernant l'établissement scolaire auxquelles il pourra avoir accès, sous quelque forme que ce soit, du fait de ses activités au sein de l'établissement scolaire.

Il s'engage à ne pas les divulguer à des tiers sans l'autorisation préalable de l'établissement scolaire. Et s'engage à respecter les dispositions de la loi 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique aux fichiers et aux libertés. Cette disposition vise en particulier les publications, communications ou conférences.

#### ARTICLE 8 : DROIT A L'IMAGE

L'établissement scolaire autorise le chercheur, à photographier ou à filmer au sein de l'établissement, et à utiliser les images à cet égard le chercheur s'engage à respecter le droit à l'image de l'ensemble des personnes en veillant notamment à obtenir leur accord écrit préalable selon le formalisme requis en la matière. En conséquence de quoi et conformément aux dispositions relatives au droit à l'image, l'établissement scolaire autorise le chercheur à fixer, reproduire sur tout support et communiquer sans limitation de temps ou d'espace, les photographies ou films à la seule fin d'un usage pédagogique pour la formation des étudiants.

L'URN s'interdit expressément de procéder à une exploitation des photographies ou films susceptibles de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation, ni d'utiliser les photographies ou films, objets de la présente, dans tout support à caractère pornographique, raciste, xénophobe ou toute autre exploitation préjudiciable à l'établissement scolaire. L'établissement scolaire garantit ne pas être lié par un contrat exclusif relatif à l'utilisation de son image.

#### ARTICLE 9 : PUBLICATIONS

Le chercheur prend l'engagement de n'utiliser en aucun cas les informations recueillies ou obtenues dans le respect des obligations prévues par la loi 78-17 du 6 janvier 1978 par lui pour en faire l'objet de publication et/ou communication à des tiers sans accord préalable de la direction de l'établissement scolaire. Le chercheur s'engage à ne conserver, emporter, ou prendre copie d'aucun document ou logiciel, de quelque nature que ce soit, appartenant à l'établissement scolaire, sauf accord de ce dernier.

#### ARTICLE 10 : DURÉE DE L'ACCUEIL

La convention d'accueil prend effet le ..... et se termine le .....  
Elle est modifiable par voie d'avenant établi d'un commun accord entre les Parties.

Elle peut être résiliée unilatéralement par l'établissement ou l'URN par courrier recommandé sous réserve d'un préavis de deux mois.

ARTICLE 11 : RÈGLEMENTS – LITIGES

Si un différend survenait à l'occasion de l'exécution de la présente convention, les parties s'efforceraient de le régler à l'amiable préalablement à toute action auprès des tribunaux compétents.

Fait à Mont Saint Aignan,

En trois exemplaires originaux, le

Pour l'Université de Rouen Normandie,

Le Président

Joël Alexandre

Le Chercheur

Pour l'établissement scolaire ou la circonscription,

Le chef d'établissement ou l'IEN

## **Annexe J : Formulaire de droit à l'image à destination des parents (Étude 2)**

### **Formulaire de droit à l'image**

Dans le cadre du cours d'EPS, à des fins de recherches, votre enfant sera amené à être observé et filmé. Ces vidéos sont un appui fondamental à la poursuite d'un projet de recherche, mené par une étudiante en Doctorat. La contribution de votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances dans le champ de l'EPS. Elles seront conservées uniquement par l'étudiante en charge de l'étude et seront détruites à la fin de celle-ci.

Je soussigné Mr/Mme.....responsable de l'enfant  
....., donne son accord pour autoriser mon enfant à apparaître sur ces vidéos.

OUI

NON

Signature du responsable de l'enfant :

## Annexe K : Outil d'observation de l'engagement des élèves (Étude 2)

L'échelle reflète à la fois le pourcentage d'élèves engagés et l'intensité de l'engagement

<b>Engagement</b>	<b>De 1 - Faible</b>	<b>Evaluation</b>	<b>A 7 - Fort</b>
<b>Cognitif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ignorent les consignes de l'enseignant</li> <li>- Hors tâche (font autre chose)</li> </ul>	<b>1 2 3 4 5 6 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posent des questions</li> <li>- Sollicitent l'attention de l'enseignant</li> </ul>
<b>Comportemental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence d'effort</li> <li>- Abandon rapide des tâches</li> </ul>	<b>1 2 3 4 5 6 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effort important durant toute la tâche</li> <li>- Persévérance</li> </ul>
<b>Affectif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Désintéressés</li> <li>- Passifs - apathiques</li> <li>- Semblent s'ennuyer</li> </ul>	<b>1 2 3 4 5 6 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intéressés</li> <li>- Energiques</li> <li>- Joyeux</li> <li>- Amusés</li> </ul>

