



HAL
open science

La communication verbale en EPS : facteurs personnels et situationnels influençant le style motivationnel de l'enseignant et la motivation des élèves

Sophie Sanchez-Larrea

► To cite this version:

Sophie Sanchez-Larrea. La communication verbale en EPS : facteurs personnels et situationnels influençant le style motivationnel de l'enseignant et la motivation des élèves. Education. Université de Bordeaux, 2024. Français. NNT : 2024BORD0115 . tel-04649256

HAL Id: tel-04649256

<https://theses.hal.science/tel-04649256v1>

Submitted on 16 Jul 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.

THESE PRESENTEE POUR OBTENIR LE GRADE DE :
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE BORDEAUX

ECOLE DOCTORALE Sociétés, Politique, Santé Publique (EDSP2)

Spécialité : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Laboratoire Cultures, Education, Sociétés (LACES, UR 7437)

Département de Recherche Evaluation, Comportements et Organisations (Ecor)

Présentée par

Sophie SANCHEZ-LARREA

**La communication verbale en EPS : Facteurs personnels et situationnels
influençant le style motivationnel de l'enseignant et la motivation des élèves**

Sous la direction de : Pascal **LEGRAIN**

et la co-direction de : Florence **DARNIS**

Thèse soutenue publiquement, le 26 juin 2024 devant le jury composé de :

M. Amaël ANDRE - Professeur des Universités - Université de Rouen Normandie - *Rapporteur*

Mme Florence DARNIS - Maîtresse de Conférences HDR - Université de Bordeaux - *Co-directrice de thèse*

Mme Martine JAUBERT - Professeure des Universités émérite - Université de Bordeaux - *Examinatrice*

M. Pascal LEGRAIN - Professeur des Universités émérite - Université de Bordeaux - *Directeur de thèse*

M. Yvan PAQUET - Maître de Conférences HDR - Université de la Réunion - *Rapporteur*

M. Damien TESSIER - Maître de Conférences HDR - Université Grenoble-Alpes - *Examineur*

Résumé

Fondé sur une approche historico-culturelle du développement (Bruner, 1992 ; Vygotsky, 1934), ce travail de thèse porte sur la communication verbale en Education Physique et Sportive (EPS). À l'interface d'une approche interactionniste du langage (Bronckart, 1997) et de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2012), les interactions langagières sont appréhendées sous le prisme du style motivationnel (soutenant/contrôlant) de l'enseignant contribuant à instaurer un climat de classe (Reeve & Cheon, 2021). Ce climat perçu par les élèves alimente la satisfaction/frustration des besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000), qui à son tour, impacte leur motivation situationnelle, et leurs comportements verbaux exprimés de manière proactive (engagement agentique), (Reeve et al., 2022). Or, la motivation à contrôler l'environnement est une disposition personnelle (Burger & Cooper, 1979) qui impacte le style paralinguistique des individus (Dembroski et al., 1984). Ce trait de personnalité et l'expertise de l'enseignant pourraient influencer son mode de communication. Cependant, des données observationnelles prenant en compte sa personnalité manquent dans la littérature pour analyser son discours dans les interactions socio discursives qu'il entretient avec les élèves. De même, le désir de contrôle des élèves pourrait influencer leurs perceptions du climat de classe. L'objet de la thèse consiste à examiner les conditions d'intervention propices à favoriser l'engagement des élèves dans l'interaction verbale tout au long d'une séance d'apprentissage-enseignement.

Mots clés : *Interactions langagières, motivation, personnalité, apprentissage, enseignement, Education Physique et Sportive.*

Abstract

Based on a cultural-historical approach to development (Bruner, 1992 ; Vygotsky, 1934), this thesis focuses on verbal communication in Physical Education (PE). At the interface of an interactionist approach of language (Bronckart, 1997) and self-determination theory (Deci & Ryan, 2012), language interactions are considered through the prism of the teacher's motivational style (supportive/controlling), which contributes to create a classroom climate (Reeve & Cheon, 2021). This climate perceived by the pupils nurtures the satisfaction/frustration of basic psychological needs (Deci & Ryan, 2000), which in turn impacts their motivation, and the verbal behaviours expressed proactively (agentic engagement), (Reeve et al., 2022). However, motivation to control the environment is a personal disposition (Desire for control), (Burger & Cooper, 1979) which influences the paralinguistic style of individuals (Dembroski et al., 1984). This personality trait and the teacher's expertise could influence his or her mode of communication. Nevertheless, a lack of observational data is observed in the literature taking into account the teacher's personality to analyse his discourse in the social-discursive interactions maintained with students. Similarly, students' desire for control could influence their perceptions of the classroom climate. The aim of this thesis is to examine the conditions of intervention that are conducive to engaging students in verbal interaction throughout a learning-teaching session.

Key words: language interaction, motivation, personality, learning, teaching, physical education (PE).

Unité de recherche

Département Évaluation, comportements et organisations (ECOr)

Laboratoire Cultures – Education – Sociétés (LACES, UR 7437)

Equipe Education & Formation

Axe Intervention & Professions

Université de Bordeaux

3 ter, place de la Victoire

33076 Bordeaux Cedex

« Pour comprendre le langage d'autrui, la seule compréhension des mots est toujours insuffisante, il faut encore comprendre la pensée de l'interlocuteur. Mais la compréhension de la pensée de l'interlocuteur est elle-même incomplète si l'on ne comprend pas son motif, ce qui lui fait exprimer cette pensée. De même, l'analyse psychologique d'un énoncé quelconque ne parvient à son terme que lorsque nous découvrons ce dernier plan intérieur de la pensée verbale, le plus secret : sa motivation » (Vygotsky, 1934).

« And she gave away the secrets of her past, and she said, "I've lost control again", And to the voice that told her when and where to act, she said, "I've lost control again" » Joy Division

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier l'ensemble des participants de cette étude pour leur précieuse collaboration et leur engagement.

Je souhaite adresser mes remerciements à Pascal Legrain, dont l'expertise et l'encadrement constant ont été d'une grande valeur tout au long de ces sept années. Merci pour cet accompagnement sans faille, me permettant ainsi de développer des compétences d'investigation, un esprit critique, une posture de chercheuse et un travail de grande précision.

Merci à Florence Darnis pour avoir été à la genèse de cette thèse, m'avoir inspirée l'étude du langage, encouragée à poursuivre et accompagnée tout au long de ce parcours.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers Sylvie Rondeau pour son soutien et ses conseils tout au long de ce parcours, pour m'avoir fait profiter de ses compétences au service de la rédaction, et de l'accueil chaleureux qui m'a été réservé à chacun de mes passages.

Mes remerciements s'étendent également au LACES, aux enseignants-chercheurs, en particulier Guillaume Escalié, et à mes collègues doctorants pour leur appui et leur collaboration. Merci à Laetitia pour son aide à différentes étapes de ce projet.

Je remercie également ma famille, en particulier mon mari pour les heures passées à la logistique, ma fille et mon père, pour leur soutien indéfectible malgré mes absences et le temps consacré à ce projet.

Enfin, je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance envers mes amis qui ont été présents à chaque étape de ce long cheminement, de la rédaction de ce manuscrit à la soutenance. Leur encouragement et leur présence ont été précieux, en particulier Hélène Coussy-Lacroix, David Fort, Patricia Begout, Anne-Claude Senusson, Corinne Boubet Ghislaine Barras, et Nadège Lyautey.

Je tiens également à remercier Marie-Noëlle Bernard, dont le soutien initial a été déterminant pour le début de cette aventure.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Résumé | 2 |
| Table des matières | 7 |
| Liste des abréviations | 12 |
| Liste des tableaux | 14 |
| Liste des figures..... | 15 |
| 1 INTRODUCTION..... | 16 |
| 2 CHAPITRE 1 : Cadres théoriques..... | 23 |
| 2.1 Éducation et culture | 24 |
| 2.2 Éducation et développement..... | 25 |
| 2.3 Étayage et langage | 26 |
| 2.4 Langage et communication..... | 27 |
| 2.5 Interactions et discours dans un contexte | 28 |
| 2.6 Langage et personnalité | 29 |
| 2.7 Communication et motivation | 31 |
| 2.8 Cohérence générale du cadre théorique | 32 |
| 3 CHAPITRE 2 : Revue de Littérature | 35 |
| 3.1 Contexte d'enseignement..... | 36 |
| 3.1.1 Contexte institutionnel..... | 36 |
| 3.1.2 Contexte de l'exercice du métier | 38 |
| 3.1.3 Contexte de l'intervention pédagogique | 41 |
| 3.1.3.1 Style d'enseignement..... | 41 |
| 3.1.3.2 Style d'enseignement sous l'impact des croyances | 43 |
| 3.1.3.3 Style d'enseignement : poids des connaissances | 44 |
| 3.1.4 Formation des enseignants..... | 46 |
| 3.1.4.1 Besoins de formation | 46 |
| 3.1.4.2 Ingénierie de formation aux métiers du professorat et de l'éducation..... | 48 |
| 3.1.4.2.1 Formation dans le parcours de Licence Education et Motricité | 48 |
| 3.1.4.2.2 Formation dans le parcours EPS du Master MEEF..... | 51 |
| 3.2 Style motivationnel..... | 55 |
| 3.2.1 Valence motivationnelle du style d'enseignement | 56 |
| 3.2.1.1 Définitions | 56 |
| 3.2.1.2 Construit théorique de la TAD | 57 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 3.2.1.3 | Continuum de l'autodétermination | 58 |
| 3.2.1.4 | Besoins psychologiques fondamentaux | 60 |
| 3.2.2 | Style et climat motivationnel | 60 |
| 3.2.2.1 | Climat perçu par les élèves | 63 |
| 3.2.3 | Style motivationnel et communication | 65 |
| 3.2.3.1 | Style motivationnel et soutien | 65 |
| 3.2.3.2 | Style motivationnel et contrôle | 66 |
| 3.2.3.3 | Catégorisation des comportements motivationnels de l'enseignant | 68 |
| 3.2.3.4 | Intégrer la prosodie | 70 |
| 3.3 | Engagement agentique des élèves | 71 |
| 3.3.1 | Agentivité et engagement | 72 |
| 3.3.2 | Engagement agentique | 74 |
| 3.3.2.1 | Engagement agentique et proactivité | 75 |
| 3.3.2.2 | Engagement agentique et interactions verbales | 77 |
| 3.3.2.2.1 | Outils de mesure de l'engagement agentique | 78 |
| 3.3.3 | Approche interactionniste socio-discursive | 79 |
| 3.3.3.1 | Orientation du discours | 79 |
| 3.3.3.2 | Communication : une affaire de synchronisation | 82 |
| 3.3.4 | Approche transactionnelle du climat de classe | 83 |
| 3.4 | Rôle des variables dispositionnelles | 87 |
| 3.4.1 | Personnalité et contrôle | 88 |
| 3.4.2 | Personnalité et style d'instruction | 89 |
| 3.4.3 | Personnalité et style motivationnel | 91 |
| 3.4.3.1 | Approches dispositionnelles de la motivation | 91 |
| 3.4.3.2 | Modèle hiérarchique de l'autodétermination | 92 |
| 3.4.3.3 | Effets de la personnalité sur le style motivationnel | 94 |
| 3.4.3.4 | Personnalité et stratégies d'apprentissage | 95 |
| 3.4.4 | Désir de contrôle | 97 |
| 3.4.4.1 | Construit spécifique de désir de contrôle | 98 |
| 3.4.4.2 | Mesure du désir de contrôle | 99 |
| 3.4.4.2.1 | Un construit uni ou pluridimensionnel | 100 |
| 3.4.4.2.2 | Méthodologie de recueil et d'analyse d'articles | 101 |
| 3.4.4.2.3 | Place du construit et de la mesure dans différents domaines | 103 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 3.4.4.2.4 | Analyse du tableau des différentes études | 111 |
| 3.4.4.3 | Désir de contrôle et apprentissage | 112 |
| 3.4.4.3.1 | Désir de contrôle et performances académiques | 112 |
| 3.4.4.3.2 | Désir de contrôle et différences liées au sexe | 114 |
| 3.4.4.4 | Désir de contrôle et interactions sociales..... | 116 |
| 3.4.4.5 | Désir de contrôle et spectre des relations sociales..... | 116 |
| 3.4.4.6 | Désir de contrôle et autorité..... | 117 |
| 3.4.4.7 | Désir de contrôle et communication | 118 |
| 3.4.4.8 | Désir de contrôle et style paralinguistique..... | 120 |
| 3.4.4.9 | Personnalité et développement professionnel..... | 121 |
| 3.4.4.9.1 | Personnalité, communication et expérience professionnelle | 122 |
| 3.4.4.9.2 | Expérience professionnelle et relation au contrôle en EPS | 122 |
| 3.5 | Transition..... | 125 |
| 4 | CHAPITRE 3 : Partie empirique..... | 127 |
| 4.1 | Étude I : Conditions de formation orientées vers la communication | 127 |
| 4.1.1 | Objectifs et hypothèses | 127 |
| 4.1.2 | Méthode | 128 |
| 4.1.2.1 | Participants | 128 |
| 4.1.2.2 | Procédure et mesures | 128 |
| 4.1.3 | Résultats..... | 129 |
| 4.1.4 | Discussion..... | 132 |
| 4.2 | Étude II : Analyse des interventions langagières de l'enseignant | 135 |
| 4.2.1 | Objectifs et hypothèses | 135 |
| 4.2.2 | Méthode | 137 |
| 4.2.2.1 | Sélection des participants | 137 |
| 4.2.2.2 | Participants | 143 |
| 4.2.2.3 | Procédure | 145 |
| 4.2.2.4 | Mesures..... | 147 |
| 4.2.3 | Résultats..... | 149 |
| 4.2.3.1 | Statistiques descriptives..... | 149 |
| 4.2.3.1.1 | Nombre d'occurrences/temps | 149 |
| 4.2.3.1.2 | Nature des interventions langagières..... | 150 |
| 4.2.3.1.3 | Orientation des interventions langagières..... | 150 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 4.2.3.1.4 | Comportements motivationnels les plus utilisés..... | 151 |
| 4.2.3.2 | Modalités de traitement de données | 154 |
| 4.2.3.3 | Analyse des prédicteurs du style motivationnel | 155 |
| 4.2.3.3.1 | Prédicteurs du style motivationnel soutenant | 156 |
| 4.2.3.3.2 | Prédicteurs du style motivationnel soutenant prosodique | 158 |
| 4.2.4 | Discussion..... | 160 |
| 4.3 | Étude III : Perceptions de climat et de la motivation des élèves..... | 164 |
| 4.3.1 | Objectifs et hypothèses | 164 |
| 4.3.2 | Méthode | 166 |
| 4.3.2.1 | Participants et procédure..... | 166 |
| 4.3.2.2 | Mesures..... | 167 |
| 4.3.3 | Résultats..... | 168 |
| 4.3.3.1 | Analyses préliminaires..... | 169 |
| 4.3.3.2 | Analyses descriptives..... | 171 |
| 4.3.3.2.1 | Corrélations entre les variables dépendantes | 171 |
| 4.3.3.2.2 | Motivation en EPS et différences liées au sexe et au DC..... | 172 |
| 4.3.3.2.3 | Perception de climat (soutien/contrôle) | 172 |
| 4.3.3.2.4 | Satisfaction des besoins et différences liées au sexe et au DC | 173 |
| 4.3.3.2.5 | Frustration des besoins et différences liées au sexe et au DC | 174 |
| 4.3.3.2.6 | Motivation situationnelle | 176 |
| 4.3.3.3 | Modalités de traitement de données (MML) | 176 |
| 4.3.3.4 | Analyse des perceptions du climat soutenant/contrôlant..... | 177 |
| 4.3.3.4.1 | Prédicteurs des perceptions de soutien sous l'effet du style motivationnel soutenant..... | 177 |
| 4.3.3.4.2 | Prédicteurs des perceptions de soutien sous l'effet des types de style motivationnel soutenant..... | 179 |
| 4.3.3.4.3 | Prédicteurs des perceptions de contrôle sous l'effet du style motivationnel contrôlant | 181 |
| 4.3.3.4.4 | Analyse des prédicteurs des perceptions de contrôle sous l'effet des types de style motivationnel contrôlant | 182 |
| 4.3.3.4.5 | Perceptions du climat soutenant liées à la rencontre des DC enseignant / élève... | 185 |
| 4.3.4 | Discussion..... | 188 |
| 4.4 | Étude IV : Approche interactionniste socio-discursive | 194 |
| 4.4.1 | Objectifs et hypothèses | 194 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 4.4.2 | Méthode | 197 |
| 4.4.2.1 | Participants et procédure..... | 197 |
| 4.4.2.2 | Mesures..... | 198 |
| 4.4.3 | Résultats..... | 199 |
| 4.4.3.1 | Analyse descriptive..... | 199 |
| 4.4.3.1.1 | Influence du style motivationnel | 200 |
| 4.4.3.1.2 | Nature de l'interaction enseignant - élèves..... | 201 |
| 4.4.3.1.3 | Ouverture et fermeture du dialogue | 201 |
| 4.4.3.1.4 | Prosodie | 201 |
| 4.4.3.1.5 | Tours de parole et volume de parole..... | 202 |
| 4.4.3.1.6 | Consensus | 203 |
| 4.4.3.2 | Analyse qualitative de huit épisodes..... | 203 |
| 4.4.3.2.1 | Épisode 1 : De l'écoute à la compréhension de la demande | 204 |
| 4.4.3.2.2 | Épisode 2 : Déstabilisation et pilotage par le but | 205 |
| 4.4.3.2.3 | Épisode 3 : Réponses sous la contrainte du temps | 207 |
| 4.4.3.2.4 | Épisode 4 : La parole des élèves encadrée..... | 208 |
| 4.4.3.2.5 | Épisode 5 : Quand l'élève parle plus clairement que l'enseignant | 210 |
| 4.4.3.2.6 | Épisode 6 : Du doute à l'acceptation du libre choix de l'élève..... | 211 |
| 4.4.3.2.7 | Épisode 7 : Réajustement : de l'ironie aux feedbacks constructifs | 213 |
| 4.4.3.2.8 | Épisode 8 : Lorsque les trois besoins sont satisfaits simultanément | 215 |
| 4.4.3.2.9 | Synthèse des huit épisodes..... | 217 |
| 4.4.4 | Discussion..... | 219 |
| 4.4.4.1 | Fonctions de soutien/contrôle du discours de l'enseignant | 220 |
| 4.4.4.2 | Savoir écouter les manifestations agentiques des élèves | 221 |
| 4.4.4.3 | Introduire, alimenter et clôturer l'interaction | 221 |
| 4.4.4.4 | Synchronisation/désynchronisation dans l'interaction | 222 |
| 5 | DISCUSSION GENERALE, LIMITES ET PERSPECTIVES | 223 |
| 6 | CONCLUSION | 236 |
| 7 | Bibliographie | 238 |
| 8 | Annexes | 268 |

Liste des abréviations

| Abréviations | Significations |
|--------------|--|
| AEEPS | Association pour l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive |
| AEQ | Agentic Engagement Questionnaire |
| AFRAPS | Association Francophone pour la Recherche sur les Activités Physiques et Sportives |
| AMS | Academic Motivation Scale |
| APSA | Activité Physique, Sportive ou Artistique |
| AT | Autonomy Thwarting |
| AS | Autonomy Support |
| BPNT | Basic Psychological Needs Theory |
| CAPEPS | Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive |
| CET | Cognitive evaluation theory |
| CFI | Comparative fit index |
| CM | Cours magistraux |
| COT | Causality Orientation Theory |
| CS | Competence Support |
| CTRL | Contrôle |
| DC | Désir de contrôle |
| DOI | Digital Object Identifier |
| EFBPT | Echelle de Frustration des Besoins Psychologiques au Travail |
| EMAB | Echelle de motivation envers l'action bénévole |
| EMAPS | Echelle de motivation envers l'activité physique en contexte de Santé |
| EMCR | Echelle de moyens de contrôle spécifique à la rééducation |
| EME | Echelle de motivation en éducation |
| EMG | Echelle de motivation globale |
| EML | Echelle de Motivation vis-à-vis des loisirs |
| EMS | Echelle de motivation situationnelle |
| EMT | Echelle de motivation au travail |
| EPLÉ | Etablissement Public Local d'Enseignement |
| E-PLOC | External perceived locus of causality |
| EPS | Education Physique et Sportive |
| FIACS | Flanders Analysis Categories System |
| FIRO | Fondamental interpersonal relations orientation-behavior |
| GLMM | Generalized Linear Mixed Model |
| GMS | Gambling motivational scale |
| GPLD | Gestes professionnels langagiers didactiques |
| HAL | Hyper Article en Ligne |
| HDMI | High Definition Multimedia Interface |
| HDR | Habilitation à diriger des recherches |
| INSPE | Institut national supérieur du professorat et de l'éducation |
| I-PLOC | Internal perceived locus of causality |
| IPP | Intervention de psychologie positive |
| IPR | Inspecteur Pédagogique Régional |
| JCR | Journal Citation Reports |
| KMO | Kaiser-Meyer-Olkin |
| LACES | Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés |
| LMM | Linear mixed model |

| | |
|----------|--|
| MBA | Master of Business Administration |
| MEEF | Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation |
| MLM | Modèle linéaire mixte |
| MOTEPS | Motivation EPS |
| MOYCONT | Moyenne contrôle |
| MOYFRUST | Moyenne frustration |
| MOYSAT | Moyenne satisfaction |
| MOYSOUT | Moyenne soutien |
| MSA | Measure of sampling adequation |
| PE | Physical education |
| PE | Professeur expert |
| PRISMA | Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses |
| ProMoBE | Promouvoir la Motivation et le Bien-être à l'Ecole |
| RMSE | Root mean square error |
| RNCP | Référentiel National des Certifications Professionnelle |
| RS | Relatedness Support |
| SDI | Serial Digital Interface |
| SIMS | Situational motivation scale |
| SOUT | Soutien |
| STAPS | Sciences et techniques des activités physiques et sportives |
| TABP | Type A Behavior Pattern |
| TAD | Théorie de l'auto détermination |
| TASC | Teacher as Social Context Questionnaire |
| TCB | Théorie du contenu des buts |
| TD | Travaux dirigés |
| TEC | Théorie évaluation cognitive |
| TICE | Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement |
| TLI | Tucker-Lewis Index |
| TOC | Théorie des orientations causales |
| TP | Travaux pratiques |
| UNSS | Union Nationale du Sport Scolaire |
| USB | Universal Serial Bus |
| USEP | Union sportive de l'enseignement du premier degré |
| XLR | External Line Return |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 01. Caractéristiques des études | 103 |
| Tableau 02. Cluster sur le désir de contrôle général $N=237$ | 139 |
| Tableau 03. Matrice de corrélations entre les sous-échelles de DC | 140 |
| Tableau 04. Clusters sur les sous-dimensions de l'échelle de DC | 141 |
| Tableau 05. Clusters des sous-dimensions du DC en fonction du sexe | 143 |
| Tableau 06. Synthèse des participants pour l'étude | 144 |
| Tableau 07. Répartition en % du soutien et du contrôle..... | 150 |
| Tableau 08. Répartition en % du soutien et du contrôle des besoins | 151 |
| Tableau 09. Grille des interventions langagières les plus utilisées | 152 |
| Tableau 10. Modèle 1 . Prédicteurs du style motivationnel soutenant..... | 156 |
| Tableau 11. Moyennes effet expertise sur le style motivationnel soutenant..... | 158 |
| Tableau 12. Modèle 2 Influence du DC sur le climat prosodique de soutien..... | 159 |
| Tableau 13. Corrélations du DC et de ses sous dimensions du DC..... | 170 |
| Tableau 14. Comparaison des moyennes de DC et des 2 sous-dimensions | 170 |
| Tableau 15. Différence de motivation en EPS en fonction du sexe | 172 |
| Tableau 16. Total des % de soutien et % de contrôle..... | 173 |
| Tableau 17. Perception de satisfaction de besoins | 173 |
| Tableau 18. Moyennes de perceptions de satisfaction des besoins / sexe..... | 174 |
| Tableau 19. Moyennes de perceptions de satisfaction d'autonomie, compétence / sexe... | 174 |
| Tableau 20. Frustration des besoins | 175 |
| Tableau 21. Comparaison des moyennes de perceptions de frustration des besoins | 175 |
| Tableau 22. Comparaison des moyennes de perceptions de frustration de compétence | 175 |
| Tableau 23. Prédicteurs perceptions de soutien - style motivationnel soutenant | 178 |
| Tableau 24. Perceptions de soutien | 178 |
| Tableau 25. Prédicteurs perceptions de soutien - types de style soutenant | 179 |
| Tableau 26. Perceptions de soutien de la compétence..... | 180 |
| Tableau 27. Prédicteurs perceptions de contrôle - style motivationnel contrôlant..... | 181 |
| Tableau 28. Perceptions de contrôle | 182 |
| Tableau 29. Prédicteurs perceptions de contrôle - types de style contrôlant..... | 183 |
| Tableau 30. Perceptions de contrôle de la compétence | 183 |
| Tableau 31. Perceptions de contrôle de la proximité sociale | 184 |
| Tableau 32. Perceptions du climat soutenant - rencontre des DC enseignant / élève | 186 |
| Tableau 33. Perceptions de soutien Effet d'interaction DC | 187 |
| Tableau 34. Grille d'expressions d'engagement agentique des élèves | 199 |
| Tableau 35. Grille des comportements agentiques les plus utilisées..... | 200 |
| Tableau 36. I Impact du soutien sur les comportements agentiques | 201 |
| Tableau 37. Critères d'analyse des épisodes | 203 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1. Aspects interdépendants de l'engagement des élèves (Reeve, 2013) | 75 |
| Figure 2. Cycle de la communication | 85 |
| Figure 3. Diagramme structurel des sous-dimensions du désir de contrôle | 142 |
| Figure 4. Perceptions du climat de soutien en fonction du DC | 188 |
| Figure 5. Volume de paroles enseignant/élève | 202 |

Bien qu'engagée envers la diversité, l'égalité et l'inclusion, j'ai choisi de ne pas employer l'écriture inclusive dans la rédaction de ce manuscrit. Ce choix est guidé par ma volonté de rendre la lecture du document plus fluide et accessible à tous les lecteurs.