## Annexe L : Observation du style motivationnel de l'enseignant – Guide d'aide à la détermination des comportements (Étude 2)

Dimensions	Comportements	Affinement du codage – fiabilité inter-observateur
<i>Soutien de l'autonomie</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offre des choix significatifs</li> <li>- Se met à place de l'élève : prend en compte ses sentiments et perspectives</li> <li>- Encourage la motivation intrinsèque</li> <li>- Fournit des justifications aux situations, règles, contraintes</li> <li>- Encourage les prises d'initiative</li> </ul>	<p>1 : Questionne l'élève, encourage sa motivation intrinsèque</p> <p>2 : Laisse la possibilité de choix et de prise d'initiative</p> <p>3 : Fournit des justifications aux situations, s'inscrit dans une démarche de sens</p>
<i>Structure</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectifs et consignes claires</li> <li>- Attendus précisés (critères de réussite)</li> <li>- Guidage approprié pendant le travail (feedbacks adaptés)</li> <li>- Tâches adaptées</li> </ul>	<p>1 : But de la tâche pas claire, organisation floue : la situation ne fonctionne pas</p> <p>2 : Clarté des consignes sur l'organisation mais pas le « comment réussir », étayage modéré (feedback ou soutien, en quantité faible)</p> <p>3 : Organisation, « comment », étayage important (feedback et soutien)</p>
<i>Implication</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'assure que les élèves sont inclus dans les activités/exercices</li> <li>- Adopte une communication chaleureuse</li> <li>- S'engage dans des discussions hors instruction</li> <li>- Montre de l'attention et du soutien aux élèves</li> <li>- Adopte un regard inconditionnel</li> </ul>	<p>1 : Position corporelle en retrait, voix monocorde</p> <p>2 : S'implique auprès des élèves, les soutient</p> <p>3 : Joue avec les élèves, utilise l'humour, les rassemble près de lui pour les temps de consigne/ bilan</p>

Dimensions	Comportements	Affinement du codage – fiabilité inter-observateur
<b>Contrôlant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilise des récompenses extrinsèques (notes)</li> <li>- Utilise un langage contrôlant « il faut, tu dois »</li> <li>- Utilise l'intimidation</li> <li>- Démontre un regard négatif</li> <li>- Ne prend pas en compte / dévalue le point de vue des élèves</li> </ul>	<p>1 : Ne prend pas en compte le point de vue des élèves mais reste en retrait</p> <p>2 : Dicte aux élèves ce qu'ils doivent faire</p> <p>3 : Utilise des comportements d'intimidation, des récompenses intrinsèques...</p>
<b>Chaotique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situation peu claire (objectifs, consignes, critères de réussite)</li> <li>- Enseignant absent durant la situation</li> <li>- Tâche similaire pour tous</li> </ul>	<p>1 : Consignes et objectifs confus lors de la passation des consignes, mais donne des précisions durant la situation, ce qui laisse peu de temps pour un guidage centré sur les apprentissages.</p> <p>2 : Consignes confuses et absence de précision sur les attentes tout au long de la situation, très peu de guidage individuel. Tâche similaire, sans évolution proposée.</p> <p>3 : Aucune organisation proposée, absence totale de feedback, la situation n'est pas identifiable</p>
<b>Hostile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopte un style de communication froid</li> <li>- Restreint les opportunités pour les interactions et communications</li> <li>- Montre un manque d'attention et d'affection pour les élèves</li> <li>- Exclut certains élèves des activités</li> </ul>	<p>1 : Se montre hostile par son corps (bras croisés, regard froncé...)</p> <p>2 : Crie sur les élèves, leur laisse peu d'interactions</p> <p>3 : Met des élèves de côté, ne prend pas en compte les affects</p>



## Annexe M : Grille d'observation du style motivationnel et de l'engagement des élèves (Étude 2)

Identifiant de l'enseignant observé :

Nom du codeur :

Rappel codage : A partir des séquences pré-découpées dans la vidéo, scorez chaque dimension du style et chaque dimension de l'engagement pour chaque séquence. Pour chaque dimension de l'engagement, je vous laisse mettre des commentaires pour guider le choix. Pour chaque dimension de l'engagement, je vous laisse indiquer les illustrations marquantes qui ont guidé votre choix.