1. INTRODUCTION

Inscrite dans la philosophie des Lumières, l'école de la République rappelle depuis le XIX^{ème} siècle, l'importance de « mettre l'élève au centre » et de « le rendre acteur » de ses apprentissages¹. Ce projet d'émancipation qui propose de partager les clés d'une communication réussie interroge les outils verbaux que les enseignants déploient, au service d'un guidage dont la finalité est de rendre les élèves autonomes. Les résultats d'un premier travail de recherche que nous avons mené en Master ont révélé que les formes langagières de l'enseignant correspondaient trop rarement au dispositif éducatif ayant pour vocation d'engager les élèves dans l'apprentissage. Ces résultats m'ont incitée à approfondir cette question dans une approche historico-culturelle du développement de la personne appréhendée entre « Savoir-faire et savoir dire » (Bruner, 1983).

Les finalités de l'Education Physique et Sportive (EPS) visent à « former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés et responsables pour s'engager de façon régulière, autonome et pérenne dans un mode de vie actif et solidaire »². Pour déclencher et entretenir cet engagement durable, il est attendu des enseignants qu'ils s'approprient des outils culturels dont le langage constitue l'un des éléments essentiels. Ainsi, parmi les compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, le référentiel³ souligne l'importance de « maîtriser la langue française à des fins de communication ». Cependant, on sait peu de choses à propos de la place réservée au développement de cette compétence dans l'ingénierie de formation des enseignants. Dans une perspective de développement conjoint, centrer notre attention sur la communication en contexte d'enseignement nous conduit à examiner les conditions de formation qui préparent les enseignants à favoriser l'engagement⁴ des élèves dans des Activités Physiques, Sportives, Artistiques (APSA).

Bien que l'EPS soit une discipline plutôt bien appréciée dans laquelle les élèves prennent généralement plaisir, il est courant de rencontrer des élèves qui ne s'engagent pas

¹ Voir l'article de P. Meirieu (2017). Ne pas renoncer à mettre l'élève au centre du système, In P. Bergeron et C. Blanchard, *Antidotes. Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société* Numéro Spécial Hors-série numérique 46. Les Cahiers Pédagogiques, p. 87-91. ISSN 2268-7874

² Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

³ Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

⁴ Le concept d'engagement sur lequel nous reviendrons est ici défini de façon générale comme la participation active d'un élève à une activité d'apprentissage (Christenson et al., 2012).

dans l'activité (Travert & Rey, 2018). Le déclenchement et le maintien de l'engagement des élèves restent difficiles et contrastés en raison d'un contexte qui expose le corps à la performance. On assiste également à un décrochage de l'activité sportive à la fin du lycée alors qu'il est attendu que les enseignants identifient les modes d'engagement des élèves afin que ceux-ci se mobilisent dans la séance de façon durable (Programme de l'enseignement commun, 2019)⁵.

Cette observation fait écho aux études qui ont été menées dans le cadre scolaire en référence au champ de la Théorie de l'Autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1985). L'ancrage théorique de la TAD met en évidence que le style instructif de l'enseignant concourt à instaurer un climat motivationnel qui génère chez les élèves des perceptions de soutien et de contrôle. Ces perceptions impactent la satisfaction/frustration de trois besoins psychologiques fondamentaux (compétence, autonomie et proximité sociale) qui, à leur tour influencent le niveau d'autodétermination et l'engagement des élèves. Les recherches distinguent ainsi deux types de style motivationnel pouvant être repérés en fonction de la structure de la tâche mise en place et du mode de communication adopté par l'enseignant. Le style soutenant l'autonomie s'appuie sur une structure organisée des tâches et sur un langage informationnel aidant les élèves à prendre la parole, et à prendre le temps dont ils ont besoin pour progresser à leur rythme. Comparativement, le style contrôlant s'appuie sur un environnement chaotique supporté par des tâches insuffisamment claires et sur un langage directif ayant recours à des pressions temporelles (Sarrazin et al., 2006). Cependant, bien que le style instructif ne soit pas stable, rares sont les études qui ont recouru à une démarche observationnelle portant sur l'intégralité d'une séance pour identifier les potentielles variations du style de communication du professeur. Par ailleurs, les recherches ont été majoritairement centrées sur les conditions contextuelles et situationnelles qui suscitent, entretiennent, diminuent ou empêchent la motivation des élèves (Ryan & Deci, 2000). Bien que la TAD soit une métathéorie de la motivation et de la personnalité, peu de recherches ont été conduites en considérant les dispositions personnelles du professeur à entretenir une communication opérante au sein de la classe. Ainsi, on sait peu de chose à

⁵ <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-22-janvier-2019-programmes-d-enseignement-du-lycee-general-et-technologique-8645>

propos des variables personnelles qui président au choix des interventions langagières qui alimentent le style motivationnel contribuant à instaurer un climat de classe.

Le contexte interactif d'une séance d'EPS interroge la relation que l'enseignant entretient avec le contrôle dans l'interaction dissymétrique qui qualifie la relation éducative. En effet, tous les enseignants ne manifestent pas le même niveau de préoccupation pour le contrôle. Si des contraintes environnementales peuvent être invoquées, d'autres facteurs plus personnels peuvent être mobilisés pour expliquer ce constat. Des recherches menées dans le cadre de la théorie des orientations causales (Rotter, 1966) mettent en évidence un trait de personnalité qui renvoie à des attentes de contrôle (*expectations* ; Rotter, 1966). Ces attentes influencent l'interprétation de l'environnement (*orientations causales*), (Deci & Ryan, 1985b). Par ailleurs, des travaux montrent que l'une des préoccupations majeures des enseignants débutants concerne l'instauration et le maintien de la discipline dans la classe (e.g., André, 2020 ; Stroet et al., 2013). Enfin, une autre approche dispositionnelle invoque un trait de personnalité concernant le *désir de contrôle* (DC, Burger, 1978). Celui-ci traduit la volonté d'une personne à s'approprier et/ou à préserver du contrôle sur les événements de sa vie. La littérature sur cette question révèle que les comportements langagiers développés par les personnes qui cherchent à s'approprier du contrôle dans l'interaction sociale diffèrent de ceux qu'adoptent des personnes moins préoccupées par le contrôle (e.g., Dembroski et al., 1984). Alors que Burger (1992) fait explicitement des liens entre la théorie du désir de contrôle et les théories de la motivation (Deci & Ryan, 1985a), aucune recherche n'a confronté cette disposition personnelle pour le contrôle avec les conditions d'enseignement en classe d'EPS. Pourtant, le désir de contrôle pourrait constituer un potentiel prédictif non seulement du style motivationnel du professeur, mais aussi des perceptions de climat de classe développées par chaque élève. Alors que la littérature conduit généralement à postuler que tous les élèves perçoivent indistinctement le climat de classe, de nouvelles recherches suggèrent plutôt que le climat motivationnel pourrait être perçu de manière singulière (De Meyer et al., 2014 ; e.g., Reeve et al., 1999). Cependant, les dispositions des élèves à s'approprier du contrôle n'ont pas été intégrées à l'étude des interactions professeur-élèves.

L'engagement des élèves est un enjeu pour tout enseignant. Il réfère à l'investissement d'une pluralité de ressources (cognitives, affectives, motrices et sociales) et questionne les conditions équitables d'une communication au sein de classes mixtes dans

lesquelles les enseignants ont plus tendance à interagir avec les garçons qu'avec les filles (e.g., Spender, 1982 ; Trotin & Cogérino, 2009). Au-delà de l'investissement moteur, cognitif, émotionnel ou comportemental, l'engagement renvoie aussi à la façon dont les élèves font entendre leur voix pour contribuer activement à l'instauration d'un climat de classe propice aux apprentissages. Sous la dénomination d'« engagement agentique », cet investissement correspond à la contribution constructive des élèves au déroulement d'une séquence éducative (Reeve et al., 2022). Au-delà d'inciter les enseignants à privilégier un style motivationnel supporté par un langage d'invitation, cette approche suggère de s'intéresser à la façon dont ils valorisent de tels comportements proactifs. En cela, l'instauration d'un climat de classe pourrait reposer sur la correspondance entre un climat objectif instauré par l'enseignant et un climat subjectif, perçu et alimenté par les élèves dans une communication pédagogique portée par la rencontre de traits de personnalité. L'interaction entre l'enseignant et l'élève présente une causalité réciproque (Reeve & Shin, 2020). En d'autres termes, ce que l'enseignant dit et fait transforme ce que l'élève dit et fait dans la séance. De la même manière, ce que l'élève dit et fait transforme ce que l'enseignant dit et fait au cours de l'instruction (Sameroff, 2009). Cependant, les recherches de la psychologie interactionniste ont peu nourri l'étude de cette influence mutuelle. Ce courant théorique vise pourtant à « clarifier les relations existant, en synchronie, entre les actions humaines en général et les actions sémiotisées » (Bronckart, 1997, p. 29).

La thèse s'inscrit dans la continuité des recherches actuelles portant sur l'étude des conditions d'instauration d'un climat motivationnel et des dispositifs de formation conduisant l'enseignant et l'élève à synchroniser leur mode de communication (e.g., Bartholomew et al., 2018 ; Falcon et al., 2023 ; Kraft & Christian, 2022).

Sur le plan de l'enseignement, la thèse questionne ce qui se joue dans l'instruction en contexte d'EPS. Les interventions verbales adressées individuellement ou collectivement aux élèves témoignent-elles d'un soutien harmonisé des besoins psychologiques des élèves ? Quelle constance observe-t-on sur la durée d'une séance d'EPS ? Cette communication est-elle impactée par l'expertise dans le métier ou par une disposition personnelle pour le contrôle ?

Sur le plan de l'apprentissage, cette thèse s'intéresse aux perceptions des élèves. Leurs perceptions sont-elles consistantes avec le climat instauré par le professeur ? Sont-elles

influencées par leur disposition personnelle pour le contrôle, et sont-elles identiques entre les filles et les garçons d'une classe mixte ?

Sur le plan pragmatique de la communication, notre travail de thèse s'oriente progressivement vers une approche transactionnelle inspirée d'une philosophie de l'expérience partagée (Dewey, 1993). Au travers des fluctuations du climat de classe l'un des enjeux est alors d'identifier l'activité langagière des élèves lors d'épisodes d'enseignement. Quelle est la nature et la temporalité des manifestations proactives sur une séance ? Comment les élèves font-ils entendre leur voix sur un mode agentique ? Comment l'enseignant réorganise-t-il son discours face aux occurrences verbales des élèves ? Répondre à ces questions implique des options méthodologiques articulant des analyses de données quantitatives et qualitatives préconisées par de récents travaux dans le champ de la TAD (Reeve et al., 2022).

Le manuscrit est composé de deux chapitres.

Le premier chapitre présente les **cadres théoriques** et épistémologiques de la thèse. Ceux-ci placent la problématique du développement humain tout au long de la vie dans la relation enseignement-apprentissage impliquant une approche de la construction de la personnalité via des interactions sociales soutenues par le langage et la motivation. Ce chapitre permet également d'expliquer les choix méthodologiques opérés dans la thèse. En choisissant de prélever des données dans le milieu naturel de la classe, cette option méthodologique tranche avec les études qui ont traditionnellement collecté des informations relatives à la perception du climat de classe via des données auto-rapportées.

Le deuxième chapitre présente la **revue de littérature** en quatre parties, respectivement dédiées : (1) au contexte d'enseignement de l'EPS et à la formation des professeurs en matière de communication, (2) au caractère motivationnel du style d'enseignement fondé sur des modes de communication instaurant un climat de classe, (3) à l'influence du climat motivationnel sur les perceptions de soutien/contrôle et les comportements langagiers des élèves inscrits dans l'interaction socio-discursive, et (4) à l'influence des dispositions personnelles pour le contrôle sur les modes d'instauration et perception du climat de classe.

Ces deux chapitres constituent les fondements théoriques supportant quatre études.

Une **première étude** exploratoire s'intéresse à la place qu'occupe le développement des compétences en matière de communication dans les programmes de formation initiale des enseignants. Cette étude permet d'interroger sur le territoire national plusieurs responsables de formation à propos des contenus orientés vers la compétence « Maîtriser la langue française à des fins de communication ». L'identification d'un potentiel module, spécifiquement dédié à cette compétence prend en considération le contexte de formation reposant sur une structure d'alternance (formation universitaire et expériences de stage en établissement).

La **deuxième étude** porte sur les interventions verbales qualifiant le climat motivationnel instauré par les enseignants d'EPS et l'influence qu'exercent respectivement le niveau d'expertise et la motivation pour le contrôle du professeur sur un mode de communication. Cette étude porte tout d'abord sur les interventions des enseignants à partir des descripteurs d'une grille de codage (Ahmadi et al., 2022) permettant de catégoriser la direction motivationnelle du discours de l'enseignant. Cette procédure nous conduit à déterminer les orientations motivationnelles des actions langagières les plus utilisées par les enseignants d'EPS en direction du soutien/contrôle des besoins psychologiques fondamentaux. Secondairement, l'objectif consiste à étudier les variations de climat de classe et l'influence de variables personnelles (expertise dans le métier, désir de contrôle) sur le style motivationnel du professeur. L'échelle de DC est utilisée pour sélectionner les huit enseignants. Elle est considérée au regard des versions unifactorielle (Burger, 1979) et plurifactorielle (e.g., Gebhardt & Brosschot, 2002) recensées dans la littérature.

La troisième étude est tout d'abord dédiée à l'analyse : (1) des perceptions du climat de classe, (2) des perceptions de satisfaction/frustration des besoins psychologiques, et (3) de la motivation situationnelle des élèves. Les corrélations entre les variables sont examinées en référence à la littérature. Par ailleurs, l'influence du désir de contrôle et du sexe des élèves est prise en considération dans l'analyse des déterminants des perceptions de contrôle et de soutien qui alimentent la motivation des élèves. De manière inédite, l'échelle de DC est exploitée auprès de la population des huit classes du second degré concernées pour examiner l'influence de la motivation pour le contrôle sur les perceptions des adolescents dans la tranche d'âge 12-16 ans.

La quatrième étude permet d'entrer dans une analyse plus qualitative des échanges verbaux en portant un regard sur le caractère potentiellement fonctionnel ou dysfonctionnel des interactions entre l'enseignant et les élèves. Les motifs qui alimentent l'engagement proactif des élèves dans les échanges langagiers avec le professeur sont identifiés au travers des descripteurs d'une grille d'analyse (Reeve & Shin, 2020). L'objectif consiste également à matérialiser la temporalité dans laquelle les manifestations agentiques émergent, et sont prises en considération par l'enseignant. Cette approche supportée par une méthodologie mixte illustre les potentiels changements, voire les fractures observées au cours des échanges langagiers qui structurent le contrat didactique (Brousseau, 1998) en classe d'EPS.

Enfin, une discussion présente les limites théoriques, et méthodologiques de la thèse ainsi que les perspectives scientifiques et professionnelles en direction de l'analyse des dispositifs de formation actuels. Notamment, un propos concerne la synchronisation des interventions langagières dans l'exercice de communication entre le professeur et les élèves (e.g., Bartholomew et al., 2018 ; Cheon et al., 2014). Cette dernière partie conduit à revenir à la question initiale déterminant l'opérationnalité des programmes de formation professionnelle visant à permettre aux enseignants de « maîtriser la langue française à des fins de communication ».

2. CHAPITRE 1 : Cadres théoriques

La thèse articule des cadres théoriques centrés sur le langage, la motivation et la personnalité. Si l'on adhère à l'idée que l'école prépare les enfants à leur métier d'élève, l'imbrication de ces cadres est résolument orientée vers le développement personnel et professionnel des enseignants et des élèves. Cependant, lorsqu'on s'intéresse aux interactions verbales et aux procédures de guidage à des fins d'enseignement et d'apprentissage, il n'est pas forcément aisé de comprendre comment des concepts issus de l'approche socioconstructiviste du développement s'intègrent à une problématique dispositionnelle se rapportant à la notion de contrôle. De même, dans une conception didactique de l'étayage, la perspective socio-discursive du langage rencontre souvent de manière implicite les concepts de soutien et de contrôle mobilisés par la TAD.

Les précautions épistémologiques prises ici visent à présenter les paradigmes mobilisés pour étudier les conditions de formation qui donnent accès à la culture dans le champ de l'EPS. L'approche historico-culturelle sert à revisiter ce que l'on entend par « zone proximale de développement » à la frontière des processus langagiers, cognitifs, affectifs, motivationnels et sociaux conjointement engagés par le professeur et les élèves, co-constructeurs d'un environnement d'apprentissage. L'activité d'étayage, appréhendée dans une perspective socioconstructiviste de la **motivation** interroge les compétences que les enseignants mobilisent pour fournir l'assistance dont les enfants ont besoin. En référence à la philosophie du **langage**, notre propos s'inspire du courant interactionniste socio-discursif pour déterminer la nature activatrice des discours qui organisent la relation éducative. Par ailleurs, en concevant que toute communication repose sur la rencontre des caractéristiques propres à chacun, une conception biosociale de la **personnalité** conduit à questionner l'influence qu'exercent les caractéristiques des interlocuteurs. D'une part, l'expertise de l'enseignant dans le métier, et ses dispositions pour le contrôle sont considérées dans l'analyse de ses interventions instructives. D'autre part, le désir de contrôle et le sexe des élèves sont pris en considération pour examiner leurs perceptions du climat de classe. Ces cadres théoriques sont supportés par des options méthodologiques quantitatives et qualitatives qui conduisent à statuer sur les enjeux de la communication éducative.

2.1 Éducation et culture

Sur un plan général, la thèse convoque une approche historico-culturelle du développement de la personne. Elle s'intéresse au domaine de la **culture** dans lequel émergent les fonctions psychologiques supérieures. Ces fonctions se construisent individuellement à l'issue d'un processus instrumental d'internalisation de nouveaux modes de pensée issus des interactions sociales. En se démarquant de la perspective phylogénétique darwinienne, Vygotsky (1934) propose de considérer le caractère singulier du développement reposant sur la maîtrise d'une culture qui s'acquiert à l'occasion des interactions sociales. Par les outils qu'ils procurent, plusieurs environnements culturels fournissent la structure du développement humain (Van der Veer & Valsiner, 1991). L'environnement familial fournit à l'enfant le matériel nécessaire à la construction des concepts quotidiens au fil de ses expériences suivant un processus de développement ascendant ne nécessitant pas nécessairement la médiation de l'adulte. Le système institutionnel d'éducation (école, associations) procure ensuite les conditions qui favorisent l'émergence des concepts scientifiques auxquels l'enfant accède suivant une logique plutôt descendante. Les environnements de formation universitaire et professionnelle poursuivent cette première acculturation en offrant à l'adulte l'occasion de déployer une activité écologique d'adaptation renforçant les concepts scientifiques. Les processus culturels constituent donc un vecteur essentiel au développement continu de la personne. Cette vision est consistante avec l'approche transactionnelle de la psychologie environnementale (Bronfenbrenner, 1979) qui convoque plusieurs sphères pour appréhender l'écosystème des communications dans l'environnement de l'éducation. Au niveau macrosystémique, la littérature invite à comprendre comment des normes culturelles associées à des politiques éducatives influencent les conceptions des familles et des professionnels en matière d'éducation. Au niveau mésosystémique, la focale est placée sur les relations qui s'instaurent entre les agents du développement de l'enfant (parents, enseignants, pairs) à la lumière de la diversité (pas forcément synonyme de cohérence) des actions éducatives soutenant l'intérêt de l'enfant pour l'école. Au niveau microsystémique, la focale porte sur les interactions qui alimentent la relation éducative entre l'enseignant et les élèves en classe. C'est notamment sur ce troisième niveau d'analyse que porte notre thèse en se centrant sur le pouvoir des

interactions verbales en classe d'EPS à ouvrir/fermer les portes d'une communication qui donne accès à une culture d'exercice physique.

2.2 Éducation et développement

Dans l'approche paradigmatique de la psychologie culturelle, la « *culture donne forme à l'esprit* » (Bruner, 1997) en constituant le creuset dans lequel il convient de penser le **développement**. Selon cette approche socioconstructiviste, l'espèce humaine se développe sous l'influence conjointe de processus biologiques et culturels. Le développement s'appuie sur des fonctions mentales primaires issues d'un héritage génétique qui constitue le socle biologique sur lequel s'adosse le développement ontogénétique. L'approche socio-culturelle souligne le rationnel insuffisant qu'apporte la perspective scientifique essentiellement biologique pour comprendre le développement de l'être humain sans référence à son histoire et à sa culture en postulant l'existence de deux niveaux de développement. Le niveau de développement actuel renvoie à ce que l'enfant est capable de réaliser seul (image des fruits arrivés à maturation, Vygotsky, 1931). Le niveau de développement potentiel renvoie à ses capacités à résoudre des problèmes avec l'aide de l'adulte (image des bourgeons, Vygotsky, 1931). La zone proximale de développement est déterminée par la distance existant entre ces deux niveaux dans le sens premier que l'on peut donner à la culture des plantes (Vandenplas-Holper, 2006). La principale différence entre le fonctionnement psychologique animal et humain réside dans le rôle des lois sociales s'exerçant sur le développement de la conscience humaine qui plonge ses racines dans l'interaction sociale (Leontiev et al., 2017 ; Vygotsky, 1934). Les fonctions psychologiques individuelles émergent à partir d'un processus d'intériorisation des interactions sociales en passant progressivement d'un contrôle externe à un contrôle interne. En cela, la maîtrise des fonctions psychologiques supérieures telles que le langage est portée par un guidage qui permet à l'individu de devenir l'agent de son propre développement en acquérant des « outils de signes » sociaux (Vygotsky, 1934). La situation de guidage est une relation spécifique entre l'environnement et l'enfant dont les fonctions mentales supérieures sont influencées par des outils mentaux. Cette médiation les rend progressivement délibérées, autocontrôlées et auto-organisées (Leontiev et al., 2017 ; Vygotsky, 1934). C'est en référence à ces cadres théoriques que la thèse se propose d'examiner les stratégies instructives alimentant le guidage de l'enseignant.

2.3 Étayage et langage

Le **langage** est le système de signes le plus complet créé par la culture humaine qui donne accès à la maîtrise de la réalité psychosociale (Leontiev et al., 2017). C'est l'un des principaux moyens par lesquels les individus expriment leurs besoins, leurs objectifs, leurs expériences et leurs représentations mentales⁶. Dès le plus jeune âge, le langage prolonge les « savoir-faire agis », pousse l'enfant à parler et à se développer, notamment lorsque l'adulte fournit une assistance pendant qu'il agit. Le langage participe à l'adaptation de l'individu à son environnement à la fois d'un point de vue biologique, et d'un point de vue psychologique afin de contribuer aux relations interindividuelles (Bernicot, 1992). Ainsi, le langage reflète un contexte « d'organisation culturelle » mais aussi « les structures cognitives qui servent à le constituer » (Bronckart, 1977, p. 132). C'est un mode de communication externe qui ordonne la pensée et la perception, et se développe pour devenir la pensée, d'une part, et le langage socialisé, d'autre part (Bronckart, 1977 ; Vygotsky, 1934). L'étayage favorise le développement de ce langage intérieur associé aux étapes de réalisation d'une activité que l'enfant déploie pour atteindre les buts qu'il se fixe. La parole ne va pas sans une prise de conscience, et celle-ci n'est effective que si l'enfant dispose du langage et de son activité. Les compétences langagières ne se développent pas sur un continuum partant d'un langage exclusivement égocentrique (Piaget, 1968) considéré par Vygotsky comme peu utile au développement. Cet outil qui influence la manière dont les individus interagissent avec le monde qui les entoure les conduit rapidement à s'orienter vers autrui dans le but d'une communication. Cet ancrage historico-culturel du développement longtemps réservé à l'explication théorique des rapports entre pensée et langage chez l'enfant a plus récemment été réinvestie dans l'analyse d'une zone proximale de développement des adultes et notamment des enseignants (Venet et al., 2016). Les interactions enseignants-élèves sont appréhendées dans la thèse sur les bases théoriques d'un co-développement.

⁶ Comme le reconnaît Vygotsky (1934, p. 493) « *La pensée ne s'exprime pas par le mot mais s'y réalise... Non seulement la pensée est médiatisée extérieurement par des signes mais elle l'est intérieurement pas des significations. La pensée n'équivaut jamais à la signification littérale des mots. La signification sert de médiation entre la pensée et l'expression verbale, c'est-à-dire que la voie qui va de la pensée à la parole est indirecte, intérieurement médiate* ».