Séquence 1 – *Type de situation (échauffement, situation technique, match...)*

Engagement collectif des élèves			Style motivationnel de l'enseignant		
Type d'engagement	Evaluation	Commentaires	Dimensions du style	Evaluation	Illustrations marquantes
Cognitif	1 2 3 4 5 6 7		Soutien de l'autonomie	0 1 2 3	
			Structure	0 1 2 3	
Comportemental	1 2 3 4 5 6 7		Implication	0 1 2 3	
			Contrôle	0 1 2 3	
Affectif	1 2 3 4 5 6 7		Chaos	0 1 2 3	
			Hostilité	0 1 2 3	

*NB : Tableau identique pour les différentes séquences, jusqu'à 4 séquences.*

## Annexe N : Guide d'entretien (Étude 3)

### Guide d'entretien

#### **Introduction :**

Je tenais d'abord à vous remercier d'avoir accepté de participer à cet entretien. Je pense qu'en l'espace d'une heure, nous pourrions discuter des sujets qui nous importent. Dans ce temps imparti, il s'agit de réfléchir avec vous sur votre enseignement dans cet établissement, et sur les caractéristiques qui pèsent sur votre manière d'enseigner avec ces élèves. Je vais donc vous poser un certain nombre de questions, qui vous laissent une totale liberté de réponse. Il se peut que j'intervienne pour demander des précisions.

Les informations que vous allez me communiquer sont importantes dans le cadre de mon étude pour mieux comprendre la motivation scolaire des élèves et la manière de la susciter.

Afin de faciliter mon travail d'entretien, est-ce que vous me permettez de pouvoir enregistrer cette entrevue ? Bien sûr, toutes les informations resteront confidentielles, et anonymes.

#### **Questions préalables - Présentation professionnelle**

Au préalable, j'aimerais vous poser quelques questions qui me permettront de connaître votre cheminement professionnel et de mieux aiguillier mes questions au cours de l'entrevue.

- Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner l'EPS ?
- Pouvez-vous revenir sur votre parcours professionnel depuis l'obtention de votre concours ?
- Quelles sont, selon vous, les principales missions d'un enseignant ?

#### **Thème 1 – Les élèves dans ce contexte d'enseignement (EP / ordinaire)**

##### **1- Pouvez-vous me décrire le contexte de cet établissement ?**

###### *Relances :*

- ⇒ D'une manière générale, comment caractériseriez-vous les élèves dans cet établissement (en termes de niveau, d'attitude, de motivation, etc.)
- ⇒ Comment décrieriez-vous l'engagement de vos élèves en cours ?
- ⇒ Considérez-vous que vos élèves sont motivés ?
- ⇒ Quelles sont, selon vous, les raisons pour lesquelles les élèves s'engagent ?
- ⇒ Et les raisons pour lesquelles ils ne s'engagent pas ?

#### **Thème 2 - Style motivationnel de l'enseignant**

##### **2- Comment vous y prenez-vous pour favoriser l'engagement de vos élèves ?**

###### *Relances :*

- ⇒ Comment organisez-vous vos séances ?
- ⇒ Quels leviers utilisez-vous pour les motiver ?
- ⇒ Est-ce que vous vous y prenez de la même manière dans les différentes APSA ?
- ⇒ Quelle est votre posture en tant qu'enseignant pour les motiver ?
- ⇒ Et en début de séance / de cycle ? Au moment de l'évaluation ?
- ⇒ Comment réagissez-vous au désengagement de certains élèves ?
- ⇒ Et que faites-vous quand les élèves ne s'engagent pas ?
- ⇒ Dans quelle mesure cela vous semble-t-il important / nécessaire de motiver vos élèves ?
- ⇒ Dimensions du style : autonomie, structure, implication vs contrôle, chaos, hostilité

## LES PRESSIONS

- 3- **Pour motiver vos élèves en EPS, considérez-vous que vous êtes toujours libre de faire comme vous voulez ou vous sentez-vous contraints d'une manière ou d'une autre ?**

*Relances :*

- ⇒ Vous avez déjà évoqué (énumérer les contraintes mises en avant). Lesquelles vous semblent les plus déterminantes ?
- ⇒ Est-ce qu'une autre chose vous vient à l'esprit ?