2.4 Langage et communication

L'approche théorique de la **communication** rappelle que le langage ordinaire ne se réduit pas à décrire la réalité ou à agir sur le monde. L'héritage de la philosophie du langage (Austin, 1962 ; Cavell, 1969, 1979) permet d'analyser la communication en tenant compte de la subtilité d'ajustement contextuel du langage plutôt que sa correspondance avec une réalité extérieure. Les êtres humains se comprennent au sein d'une forme de vie partagée reposant sur l'accord dans le langage avant même d'établir des conventions linguistiques organisant la communication (Laugier, 2021). Cette perspective réintroduit la profondeur du langage ordinaire et met en lumière la manière dont le discours façonne notre compréhension du monde. Elle considère le langage comme le moyen d'exprimer la manière dont nous sommes touchés par la parole, et dont nous touchons les autres. Sur le plan épistémologique, notre adhésion à la psychologie interactionniste sociale nous conduit à abandonner l'étude du langage dans sa dimension mentaliste pour nous tourner vers le courant de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1997). Cette adhésion est en lien avec la nécessité de centrer « *l'analyse du développement humain dans son cadre social, et notamment dans le cadre scolaire* » des échanges verbaux (Bronckart, 1997, p. 12). Elève et enseignant peuvent communiquer avec les mêmes mots. Cependant, la dynamique interlocutoire révèle souvent que la tonalité du discours n'est pas perçue de la même façon par l'un et pour l'autre⁷. Quoiqu'il en soit, on peut avancer que les individus trouvent majoritairement l'opportunité de penser dans la distance entre monde perçu et monde transmis par les mots. L'acquisition des règles de communication fait donc l'objet d'une assimilation progressive qui donne à l'enfant la possibilité de construire dans l'interaction⁸ des complexes qui coïncident avec les concepts de l'adulte. En même temps, ces règles impliquent des ajustements continus qui impactent le niveau de dissymétrie du guidage sur lequel l'enseignant et l'élève s'entendent implicitement. C'est vers l'analyse d'un dialogue

⁷ Comme le rappelle Vygotsky (1934, p. 196), « *L'enfant, tout comme l'adulte utilise le mot comme moyen de communication, d'attribution de sens et de compréhension* ». Le caractère intersubjectif de « *la communication immédiate entre les consciences, et c'est là tout le problème, est non seulement impossible physiquement mais aussi psychologiquement. On ne peut y parvenir que par une voie indirecte, médiate, c'est-à-dire grâce à la médiation interne de la pensée d'abord par les significations puis par les paroles* » (Vygotsky, 1934, p. 493).

⁸ D'un point de vue développemental, l'approche de Vygotsky consiste à postuler que « *l'enfant ne choisit pas la signification d'un mot. Elle lui est donnée dans le processus de communication verbale avec les adultes. L'enfant ne construit pas librement ses complexes. Il les trouve déjà construits en comprenant le langage d'autrui. Il ne sélectionne pas librement les éléments concrets qu'il inclut dans tel ou tel complexe. Il reçoit déjà toute prête la série de choses concrètes généralisée par un mot donné* » (p. 230).

constitué d'une alternance des sujets parlants que s'orientent progressivement les choix méthodologiques de la thèse lorsque la direction intersubjective du discours est appréhendée qualitativement dans les épisodes interlocutoires incrustés dans le contexte d'une séance d'enseignement.

2.5 Interactions et discours dans un contexte

Le terme **d'interaction**, étymologiquement composé en latin du préfixe « inter » signifiant en latin « entre » et du terme « actio », renvoie à la faculté d'accomplir et d'agir (« agere ») dans la coprésence des individus. Le terme ne peut pas se limiter à l'analyse linéaire de l'influence d'un agent A sur un agent B sur le mode stimulus-réponse. D'une part, il implique de tenir compte du contexte dans lequel l'interaction prend forme. D'autre part, il implique que l'analyse soit conduite en référence à une boucle ou une spirale suivant laquelle les réactions de B influencent les actions de A. En contexte scolaire, l'interaction relève d'une séquence de messages (verbaux ou non verbaux) partagée par l'enseignant et les élèves au sein d'une relation réciproque fondée sur une dissymétrie de statuts. Dans une approche interactionniste socio-discursive, trois postulats inter-reliés placent l'interaction au centre du processus de communication. L'activité humaine agit comme un format social qui organise et régule les interactions des individus avec leur environnement. Les actions sont considérées comme des formes d'activité langagières qui s'élaborent plus ou moins consciemment par les individus impliqués dans la situation. Les formes d'action sont le résultat de mécanismes interactifs complexes qui dépendent du cadre contraignant des activités déjà existantes (Bronckart et al., 2004).

La valeur communicative de tout comportement est centrale pour comprendre la façon dont les individus échangent verbalement en situation à la fois dans une logique verticale prenant en compte le potentiel niveau d'asymétrie de la relation, et dans une logique horizontale plus centrée sur la combinaison des messages. Dans la mesure où toute communication réside dans des processus interactionnels, ce sont surtout les relations qui s'instaurent entre les individus qui comptent pour comprendre comment ils se synchronisent (compréhension mutuelle) ou se désynchronisent (incompréhension mutuelle). Cette relation majoritairement développée dans une perspective historico-culturelle entre pensée et langage a reçu un éclairage développemental restreint aux étapes de l'enfance et l'adolescence. Si la courte existence de Vygotsky l'a conduit à circonscrire ses recherches à ces étapes de

l'existence, des travaux s'inspirant de ce courant de pensée permettent aujourd'hui d'appréhender la question de l'appropriation des outils culturels dans le continuum du développement tout au long de la vie. En conséquence, nous partons du principe que l'acquisition du langage ne se limite pas à la prime enfance. Les capacités potentielles de communication continuent à se développer à l'occasion des relations sociales et professionnelles que l'individu rencontre tout au long de sa vie⁹. C'est dans ce contexte collectif que la communication est abordée dans la thèse comme une source de développement conjoint de l'activité interactive constituant le moteur et l'expression de la personnalité.

2.6 Langage et personnalité

La **personnalité** renvoie « *aux structures récurrentes de pensées, d'émotions et de comportements d'un individu, ainsi qu'aux mécanismes psychologiques - cachés ou pas - qui sous-tendent ces structures* » (Funder, 2001, p. 2). Les théories de la personnalité ont majoritairement été développées sous un angle biophysique visant à déterminer « *ce qu'est réellement un individu, sans tenir compte de la manière dont les autres perçoivent ou évaluent ses qualités* » (Allport, 1937, p. 40). Cette approche permet d'avancer que l'individu communique avec ce qu'il est¹⁰. Ses expériences de vie façonnent sa personnalité servant de base aux modes d'interaction avec son environnement. Ainsi, ce courant de recherche a largement contribué à expliquer les différences interindividuelles quant aux façons dont les personnes s'expriment et travaillent. En même temps, il a révélé que l'entrée en conversation d'une personne est teintée par ses expériences de vie. Le mode de communication n'est pas stable mais s'ajuste souvent aux caractéristiques perçues chez ses interlocuteurs. Ainsi, dans une acception plus « biosociale » (e.g. Allport, 1937 ; Cattell, 1943 ; Goldberg, 1981), la question de toute communication réside dans des processus interactionnels qui façonnent la personnalité.

⁹ Comme le remarque Vygotsky (p. 178), « *nous en arrivons ainsi à la conclusion que même chez l'adulte, la fusion de la pensée et du langage est un phénomène partiel qui n'a de force et de significations qu'appliqué au domaine de la pensée verbale* ».

¹⁰ Dans une approche développementale, Vygotsky souligne que « *lorsqu'un individu pense seulement pour lui-même, il pense de manière égocentrique, sa pensée se trouve sous l'emprise de son imaginaire, de ses désirs, de sa personnalité* » (p. 118).

En critiquant radicalement la posture métaphysique et idéaliste de Stern (1906) qui s'ancre dans une vision personnaliste du langage, Vygotsky rappelle la nature sociale de la personnalité¹¹. Cette construction ne peut pas être déconnectée d'un contexte psychosocial dans lequel chacun trouve l'opportunité d'exprimer ce qu'il est. C'est donc dans la zone proximale de développement que l'enfant développe sa personnalité en accédant à plus d'autonomie. Bien qu'il n'ait jamais fourni une définition exhaustive de ce qu'il convient d'entendre par « personnalité », Vygotsky assimile le terme aux fonctions supérieures qui procurent à l'individu le contrôle délibéré de ses processus mentaux. Ce n'est qu'à la fin de sa vie que l'auteur s'est intéressé au développement de la personnalité (Leontiev et al., 2017). En cela, le concept de personnalité est indirectement relié aux formes de contrôle qui s'exercent dans les relations sociales¹². L'auteur en vient à considérer que la nature humaine psychosociale est la somme des relations sociales qui participent aux processus de maîtrise de soi et d'autorégulation qui fondent la personnalité¹³. On doit à des auteurs post-vygotskiens d'avoir développé un projet théorique inspiré de cet héritage¹⁴ en concevant le langage comme un moyen personnel d'accorder l'activité d'autrui à notre propre activité. Cette fonctionnalité dépasse de loin la seule finalité de rendre accessible à l'autre nos pensées et nos sentiments. La personnalité de celui qui parle influence la façon dont il choisit d'incliner la position de son interlocuteur à la sienne en fonction de ses désirs. C'est dans cette perspective socio-culturelle que la thèse intègre le désir de contrôle comme un facteur d'influence réciproque lorsque l'enseignant et les élèves synchronisent ou désynchronisent l'orientation de leur discours dans l'activité interlocutoire en classe.

¹¹ « Nulle part cette approche métaphysique de la personnalité - de la monade - n'apparaît aussi nettement que dans la manière d'aborder les problèmes du développement ; nulle part, ce personnalisme extrême ne mène à des absurdités aussi patentes que dans l'étude du langage, ce mécanisme social du comportement » (Vygotsky, 1997, p. 147).

¹² Certes, l'auteur indique que « *le moyen d'agir sur soi-même est à l'origine un moyen d'agir sur les autres, et l'action des autres est un moyen d'action sur sa personnalité* » (Vygotsky, 1997, p. 56).

¹³ Pour l'auteur, les circonstances difficiles de la vie conduisent à une « *réorganisation radicale de toute la personnalité qui apporte de nouvelles forces mentales à la vie et les dirige* » (Vygotsky, 1997, p. 563).

¹⁴ Comme l'indique Leontiev (2014), les mêmes traits de personnalité directement imbriqués à un contexte culturel peuvent devenir à la fois un signe de santé mentale et une forme de surcompensation due à une déficience.

2.7 Communication et motivation

Parce que le langage est un instrument pour amener autrui à penser et à comprendre ce que nous désirons¹⁵, l'approche historico-culturelle réserve une place centrale à la **motivation** dans la conception même du développement¹⁶. Elle participe à la construction de la représentation d'un individu rationnel qui prend progressivement le contrôle de sa vie (Van der Veer & Valsiner, 1991). Ainsi, « *il n'y a pas de pensée détachée des choses de ce monde : besoins, désirs, intérêt* » (Vygotsky, p. 110). Le développement de la volonté suit la transition qui conduit l'enfant d'un univers interpersonnel vers un espace intra personnel¹⁷ qui donne accès à la compréhension complète de la pensée d'autrui en découvrant ses dessous réels, affectifs et volitifs (Vygotsky, p. 494). En cela, la volonté est en amont de tout acte de communication en étant reliée à l'évaluation de son impact sur les autres. Les interactions langagières évoluent en fonction des processus motivés par la situation tout en nécessitant une « *négociation permanente* » (Bronckart, 1996, p. 45). Si Vygotsky apparente l'expression des pensées à des nuages déversant une pluie de mots, il poursuit cette comparaison imagée en identifiant la motivation de la pensée au vent qui met en mouvement les nuages. Or, il paraît important d'identifier les facteurs climatiques qui influencent le souffle de ce vent au service d'une dynamique interactive. Vouloir met en jeu la pensée et l'accès à cette pensée dépasse la capture des mots désinvestis de leur contexte et des motifs qui guident la pensée de l'interlocuteur. La situation de dialogue règle alors la dynamique de l'interaction discursive qui dévoile et parfois cache les motifs de chacun¹⁸. Par ce constat, l'auteur révèle l'enjeu d'un décodage du « langage vivant » qui relève d'une interprétation scénique de ce qui se joue dans un environnement, un contexte, une situation.

¹⁵ « *La pensée prend naissance dans la sphère de notre conscience motivée qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles* » (Vygotsky, 1997, p. 494).

¹⁶ Sur ce point, Vygotsky (1934, p. 340) souligne que « *comme dans toute nouvelle forme d'activité, il y a toujours au début de ce développement du langage une motivation, un besoin...* »

¹⁷ *Le fait que la motivation précède l'activité se vérifie non seulement sur le plan ontogénétique mais aussi pour chaque conversation, chaque phrase précédée par un motif, c'est-à-dire pour quelle raison je parle, à quelles sources d'impulsion et de besoins affectifs s'alimente cette activité. La situation impliquée par le langage oral crée à tout instant la motivation qui détermine le tour nouveau que prend le discours, la conversation, le dialogue. Le besoin de quelque chose et la demande, la question et la réponse, l'énoncé et la réplique, l'incompréhension et l'explication et une multitude de rapports analogues entre le motif et le discours déterminent entièrement la situation propre au langage effectivement sonore.*

¹⁸ « *L'analyse psychologique d'un énoncé quelconque ne parvient à son terme que lorsque nous découvrons ce dernier plan intérieur de la pensée verbale, le plus secret : sa motivation* » (Vygotsky, 1934, p. 495).

Le cadre de référence historico-culturel est trop souvent évoqué de manière discrète dans les travaux qui réfèrent aux différents construits de l'autodétermination. Ryan et Powelson (1991) ont été les premiers à faire directement référence aux travaux de l'approche historico-culturelle (Newson & Newson, 1975 ; Rogoff, 1990 ; Vygotsky, 1978) en soulignant l'intime interconnexion des univers de l'enfant et de l'adulte sur un continuum éducatif supportant l'engagement dans les apprentissages. Des travaux récents (e.g., André, 2020 ; Tessier et al., 2022) rappellent l'importance de considérer les compétences sociales pour étudier l'activité motivée des individus. Cependant, si la motivation émerge des besoins fondamentaux humains qui s'inscrivent dans des relations sociales, une telle assertion demande à être étayée par l'étude de la dynamique interactive dans laquelle des motifs individuels se rencontrent et se synchronisent. L'intégration de cette focale à l'étude de la motivation est importante pour appréhender les interactions discursives favorisant la croissance et le bien-être dans l'environnement scolaire. En référence aux cadres socioconstructivistes (Vygotsky, 1934) et interactionnistes symboliques (Mead, 1963), la communication verbale accompagne la socialisation en alimentant les expériences partagées (Bronckart, 1997). Elle est également au cœur de l'agentivité de l'enfant et constitue une clé majeure de son développement. Cette approche est étayée par des travaux récents conduits dans le champ de la TAD qui invitent à concevoir le comportement agentique de l'enfant dans un espace de codétermination (Reeve, 2013, Reeve et al., 2022). C'est en référence à ces recherches que nous étudions le processus de communication avec le professeur et ses dispositions à favoriser l'activité autonome et proactive des élèves en classe d'EPS.

2.8 Cohérence générale du cadre théorique

Au-delà de la pertinence de chacun des termes présentés (développement, langage, personnalité, et motivation), c'est dans l'articulation des paradigmes convoqués par une approche historico-culturelle qu'il convient de situer la cohérence des ancrages théoriques de cette thèse. Les fondements épistémologiques sont au cœur des finalités d'une éducation qui porte sur les modes de communication à provoquer les étapes de développement de l'enfant en lui fournissant les moyens de s'affranchir de ses limites naturelles pour accéder à la culture. Dans l'écosystème de l'éducation, ils permettent également de comprendre en quoi l'enfant peut devenir agent de son développement en exploitant les opportunités d'interagir librement avec l'enseignant dans l'espace discursif qui repose pourtant sur une relation

dissymétrique. Cette perspective nous rapproche de la position théorique de Dweck (2017) reliant la métathéorie de la personnalité et de la motivation aux préceptes socioconstructivistes de l'apprentissage. Cette position souligne à quel point les besoins fondamentaux des individus, leurs objectifs, et leurs représentations mentales qu'ils ajustent dans l'interaction sociale contribuent à la construction de leur personnalité inscrite dans leur développement. Cette approche unifiée présente un intérêt dès lors que les interactions langagières aident l'enfant à participer activement à la mise en place des conditions présidant à son développement et à son bien-être.

Si la motivation est un élément pour répondre à la question : pourquoi les personnes pensent, ressentent et agissent dans ce sens à des moments particuliers, la personnalité en est un autre pour répondre à la question : comment et pourquoi les personnes diffèrent-elles dans leurs modes de pensée, leur façon de ressentir d'agir et de communiquer ? Enfin, le développement répond à la question : comment ces différences conduisent-elles à des évolutions singulières à l'occasion des interactions langagières que partagent l'enseignant et les élèves pour grandir conjointement ?

Notre démarche s'est construite autour des enjeux de la communication en contexte culturel de classe d'EPS, comprise dans une logique interactive supportant les échanges langagiers qui président à un climat motivationnel. Celui-ci est appréhendé dans une approche transactionnelle de la rencontre de personnalités. C'est également à la lumière de ces ancrages théoriques qu'il convient d'apprécier les choix méthodologiques qui ont été faits pour appréhender les interactions discursives entre l'enseignant et les élèves en classe d'EPS.

Dans un premier temps, cette option méthodologique nous a conduits à étudier en contexte d'enseignement les interventions verbales des enseignants instaurant un climat de classe sous l'influence de leur expérience et de leur disposition personnelle pour le contrôle. En cela, le découpage des énoncés a prioritairement vocation à rendre compte de la direction du langage. Par ailleurs, la catégorisation des actions langagières et la force des énoncés (déictiques ou embrayeurs) est en cohérence avec la philosophie dans laquelle la grille d'Ahmadi et al. (2022) a été produite. Cette option est également consistante avec le postulat de l'interactionnisme socio-discursif soulignant que « *c'est au niveau de ces unités globales*

que se manifestent le plus nettement les relations d'interdépendance entre les productions langagières et leur contexte actionnel et social » (Bronckart, 1996, p. 12).

Dans un second temps, les analyses s'orientent vers les perceptions que les élèves développent à propos du climat de classe soutenant ou frustrant leurs besoins, sous couvert de leurs propres dispositions à s'appropriier du contrôle. Dans un troisième temps, des données rendent compte des comportements langagiers des élèves traduisant leur motivation à entrer de manière proactive dans l'interaction avec le professeur. De nouveau, la grille servant à catégoriser les conduites d'engagement agentique (Reeve & Shin, 2020) est exploitée pour rendre compte de la temporalité du discours, des tours de parole, de l'orientation et de la « *signification actionnelle* » (Bronckart, 1996, p. 16) des manifestations verbales proactives des élèves. Ces échelles d'analyse qui témoignent du niveau personnel d'engagement des interlocuteurs nous conduisent à entrer de manière qualitative dans l'analyse dialogique de l'activité interactive (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Dans la mesure où les « *énoncés respectifs se déterminent mutuellement et constituent un tout cohérent* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 233) l'analyse dépasse la juxtaposition des énoncés pour entrer dans l'espace de codétermination du discours.

Enfin, conformément à une approche socio-discursive, l'analyse d'épisodes extraits de la séance renseigne sur la dynamique interlocutoire entre le professeur et les élèves, co-constructeurs du climat de classe sur le temps de la séance. Notre analyse renvoie aux discours authentiques (Bronckart, 1997) dont nous cherchons à examiner la synchronie motivationnelle dans l'interaction socio-discursive. Ces différentes étapes permettent de revenir de manière circulaire à notre réflexion initiale portant sur les conditions de formation des enseignants. L'examen des conditions de développement des compétences professionnelles et des programmes de formation en matière de communication nous permet d'avancer des perspectives scientifiques et professionnelles.

3. CHAPITRE 2 : Revue de Littérature

Ce chapitre délimite les contours du contexte du métier d'enseignant et détermine des facteurs qui influencent le style instructif du professeur d'EPS. Plus particulièrement centré sur les moyens de communication verbale, il expose les éléments de formation sur lesquels se construit l'intervention pédagogique dans le but de guider efficacement les apprentissages. Replacée dans le cadre de la TAD, cette problématique invite à identifier les descripteurs du style motivationnel qualifiant une activité d'entretien des besoins psychologiques tout au long de la séance. Par ailleurs, elle amène à observer comment les élèves perçoivent le climat de classe en fonction de leur motivation pour la discipline. Dans une approche plus transactionnelle, cette thématique conduit à l'analyse qualitative des interactions socio-discursives propices à maintenir un climat de classe vers la synchronisation de la motivation des élèves et de l'enseignant. Enfin, cette problématique invite à considérer des variables personnelles qui peuvent impacter la communication, notamment en référence aux dispositions de l'enseignant et des élèves à exercer du contrôle sur leur activité et sur celle d'autrui.

Ce chapitre est structuré en quatre parties. La première partie présente les éléments institutionnels et professionnels du contexte d'enseignement et de formation, ainsi que la part de croyances et de connaissances sur lesquelles le professeur fonde son intervention éducative en EPS. La deuxième partie porte sur le climat de classe alimenté à la fois, par les stratégies didactiques de communication (style d'enseignement), leur dynamique motivationnelle (style motivationnel), et les perceptions que les élèves (filles et garçons) développent à propos du style d'intervention du professeur. La troisième partie porte sur l'engagement proactif des élèves dans l'interaction avec le professeur débouchant sur une analyse des potentielles synchronisations des discours. Dans une approche plus dispositionnelle, la quatrième partie s'intéresse aux caractéristiques personnelles de l'enseignant et des élèves à exercer du contrôle sur leur activité au sein d'une transaction portée par la communication dialogique. À la fois, l'expertise dans le métier du professeur et le désir de contrôle des acteurs sont convoqués.

3.1 Contexte d'enseignement

Cette première partie concerne le contexte institutionnel et le contexte professionnel d'exercice du métier d'enseignant d'EPS. Elle présente ensuite les caractéristiques de la communication dans le champ de l'éducation en contexte de classe. Enfin, elle examine les contenus de formation des enseignants d'EPS propres à exploiter le langage à des fins de communication.

3.1.1 Contexte institutionnel

En référence au vademécum publié par le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative (2012, 2020¹⁹), l'EPS est « une discipline d'enseignement qui s'adresse à tous les élèves quelles que soient leurs ressources ». En s'inscrivant dans la continuité des activités physiques et d'expression mises en œuvre à l'école maternelle dans le domaine d'activité « Agir et s'exprimer avec son corps », l'EPS trouve sa place, en tant que domaine disciplinaire, dès le cycle 2 de l'école élémentaire. Dès cette étape de la scolarité, les textes officiels rappellent que l'EPS contribue à éduquer les élèves à la responsabilité et à l'autonomie. S'appuyant sur la pratique d'APSA, elle vise à développer les conduites motrices et les stratégies d'apprentissage chez tous les élèves du cours préparatoire à la classe de Terminale. Cette discipline obligatoire dans les programmes scolaires a pour finalité de « former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés et responsables pour s'engager de façon régulière, autonome et pérenne dans un mode de vie actif et solidaire »²⁰. Les trois objectifs principaux de l'EPS concernent : (1) l'amélioration des capacités physiques, motrices et organiques, (2) l'accès au domaine de la culture que représentent les APSA, et (3) l'acquisition des compétences nécessaires à l'entretien de la vie physique et citoyenne. Ces objectifs renvoient à deux grands types de compétences.

Les compétences générales d'ordre méthodologique et social conduisent les élèves à : (1) se connaître, se préparer, s'engager de manière réfléchie dans la pratique, (2) respecter

¹⁹ Ce vademécum a été actualisé en 2020 au niveau de Direction des services départementaux de l'Education Nationale de la Drôme.

²⁰ Bulletin officiel spécial n° 5 du 11 avril 2019

les règles de vie collective, (3) utiliser différentes démarches pour apprendre, se mettre en projet, et (4) organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités.

Au collège, les compétences spécifiques à la discipline prennent appui sur des expériences dans cinq champs d'apprentissage dans lesquels, tout au long de la scolarité, chaque élève trouve l'opportunité de : (1) développer sa motricité, (2) s'organiser pour apprendre et savoir s'entraîner, (3) exercer sa responsabilité dans un engagement personnel et solidaire, (d) construire durablement sa santé, et (4) accéder au patrimoine culturel. Ces champs d'apprentissage correspondent au regroupement d'APSA dans lesquelles le collégien apprend à : (1) réaliser sa performance motrice maximale, mesurable à une échéance donnée (CA1), (2) adapter son déplacement à des environnements variés et/ou incertains (CA2), (3) réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée par autrui (CA3), et (4) conduire un affrontement interindividuel ou collectif pour gagner (CA4). Au lycée, une cinquième compétence vise à réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir (CA5). A cette étape de la scolarité et en complément de l'EPS obligatoire²¹, un enseignement d'exploration en seconde et des enseignements de complément, et facultatifs sont proposés. En parallèle de l'EPS, l'association sportive de chaque établissement a pour vocation de développer les passerelles entre le monde scolaire et le mouvement sportif et d'encourager la pratique physique et sportive des jeunes. Au regard de leur mission de service public, l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré (USEP) et l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) concourent au développement du sport scolaire en donnant l'opportunité au plus grand nombre d'accéder aux pratiques sportives sur un mode compétitif ou de loisir.