### Thème 3 : Pression du dessous

*Pressions émanant des élèves : Attitude en classe, motivation*

- 3- **Dans quelle mesure vos stratégies pour impliquer les élèves sont-elles différentes en fonction des classes ?**

*Relances :*

- ⇒ **Tout à l'heure, vous m'avez dit que vos élèves étaient plutôt motivés / démotivés. Comment prenez-vous en compte la motivation de vos élèves pour les impliquer ?**
- ⇒ **Et comment prenez-vous en compte leur attitude en classe ?**
- ⇒ Et comment réagissez-vous à la motivation ou démotivation des élèves ? Est-ce que cela impacte votre enseignement (votre manière de procéder) ?
- ⇒ Si oui, qu'est-ce qui change concrètement ?

Le temps & matériel :

- ⇒ **Comment planifiez-vous vos séances selon le temps et le matériel que vous avez à disposition ?**
- ⇒ Quelles sont les contraintes temporelles qui peuvent influencer votre manière d'enseigner ?
- ⇒ Pensez-vous que le manque de temps influence votre manière d'enseigner ?

### Thème 3 – Les Pressions du dessus

*Contraintes temporelles, méthodes d'enseignement à adopter, conformité aux autres enseignants, injonction d'évaluation des élèves et du rendement, leur propre évaluation, responsabilité dans la performance des élèves, normes culturelles plutôt contrôlantes.*

- 4- **Comment prenez-vous en compte les demandes de l'institution pour impliquer les élèves pendant les cours ?**

*Relances :*

Les collègues : **Est-ce que vous échangez avec les collègues sur la manière de motiver les élèves ?**

- ⇒ Échangez-vous avec vos collègues sur vos méthodes d'enseignement ?
- ⇒ Sont-ils toujours d'accord avec votre manière d'enseigner ?
- ⇒ Est-ce que ces échanges vous dérangent ou vous interrogent sur votre manière d'enseigner ?

L'institution : **Comment prenez-vous en compte les programmes ?**

- ⇒ Comment l'inspecteur influence sur vos pratiques pour ensuite influencer l'engagement de vos élèves ?
- ⇒ Quel est, selon vous, la manière d'enseigner prônée pour l'institution ? Dans quelle mesure votre manière d'enseigner est en accord avec celle-ci ?
- ⇒ Avez-vous l'impression de devoir vous conformer à une certaine manière d'enseigner ? Si oui, pour quelles raisons ?

### L'évaluation

**Comment prenez-vous en considération le fait de devoir à la fois évaluer et motiver vos élèves ?**

- ⇒ Quels dispositifs d'évaluation mettez-vous en place ?
- ⇒ Quelle est la part que vous accordez à chacun ?

### **Thème 4 - Pressions de l'intérieur**

*Pressions qui viennent des propres croyances, valeurs et personnalités de l'enseignant : principe de l'opérant maximal (un comportement a d'autant plus de chance d'être adopté spontanément par un enfant et intériorisé que la taille de la récompense est importante), théories implicites relatives à la compétence des élèves (don vs améliorabile), croyances épistémologiques de l'enseignant (conception sur la nature de la connaissance et du savoir : connaissance absolue vs évolutive).*

- 5- **Comment utilisez-vous votre expérience et vos compétences dans l'enseignement pour impliquer les élèves ?**

*Relances :*

Théories implicites relatives à la compétence des élèves :

- ⇒ **Pourquoi c'est important pour vous que les élèves soient motivés ?**
- ⇒ **Comment l'engagement des élèves influencent-ils leur progrès ?**
- ⇒ **Comment percevez-vous le niveau de vos élèves en motricité ?**
- ⇒ **Pensez-vous que tous les élèves peuvent s'améliorer en EPS ?**

Principe de l'opérant maximal :

- ⇒ **Comment utilisez-vous les récompenses/ punitions pour les impliquer ?**
- ⇒ **Pour toi, la carotte c'est important pour motiver les élèves ?**
- ⇒ **Et user de ton autorité ?**
- ⇒ **Est-ce que l'évaluation est un moyen de motiver vos élèves ?**

Croyances épistémologiques :

- ⇒ **Dans quelle mesure vos connaissances en motricité et en éducation impactent-elles votre manière de motiver vos élèves ?**
- ⇒ **Considérez-vous qu'il y a une évolution des connaissances dans le domaine de la motivation ?**
- ⇒ **Considérez-vous que ces évolutions changent peu de ce que vous avez appris ?**