L'ensemble de ces dispositions s'inscrit dans la loi d'Orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République²² et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture²³. L'objectif est de conduire tous les élèves, quels que soient leur genre et leurs besoins particuliers, à construire des connaissances et des compétences motrices, méthodologiques et sociales leur permettant : (1) de développer leur motricité et se

²¹ https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/fichiers-communs/eps-obligatoire.pdf

²² <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

²³ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718>

sentir compétents quels que soient leur niveau d'expertise et leur condition physique, (2) de les sensibiliser à l'importance d'être en bonne santé et en sécurité pour un réinvestissement autonome tout au long de leur vie tout en développant des valeurs de coopération, de solidarité et de cohésion sociale grâce à une pratique adaptée, et (3) de les conduire grâce à une culture commune des apprentissages à des choix réfléchis et des prises de responsabilités pour être acteurs de leur projet personnel.

Ces finalités disciplinaires et associatives convoquent explicitement les notions d'appétence pour la pratique physique et sportive et d'accomplissement personnel supportée par un engagement autonome et pérenne. Les élèves qui investissent leur activité corporelle soutenue par une estime de soi en construction sont sensés trouver des opportunités pour faire des choix éclairés engageant leur responsabilité personnelle. Ainsi, il est attendu des enseignants d'EPS qu'ils contribuent à « former de futurs adultes soucieux de leur accomplissement personnel, de futurs professionnels compétents acteurs de leur formation et capables d'investir les métiers de demain ». Ces attentes institutionnelles impliquent que les enseignants développent une expertise détaillée dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation²⁴ correspondant à : (1) la capacité de faire partager les valeurs de la République, (2) la connaissance des élèves et des processus d'apprentissage, (3) la prise en compte de la diversité des élèves, (4) la capacité d'agir en éducateur responsable selon des principes éthiques, et (5) la maîtrise de la langue française à des fins de communication. Cependant, ces « attentes d'en haut » (Tessier, 2006) se heurtent souvent à des circonstances matérielles et organisationnelles de l'exercice du métier.

3.1.2 Contexte de l'exercice du métier

Le contexte institutionnel ne rend qu'imparfaitement compte des réalités de l'exercice des métiers du professorat et de l'éducation. L'analyse des modes de communication des enseignants d'EPS demande à considérer le contexte spécifique d'intervention au sein duquel plusieurs types de contraintes, d'obligations et de pressions internes et externes s'exercent (Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009 ; Sarrazin et al., 2011 ; Tessier, 2006).

²⁴ Bulletin Officiel du 25 juillet 2013.

Les pressions internes renvoient à ce que l'on a coutume d'appeler la « conscience professionnelle » (Bambe, 2021 ; Tsafak, 1998²⁵). Au niveau personnel, les professeurs d'EPS n'échappent pas aux contraintes émotionnelles qui affectent l'activité d'enseignement (Burke & Greenglass, 1995 ; Totterdell & Parkinson, 1999). Ces pressions « de l'intérieur » témoignent de l'adhésion aux croyances relatives aux bienfaits du contrôle. Comme dans d'autres disciplines, ils peuvent craindre de : (1) ne pas contrôler la classe, (2), « ne pas boucler le programme » (Tessier, 2006, p. 24) (3) ne pas répondre aux attentes de chacun dans une classe présentant une hétérogénéité de niveaux d'acquisition, (4) ne pas permettre à chacun de progresser à son rythme, et (5) devoir faire face à des reproches qui remettent en question leurs jugements d'efficacité personnelle (Bandura, 1986 ; Ross et al., 1996).

Les pressions externes renvoient aux attentes institutionnelles (i.e., mise en conformité avec les programmes scolaires, les normes culturelles relatives aux missions de l'enseignant, la politique de l'établissement centrée sur la réussite). Les enseignants sont conduits à s'adapter à ces attentes qui leur demandent de traiter l'intégralité d'un programme scolaire sous le coup de changements inhérents à des réformes répétées. D'autres pressions relèvent des attentes hiérarchiques et administratives en matière de gestion disciplinaire de classe (Tessier, 2006) qui mettent à l'épreuve la compétence de l'enseignant à faire régner l'ordre dans sa classe de manière indépendante (i.e., sans avoir recours au conseiller principal d'éducation). Ces « pressions du dessus » (Tessier, 2006) peuvent être ressenties à certaines occasions de la carrière professionnelle de l'enseignant (i.e., visite d'un Inspecteur Pédagogique Régional, IPR). Certaines obligations spécifiques à l'EPS concernant à la fois la sécurité et l'évaluation des élèves exercent également une influence sur ses choix de gestion de classe et de communication. D'un côté, les enseignants d'EPS sont alertés par des circulaires²⁶ et des notes de service²⁷ sur les conditions sécuritaires de la pratique d'APSA. Leur formation les conduits ainsi à prendre en considération : (1) le choix de la difficulté des tâches en relation avec le niveau d'habileté des élèves, (2) la gestion temporelle des phases actives et passives (de récupération), (3) l'organisation spatiale d'un environnement

²⁵ Tsafak (1998) définit la conscience professionnelle comme « *l'application volontaire du travailleur à bien effectuer son travail, à bien s'acquitter de sa tâche* » (p. 42).

²⁶ <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/32/MENE0401637C.htm>

²⁷ <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/eps/wp-content/uploads/sites/20/2014/02/note-de-service-94.116-9-mars-1994-1.pdf>

dynamique impliquant de nombreux déplacements, parfois inédits et déstabilisant l'équilibre corporel habituel, et (4) la gestion sonore de l'environnement qui n'est pas toujours compatible avec le niveau de concentration requis pour apprendre ni à la possibilité de prendre des initiatives de manière lucide. D'un autre côté, l'enseignant a l'obligation d'évaluer les élèves dans une temporalité. A la nature même de l'évaluation comportant une notion de jugement, s'ajoute souvent l'urgence dans laquelle les compétences doivent être enregistrées à des dates prescrites. Cette urgence constitue une pression supplémentaire. Elle explique en partie certains comportements directifs du professeur (Deci et al., 1982), et la posture défensive dans laquelle les élèves peuvent se placer lorsqu'ils interagissent avec l'enseignant.

Ces contraintes viennent aussi « du dessous » (i.e., besoin de contrôler les conduites d'élèves perçus comme dissipés). Si les finalités de l'école convoquent une éducation à la communication au travers de l'intégration de codes sociaux favorisant la solidarité entre élèves, des contraintes émergent lorsque des comportements imposent à l'enseignant de gérer des conflits interpersonnels. Les contraintes organisationnelles que rencontre le professeur d'EPS concernent principalement les conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement est dispensé (Pelletier et al., 2002 ; Stebbings et al., 2012). Lorsque l'environnement est pauvre en matériel, les occasions de donner aux élèves la possibilité de faire des choix d'itinéraires d'apprentissage se réduisent. Ces contraintes influencent aussi les modes de communication contraignant le professeur à interagir avec les élèves aux seules possibilités offertes par le milieu. Il communique avec les élèves dans des installations éloignées des caractéristiques générales d'une salle de classe. Alors que le stade contribue à accroître la distance entre les interlocuteurs, la piscine ou le gymnase constituent des environnements bruyants qui perturbent autrement les échanges langagiers. Ces espaces qui favorisent la mobilité, mais aussi la manifestation d'émotions (joie, surprise, peur, colère, tristesse) que les élèves parviennent parfois difficilement à contrôler nécessitent la gestion temporelle des modalités de communication verbale pour maintenir l'attention et l'engagement des élèves dans des tâches motrices. L'ensemble de ces contraintes fait obstacle aux attentes des élèves dont les remarques et les critiques viennent parfois percuter la préparation de la séance planifiée par le professeur en constituant des facteurs qui affectent la qualité de la relation pédagogique (Sarrazin et al., 2005 ; Tessier, 2006). En cela, face aux pressions internes et

externes, une question centrale concerne les stratégies de communication de l'enseignant en classe.

3.1.3 Contexte de l'intervention pédagogique

L'étude du contexte d'exercice du métier d'enseignant pose de manière récurrente la question des techniques d'interventions éducatives en classe. Cette question professionnelle interroge la fixité/malléabilité du style d'enseignement reposant à la fois sur des croyances et différents types de connaissances. Par ailleurs, elle demande à considérer les besoins de formation des enseignants en matière de communication.

3.1.3.1 Style d'enseignement

Utilisé comme un synonyme de méthode ou de technique d'enseignement, dans le domaine de l'éducation, le style d'enseignement renvoie à la consistance d'un comportement instructif quel que soit le contexte dans lequel se déroule l'activité. Dans le champ de la didactique, plusieurs travaux repèrent la persistance du comportement instructif, témoin de la philosophie dans laquelle le professeur inscrit son intervention pédagogique et exprime plus largement sa personnalité (Draves, 1997 ; Dunn & Dunn, 1979 ; Fisher & Fisher, 1979 ; Gauld, 1982). Inspirée des théories de la consistance cognitive (Festinger, 1957), et de la perception de soi (Bem, 1972), l'étude de la congruence des options didactiques du professeur (Heimlich & Norland, 2002) a conduit à s'intéresser à la stabilité des conduites instructives en relation avec cinq composants (l'enseignant, l'apprenant, le groupe, le contexte et l'environnement). Cette stabilité est indissociable des valeurs par lesquelles le professeur perçoit et juge ce qui est acceptable et ce qui l'est moins. En matière de communication, ces critères culturels organisent sa relation à l'autorité.

Dans une culture hiérarchique, les enseignants tendent à prioriser l'intérêt collectif et la soumission à l'autorité plutôt qu'à privilégier les besoins individuels et l'initiative personnelle. En considérant le contrôle autoritaire comme moyen efficace pour répondre aux priorités culturelles, ils associent la discipline aux résultats académiques et à la réussite scolaire. Ces enseignants peuvent alors plus volontiers s'orienter vers des pratiques d'enseignement coercitives et s'éloigner des pratiques favorisant l'autonomie de l'élève (e.g., Pomerantz, & Deng, 2014 ; Yu et al., 2018). L'assimilation de l'enseignant à une figure d'autorité explique en partie le recours à un style de communication autoritaire (Chao, 1994).

Comparativement, les enseignants qui évoluent dans une culture plus égalitaire (i.e., système éducatif Montessori) privilégient les besoins individuels et l'autonomie de l'élève. Ce faisant, ces enseignants s'orientent vers des pratiques d'enseignement soutenant l'autonomie et constituant un moyen efficace d'encourager les priorités éducatives telles que les intérêts personnels, l'initiative individuelle et l'autodétermination des élèves (Lillard, 2017). Dans l'espace qui sépare la soumission à l'autorité de l'indépendance d'esprit, la notion de respect des valeurs et des personnes est libre de s'exprimer dans toute culture sans forcément relever d'une incompatibilité (Pan et al., 2013). Au-delà des différences culturelles, les travaux de la littérature invitent à considérer les déterminants qui conduisent l'enseignant à fournir aux élèves de récurrentes opportunités de se développer harmonieusement.

En didactique de l'EPS, au-delà de caractériser de manière intangible le style d'enseignement, des travaux ont été conduits pour caractériser de manière contextualisée des démarches instructives. Les travaux de Mosston et Ashworth (2008) rappellent les caractéristiques disciplinaires d'un contexte qui repose de façon identitaire sur l'engagement corporel. Cette approche alterne de façon indifférenciée les termes de comportement et de style d'enseignement qui font référence à une structure indépendante du tempérament du professeur. Elle est fondée sur un modèle cognitiviste selon lequel des schémas de décision, qui définissent les actions de l'enseignant et des élèves, sont guidés de telle sorte qu'un ensemble prescrit d'objectifs puisse être atteint. Ces travaux ont contribué à l'identification d'un continuum sur lequel les conduites instructives du professeur peuvent être placées. Le spectre des styles d'enseignement (Mosston & Ashworth, 1966) recense ainsi dix styles pédagogiques sur la base d'une prise de décision prenant en compte les élèves, la discipline, l'environnement et les interactions en classe. Cette nomenclature interroge la nature des décisions (quelle décision ?), l'initiateur de la décision (qui est à l'origine ?), et le moment où cette décision est prise (quand ?). Le processus de prise de décision est à l'origine des comportements verbaux et non verbaux qui participent à l'organisation de la classe aux niveaux spatial, temporel et matériel, et aux modalités de choix et de présentation des contenus. Le processus de prise de décision ne se limite donc pas aux aspects structuraux de la conduite motrice, mais aussi aux nutriments organisationnels qui déclenchent et accompagnent l'engagement moteur et les régulations que les élèves mettent en place pour

apprendre. Considérant qu'il n'y a pas une méthode d'enseignement plus efficace qu'une autre, Mosston et Ashworth (2008) développent un argumentaire autour de la flexibilité du comportement du professeur pour répondre de manière adaptée aux besoins des élèves. Cet argumentaire intègre des éléments relatifs aux modalités de communication que les enseignants d'EPS privilégient pour interagir avec les élèves en public ou en privé. Mosston et Ashworth (2008) soulignent l'importance qu'il convient d'accorder à la maîtrise des conduites verbales pour présenter la séance, fournir des feedbacks aux élèves et les aider à se projeter dans la séance suivante. Cependant, cette approche didactique questionne les soubassements mêmes d'une intervention pédagogique malléable face à la robustesse des croyances qui la nourrissent.