Croyances en l'efficacité et la faisabilité d'un style soutenant les besoins :

- ⇒ **Laissez de la liberté ou confier des responsabilités aux élèves vous parait-il faisable ? Efficace ?**
- ⇒ **Différencier au sein de vos classes vous parait-il faisable ? Efficace ?**
- ⇒ **Etre proche des élèves vous parait-il faisable ? Efficace ?**

### **Thème 5 – Le Contexte d’enseignement :**

Pour les enseignants en REP+ :

- 6- **Vous exercez dans un établissement classé REP +. Quelles sont les principales différences selon vous par rapport à d’autres types d’établissement?**

Pour les enseignants en collège ordinaire :

- 6 **Bis - Vous êtes enseignant dans un établissement « ordinaire ». Quelles sont les principales différences selon vous avec d’autres types d’établissement, notamment ceux situés en REP+ ?**

*Relances :*

- ⇒ En termes de profils d’élèves : motivation, résultat...
  - ⇒ En termes de moyens alloués par l’institution
  - ⇒ En termes de stratégies pédagogiques mises en place
  - ⇒ Et notamment pour motiver les élèves ?
  - ⇒ En termes de stratégies d’équipe
  - ⇒ En termes d’objectifs d’apprentissage
- 7- **Vous avez évoqué un certain nombre de contraintes, de caractéristiques qui déterminent votre manière d’enseigner : les énumérer... Avez-vous toujours ressenti ces contraintes ?**

*Relances :*

- ⇒ Avez-vous toujours enseigné de cette façon ? Comment l’expliquez-vous ?
- ⇒ Si non, ces modifications sont-elles liées à ce type d’établissement ?
- ⇒ Si oui, cela veut dire que le type d’établissement n’a pas d’influences sur vos pratiques d’enseignement ?
- ⇒ Etaient-elles présentes dans vos anciens établissements ?
- ⇒ Quelle différence faites-vous ? Qu’est-ce qui diffère le plus ?

### **Terminer l’entretien :**

Nous avons évoqué au cours de cet entretien votre manière d’enseigner pour motiver les élèves, et les caractéristiques qui influencent votre manière d’enseigner. Vous m’avez notamment parlé de....

Ais-je oublié quelque chose ? Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur l’un des sujets abordés ou émettre une idée sur un autre sujet que vous jugez important et qui n’a pas été abordé dans cet entretien ?

Je vous remercie de votre participation, du temps que vous m’avez accordé, de la confiance et de la sincérité de nos échanges.

Si vous le souhaitez, je vous ferai parvenir une retranscription de l’entretien, et par la suite, un rapport des résultats de l’étude.

## Annexe O : Grille d'analyse relatives aux stratégies motivationnelles dans le cadre des entretiens semi-directifs (Étude 3)

<b>Catégorie Soutien de l'autonomie</b>	
Définition : énoncés révélant des stratégies visant à augmenter le sentiment pour l'élève d'être à l'origine de son engagement dans les activités d'apprentissage	
<b>Sous-catégories</b>	<b>Définition de la sous-catégorie</b>
Reconnait les sentiments et points de vue	Énoncés mettant en avant le souci de se préoccuper de la perspective de l'élève : interroger les élèves, prendre en compte leurs émotions, réactions.
Offre des choix significatifs	Énoncés mettant en avant la proposition de choix à l'élève : de partenaires, d'exercice, etc.
Encourage les intérêts intrinsèques	Énoncés mettant en avant des stratégies source de motivation intrinsèque : plaisir, jeu, etc.
Prévoit / Fournit une justification de la tâche	Énoncés mettant en avant des stratégies visant à expliquer / justifier les choix de contenus, de situations : lien avec le vécu des élèves, d'autres disciplines, avec la leçon / situation précédente, etc.
Offre des opportunités de contribution	Énoncés mettant en avant des stratégies visant à créer des opportunités de responsabilisation : rôle sociaux, prise en charge échauffement, matériel...

### **Catégorie Structure**

Définition : énoncés révélant des stratégies visant à fournir des informations concernant la situation, les attentes de l'enseignant et le guidage

<b>Sous-catégories</b>	<b>Définition de la sous-catégorie</b>
Fournit de l'instruction	Énoncés visant à permettre à l'élève de comprendre ce qui lui est demandé : quantité et clarté des informations, temps de passation des consignes, etc.
Fournit de l'organisation	Énoncés mettant en avant des stratégies visant à permettre à l'élève de mieux comprendre la manière de réaliser la situation : dispositif matériel, temporel, structure de la leçon, rythme
Propose de la différenciation	Énoncés mettant en avant des stratégies de pédagogie différenciée : mise en place de niveaux, paliers, etc.
Offre des attentes d'apprentissage	Énoncés relatifs aux stratégies proposées pour éclaircir le but et les critères de réussite : indicateurs, score parlant, etc.
Guide / donne des conseils	Énoncés relatifs aux stratégies proposées pour guider et conseiller l'élève : feedback, mise en œuvre de nouvelles consignes, adaptation de la situation
Encourage l'élève	Énoncés relatifs aux stratégies utilisant des encouragements, de la valorisation : feedback positifs / d'encouragement, gestes ou l'utilisation comme modèle

### **Catégorie Implication**

Définition : énoncés révélant des stratégies visant à instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves.

<b>Sous-catégories</b>	<b>Définition de la sous-catégorie</b>
S'assure que les élèves sont inclus	Enoncés relatifs aux stratégies visant à s'assurer que l'ensemble des élèves se sent inclus : modalités des formes de groupement
Fais preuve d'attention et d'intérêt pour l'élève	Enoncés relatifs aux stratégies visant à écouter l'élève, prendre en compte son état (physique, mental, affectif) et son environnement hors EPS (famille, sport, etc.)
Adopte un style de communication chaleureux	Enoncés relatifs aux stratégies visant à interagir de manière positive, amicale et chaleureuse envers les élèves : humour, détente.
Met de l'énergie et de l'effort dans la leçon	Enoncés relatifs aux stratégies visant à s'investir personnellement dans la leçon : enthousiasme, implication active dans les situations etc.



<b>Distance</b>	
Définition : énoncés révélant des stratégies visant à rester hostile, distant et négligeant vis-à-vis des élèves	
<b>Sous-catégories</b>	<b>Définition de la sous-catégorie</b>
Adopte un style de communication froid	Énoncés relatifs aux stratégies visant à instaurer une distance entre les élèves et soi par la parole ou la posture : prise de distance, ton monocorde.
Embarrasse les élèves	Énoncés relatifs aux stratégies visant à être hostile envers les élèves par la parole ou la posture
<b>Contrôle</b>	
Définition : énoncés révélant des stratégies visant à contraindre le comportement de l'élève	
Utilise des récompenses extrinsèques	Énoncés mettant en avant des stratégies visant à utiliser des récompenses pour engager l'élève : évaluation, jeu / match en fin de cours, etc.
Utilise un contrôle verbal ou physique manifeste	Énoncés mettant en avant des stratégies visant à exercer un pouvoir sur l'élève pour l'engager : par la posture, la directivité des commandes, la voix, etc.
Recourse à l'intimidation	Énoncés mettant en avant des stratégies d'intimidation et de culpabilité : menace de punition, mention de l'avenir scolaire...

## Annexe P : Grille d'analyse relative aux pressions dans le cadre des entretiens semi-directifs (Étude 3)

<b>Catégorie Pressions du dessus</b>	
Définition : énoncés révélant des raisons / contraintes liées à la perception de leur environnement éducatif	
<b>Sous-catégories</b>	<b>Définition de la sous-catégorie</b>
Contraintes temporelles	Énoncés mettant en avant l'influence du temps disponible : créneau, durée d'une séance, délai de déplacement
Contraintes liées aux textes officiels	Énoncés mettant en avant l'influence des prescriptions des textes officiels (programmes, projets) : attentes d'apprentissage, méthodes d'enseignement, rôles sociaux attendus, etc.
Contraintes liées au fait de devoir se conformer aux méthodes des autres enseignants	Énoncés mettant en avant l'influence des méthodes adoptées par les autres enseignants d'EPS / d'autres disciplines : traitement des APSA, forme d'évaluation, etc.
Contraintes liées à l'évaluation des élèves de leur rendement	Énoncés mettant en avant l'influence des exigences d'évaluation certificative et d'exigences émanant des niveaux supérieurs : les attendus des programmes, le niveau requis pour le lycée, etc.
Contraintes liées à la propre évaluation des enseignants par leurs supérieurs	Énoncés mettant en avant l'influence du regard de l'inspecteur, du chef d'établissement.
Contraintes matérielles	Énoncés mettant en avant l'influence de la qualité des infrastructures et du matériel à disposition : facilité d'accès, diversité des équipements / matériels, etc.

<b>Catégorie Pressions du dessous</b>	
Définition : énoncés révélant des raisons / contraintes liées à la perception des caractéristiques de leurs élèves	
<b>Sous-catégories</b>	<b>Définition de la sous-catégorie</b>
Perception du rapport à la règle des élèves	Définition : énoncés mettant en avant l'influence du niveau de connaissance, d'intégration et d'autonomie vis-à-vis des règles (d'apprentissage, de fonctionnement, sociales, etc.).
Perception du niveau d'estime de soi de l'élève	Définition : énoncés mettant en avant l'influence du niveau d'estime de soi global de l'élève et de ses sous-domaines, dont le sentiment de compétence en EPS.
Perception des motivations des élèves	Définition : énoncés mettant en avant l'influence des sources de motivation intrinsèque et extrinsèque de l'élève.
Perception du rapport aux autres des élèves	Définition : énoncés mettant en avant l'influence du type d'interactions et du rapport de l'élève avec différents acteurs (enseignant, autres élèves, parents, amis, etc.)
Perception de l'engagement des élèves	Définition : énoncés mettant en avant l'influence de l'engagement de l'élève et de la classe à l'échelle de la situation et de la leçon (engagement émotionnel, cognitif, comportemental), et en termes de degré et de persistance.

### Catégorie Pressions de l'intérieur

Définition : énoncés révélant des contraintes / raisons liées aux propres croyances, valeurs, traits de personnalité de l'enseignant

Sous-catégories	Déclinaison de la sous-catégorie	Définition
<p style="text-align: center;"><u>Croyances</u></p> <p>Définition : énoncés mettant en avant l'influence des représentations de l'enseignant</p>	Opérant maximal	Énoncés mettant en avant l'influence des croyances de l'enseignant concernant l'intérêt de la récompense pour motiver les élèves.
	Adhésion aux théories implicites relatives à la compétence des élèves	Énoncés mettant en avant l'influence des croyances de l'enseignant concernant le statut de la compétence : inné vs acquis.
	Croyances épistémologiques	Énoncés mettant en avant l'influence des croyances de l'enseignant concernant l'intérêt des connaissances et de leurs évolutions pour motiver les élèves : apport des formations, lectures, etc.
	Croyances dans l'efficacité d'un style soutenant les besoins	Énoncés mettant en avant l'influence des croyances de l'enseignant concernant la faisabilité et l'efficacité d'un style soutenant les besoins.
<p style="text-align: center;"><u>Orientation motivationnelle</u></p> <p>Définition : Énoncés mettant en avant l'influence des orientations motivationnelles, en relation avec les traits de personnalité de l'enseignant</p>	Autonome	Énoncés mettant en avant des convictions concernant l'importance qu'accorde l'enseignant au fait de laisser une certaine liberté et des responsabilités, et de prendre en compte les intérêts personnels de l'élève, avec une personnalité « ouverte ».
	Contrôlée	Énoncés mettant en avant des convictions et une personnalité plus autoritaire avec des attentes exigeantes, un fort sentiment de contrôle.
	Proximité	Énoncés mettant en avant des convictions concernant l'importance d'être proche des élèves et de les connaître avec une personnalité bienveillante.
<u>Conceptions et valeurs</u>		Énoncés mettant en avant l'influence des conceptions et valeurs de l'enseignant.

**Contexte d'enseignement, style motivationnel de l'enseignant et motivation des élèves en Education Physique et Sportive : la spécificité de l'éducation prioritaire. « Dis-moi où tu enseignes je te dirai comment tu motives tes élèves »**

Selon la théorie de l'autodétermination, l'enseignant d'EPS, à travers son style motivationnel, joue un rôle déterminant sur la motivation des élèves *via* la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale. Or, il a été montré que le style motivationnel de l'enseignant était impacté par différents types de pressions notamment liées au contexte d'enseignement dans lequel il se situe. Parmi ces pressions, le public scolaire et particulièrement celui d'éducation prioritaire (EP) a été peu investigué. Dès lors, l'objectif principal est d'étudier l'influence du contexte d'enseignement (EP *vs.* Ordinaire) sur le style motivationnel de l'enseignant d'EPS et ses effets sur la motivation et l'engagement des élèves. Pour répondre à cet objectif, trois études ont été réalisées, combinant des données quantitatives et qualitatives. La première étude s'appuie sur des questionnaires à destination de 922 collégiens visant à identifier l'influence du contexte d'enseignement sur la relation entre le style motivationnel de l'enseignant d'EPS perçu par les élèves et leur motivation. La deuxième étude repose sur des observations filmées du style motivationnel de 48 enseignants d'EPS et de l'engagement de leurs élèves pendant des leçons d'EPS. Dans la dernière étude, des entretiens semi-directifs avec 14 enseignants ont été menés afin de mieux comprendre les liens entre le style déclaré et les pressions liées à leur contexte d'enseignement. Les résultats de nos différentes études ont montré que 1) la motivation des élèves et notamment leur régulation identifiée est davantage impactée positivement par la structure en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire, tandis que leur régulation externe est davantage impactée négativement par le style global en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire ; 2) le soutien des besoins observé est plus important en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire ; 3) les stratégies liées à structure et au soutien de l'autonomie sont modérées par le contexte, avec une structuration forte orientée vers une démarche de sens en EP et une offre de choix et de responsabilité en contexte ordinaire ; 4) les pressions émanant des élèves sont ressenties fortement en EP et ont une influence positive sur le soutien des besoins, alors qu'en contexte ordinaire, celles-ci sont moins prégnantes au profit des pressions institutionnelles qui ont un effet négatif sur le soutien des besoins. Ces résultats mettent en évidence un poids des besoins différent chez les élèves en contexte d'EP par rapport au contexte ordinaire renforçant la réflexion sur l'universalité sans uniformité, et démontrent l'intérêt de prendre en considération le contexte d'enseignement lorsqu'il s'agit d'étudier le style motivationnel et les pressions pesant sur ce dernier. Ces résultats offrent également des perspectives intéressantes concernant les stratégies motivationnelles à privilégier en fonction du contexte d'enseignement.

*Mots-clés* : Style motivationnel de l'enseignant – Motivation des élèves – EPS - Education prioritaire – Théorie de l'autodétermination

**Teaching context, motivating teaching style and motivation of students in Physical Education: the specificity of disadvantaged schools. "Tell me where you teach and I'll tell you how to motivate your students"**

According to self-determination theory, the PE teacher, through his or her motivating style, plays a determining role in motivating students through the satisfaction of the three fundamental psychological needs of autonomy, competence and relatedness. However, it has been shown that the teacher's motivating style is impacted by different types of pressure, particularly linked to their teaching context. Among these pressures, the school population and specifically from disadvantaged schools has been little investigated. Therefore, the main objective is to study the influence of the teaching context (Disadvantaged *vs.* Advantaged) on teachers' motivating style and its effects on students' motivation and engagement. To reach this goal, three studies were conducted, combining quantitative and qualitative data. The first study is based on questionnaires aimed at identifying the influence of the teaching context on the relation between the teachers' motivating style perceived by 922 middle school students and their motivation. The second study is based on filmed observations of the motivating style of 48 PE teachers and the engagement of their students during PE lessons. In the last study, semi-structured interviews with 14 teachers were conducted in order to better understand the links between the declared motivating style and the pressures related to their teaching context. The results of our three studies showed that 1) students' motivation and in particular their identified regulation is more positively impacted by the structure while their external regulation is more negatively impacted by the overall need support in disadvantaged schools compared to advantaged schools ; 2) the teacher's need support observed is more important in disadvantaged schools compared to advantaged schools; 3) the strategies linked to structure and the support of autonomy are qualified by the context, with a strong structure and autonomy support centered around the meaningful approach in disadvantaged schools, while students in advantaged schools have more opportunity for choice and responsibility; 4) pressures from below, related to students, are felt more strongly in disadvantaged schools and have a positive influence on the motivating style, while in advantaged schools, those pressures were less significant in favor of institutional pressures which have a negative effect on need support. The results highlight a different need strength among students in disadvantaged schools compared to advantaged schools, strengthening consideration on universality without uniformity, and demonstrate the interest of considering the teaching context when studying motivating style and associated pressures. These results also offer interesting perspectives concerning the preferred motivating strategies depending on the context.

*Keywords*: Motivating Teaching Style – Student's motivation – Physical Education – Priority Education Context – Self-determination theory