3.1.3.2 Style d'enseignement sous l'impact des croyances

L'expertise professionnelle se développe sur le parcours de professionnalisation dans l'imbrication de croyances et de connaissances. Plusieurs travaux menés dans le champ de la psychologie sociale (Bandura, 1986 ; Nisbett & Ross, 1980) mettent en évidence que les croyances constituent les fondements principaux des décisions que les individus prennent dans le cadre de leurs activités quotidiennes. Ce constat initialement établi dans le champ de l'éducation par Dewey (1933) est à l'origine de plusieurs travaux ayant examiné l'influence des croyances sur les jugements et les comportements des enseignants expérimentés (Webb & Ashton, 1986 ; Wilson, 1990) et débutants (Pintrich & Johnson, 1990). La structure et la fonction des croyances portent diversement sur les environnements éducatifs, les élèves, la discipline, les processus d'apprentissage, et l'efficacité des procédures de guidage. Cependant, dans le domaine de la psychologie de l'éducation, celles-ci ont longtemps souffert d'un manque de précision (Clark & Peterson, 1986 ; Nespor, 1987) lié aux difficultés d'articuler le concept de croyance (Bandura, 1997) à la dimension contextuelle, voire située de l'activité pédagogique.

Des travaux menés à la fois en psychologie (e.g., Pajares, 1992), en sciences de l'éducation (Vause, 2011), et dans les sciences de l'intervention en EPS (Durand, 1996) mettent en évidence que la production des croyances est fréquemment fortuite et apparaît sous l'effet de l'expérience ou de la répétition d'événements. À la source d'une induction (Popper, 1963), les croyances personnelles sont relativement stables et peu propices au changement. Peu perméables à la persuasion ou à l'invocation d'un rationnel contradictoire,

ces croyances se rapportent généralement à un ensemble d'idées et de valeurs qui participent à l'installation prédéterminée de l'activité.

D'un côté, avant d'être enseignants, les professeurs ont développé des croyances dans l'espace intermédiaire d'une éducation familiale et scolaire. Ces expériences éducatives constituent les soubassements affectifs et cognitifs puissants d'une personnalité reproduisant des schémas comportementaux issus d'une culture personnelle en matière d'éducation (Levin & He, 2008 ; Nespor, 1987 ; Smith, 2005). L'influence des croyances pourrait s'exercer très tôt dans le parcours de socialisation professionnelle des enseignants tout en se détachant difficilement des expériences rencontrées dans leur vie d'élèves. Ainsi, Calderhead et Robson (1991) mentionnent qu'au cours d'entretiens, les professeurs novices rapatrient des expériences personnelles lorsqu'ils étaient élèves. Ces croyances ne requièrent pas nécessairement un consensus au sein de la communauté professionnelle pour attester de leur validité ou de leur pertinence. Souvent, elles renvoient à des conceptions qui n'ont pas trouvé l'opportunité d'être expérimentées dans la pratique. C'est aussi sous l'influence d'expériences émotionnellement fortes conduisant à une auto-évaluation intime de leurs capacités que les enseignants interpréteraient le plus souvent les événements qu'ils rencontrent et choisiraient d'investir leur énergie dans leur métier.

D'un autre côté, les croyances sont à la fois personnelles et partagées. Issues directement d'une culture, elles sont nourries dans un environnement social et professionnel permettant d'inscrire des représentations personnelles dans une pensée commune. Dans la mesure où ces représentations sont répandues dans l'espace professionnel, celles-ci acquièrent une solidité et une légitimité populaire (Bruner, 1990) associée aux efforts à produire pour intégrer une communauté de pratiques (Saussez & Paquay, 2004). Elles peuvent être renforcées sous l'effet d'une contagion sociale reposant sur un phénomène de transmission de représentations au sein d'une communauté professionnelle.

3.1.3.3 Style d'enseignement : poids des connaissances

Comparativement, la structure des connaissances fait référence aux aspects cognitifs de la pratique d'enseignement détachée de l'expérience privée. En se détachant des affects, les connaissances académiques font référence à des savoirs validés empiriquement et reconnus scientifiquement. Elles présentent un caractère flexible et supportent des contradictions qui

permettent d'éviter les effets de la généralisation sans fondement. Elles relèvent plutôt d'un apprentissage institutionnel dans la confrontation à la production de résultats issus de la recherche. Dans le domaine de l'EPS, plusieurs revues scientifiques au niveau international (i.e., STAPS²⁸, AFRAPS²⁹, eJrieps³⁰, @ctivité³¹) rassemblent les travaux conduits dans la discipline. La diffusion des connaissances dans les revues référencées dans les bases de données internationales (*Journal Citation Reports, JCR, Scimago Journal and Country Rank*) alimente la formation. Par ailleurs, plusieurs revues professionnelles (i.e., revue EPS³², AEEPS³³) rendent compte des réflexions et débats auxquels des enseignants participent à l'occasion de l'organisation de biennales, conférences, ateliers de pratique et de bistrots pédagogiques.

En référence aux travaux de Shulman (1986), il est possible de distinguer : (1) les connaissances académiques se rapportant à la discipline enseignée, (2) les connaissances didactiques relatives aux attentes en matière d'éducation véhiculées à la fois par les textes institutionnels, des productions scientifiques, et (3) les connaissances pédagogiques renvoyant aux stratégies d'intervention entrant dans la gestion de la classe prenant en compte les caractéristiques des élèves.

Les connaissances théoriques généralement acquises au cours des études suivies dans le cadre des établissements de formation (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education, INSPE) sont plutôt le résultat d'un apprentissage explicite. Directement issues de la formation, elles sont extraites de l'assimilation de contenus trouvés à l'occasion de la lecture d'ouvrages ou de cours qui assurent leur validité scientifique en contribuant à un consensus socio-professionnel (Kennedy, 2002 ; Shulman, 1986).

Comparativement, les connaissances pragmatiques reliées à des expériences de stage présentent souvent pour les étudiants un caractère plus concret et moins codifié (Kennedy, 2002). Celles-ci renvoient à des observations menées sur le terrain (stage en observation) et à des expériences préprofessionnelles inscrites dans la construction progressive de la prise

²⁸ <https://www.cairn.info/revue-staps.htm>

²⁹ <https://afraps.org/>

³⁰ <https://journals.openedition.org/ejrieps/>

³¹ <https://journals.openedition.org/activites/>

³² <https://www.revue-eps.com/>

³³ <https://www.aeeeps.org/>

de responsabilité (stage de pratique accompagnée et en responsabilité). Cependant, construites souvent inconsciemment (Leinhardt, 1990 ; Schön, 1983 ; Tardif & Lessard, 1999), et faisant rarement l'objet d'un retour réflexif sur les déterminants de la communication, ces connaissances sont difficilement verbalisables et restent limitées aux expériences exemplaires vécues en classe (Vause, 2011). Sur ce point, Calderhead et Robson (1991) remarquent que les enseignants novices recourent fréquemment à des représentations épisodiques lors des temps d'analyse de pratique. Ils manquent encore de connaissances pour questionner les conditions contextuelles des difficultés qu'ils rencontrent, et pour suggérer des pistes de progrès au cours de la tâche à accomplir.

Ces connaissances relèvent donc d'univers différents issus d'une tradition académique et d'une tradition pragmatique qui préside à l'organisation de formation en alternance (formation universitaire et stage de terrain). Cette architecture conduit des auteurs à recommander de combiner différents registres de connaissances dans la formation des enseignants (Leinhardt, 1990 ; Shulman, 1987). Au-delà de questionner la malléabilité des conduites instructives, l'articulation des connaissances et des croyances interroge les contenus centrés sur la communication dans la formation des enseignants au service de la construction des compétences professionnelles.

3.1.4 Formation des enseignants

S'intéresser à l'intervention pédagogique en classe demande tout d'abord de caractériser les besoins de formation des enseignants entrant dans le métier, pour mieux identifier ensuite les champs de connaissances convoqués par l'exercice de communication. Enfin, ce projet conduit à considérer l'ingénierie de formation mise en œuvre sur le parcours de formation des enseignants d'EPS.

3.1.4.1 Besoins de formation

Les rappels mémoriels relatifs à leurs propres expériences d'élève témoignent, non seulement de la façon dont les enseignants débutants interprètent leurs premières expériences d'intervention et exploitent les connaissances théoriques qui leur sont transmises au cours de leur formation. Les enseignants novices développent une perception peu réaliste du métier. Comme le remarque Pajares (1992), un biais d'optimisme les conduit à concevoir que les attributs les plus importants d'un enseignant efficace sont ceux qu'ils identifient parmi leurs

qualités personnelles. Ils entrent dans la profession avec des conceptions a priori d'un univers professionnel qui leur paraît d'autant plus familier qu'il est associé à des expériences d'élèves mémorables. En cela, l'auteur souligne que comparativement à des formations qui préparent à d'autres métiers, les enseignants novices auraient tendance à croire qu'ils connaissent l'environnement de l'éducation. Par ailleurs, en développant une conception de l'enseignement assimilée à un processus de transmission de connaissances et à une production d'informations (Bronckart & Freeman, 1992), ils ont tendance à privilégier et à surévaluer dans leur communication pédagogique des variables cognitives et affectives au dépend de variables socio-discursives liées à l'activité interprétative (Porter & Freeman, 1986).

Sur le plan de la communication, l'orientation des interventions verbales de l'enseignant et sa façon de réagir dans l'interaction avec les élèves se construisent au cours d'un exercice délicat d'articulation de ses comportements à la culture commune et aux attentes institutionnelles. L'environnement de classe implique une diversité d'interactions avec les élèves associées à la gestion d'une multiplicité d'événements. L'enseignant se trouve alors face à un dilemme entre la commande institutionnelle et la vie de la classe (Cicurel, 2011). Ainsi il existe « *une distance entre le désir et la manière dont l'action se réalise* » (Cicurel, 2011, p. 176) liée à différentes contraintes et à la discipline (i.e., gestion de la parole, objectif des programmes, posture de l'enseignant, aspects matériels). Les interventions du professeur se caractérisent plus par leur nature intuitive et impulsive que par le capital de réflexion qu'elles peuvent offrir dans l'immédiat (Eraut, 1985). Les conditions d'exercice du métier posent la question de la transposition des connaissances déclaratives (savoir que), procédurales (savoir comment) et conditionnelles (savoir quand) délivrées au cours de la formation universitaire (Anderson, 1988). D'une part, ce constat explique en partie la difficulté que des formateurs rencontrent à sensibiliser les enseignants débutants aux croyances qui pèsent sur leurs premières expériences d'intervention. D'autre part, il alimente l'inquiétude à propos des phénomènes de reproduction et de résistance au changement face aux nécessités de réforme dont l'environnement éducatif a besoin pour faire face à un contexte en perpétuelle évolution (Edmundson, 1990 ; Ginsburg & Newman, 1985 ; Hollingsworth, 1989 ; O'Loughlin & Campbell, 1988 ; Wilson, 1990). Enfin, ce constat

suggère de mettre en relation une diversité de champs de connaissance au-delà de la logique juxtapositive qui préside à leur présentation dans les maquettes de formation.

3.1.4.2 Ingénierie de formation aux métiers du professorat et de l'éducation

La logique de l'ingénierie de formation initiale des enseignants repose sur un principe fragile d'écoulement selon lequel les pratiques pédagogiques pourraient résulter de l'intégration de connaissances théoriques vérifiées dans la pratique du métier. Ce postulat ne prend qu'imparfaitement en compte les observations que les formateurs peuvent faire à propos de l'exploitation des connaissances théoriques dans la justification des choix professionnels d'intervention. Ainsi, l'enseignant peut à la fois connaître un inventaire de procédures de guidage (i.e., instruction verbale, démonstration, aide manuelle) et la façon de les utiliser sans pour autant consciemment s'interroger sur ce qu'il faut dire, comment le dire, et quand le dire.

3.1.4.2.1 *Formation dans le parcours de Licence Education et Motricité*

Au cours de la formation de niveau Licence, les étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) ont souvent été acculturés à différents champs de recherche relevant des sciences de la vie (anatomie, physiologie, biomécanique, neurosciences) et des sciences humaines et sociales (histoire, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, management). Dans ce dernier domaine, les connaissances reposent sur plusieurs cadres de référence de la psychologie orientés vers le développement de la personne, les stratégies d'apprentissage et les processus permettant de comprendre les difficultés rencontrées par les pratiquants pour se développer individuellement et collectivement. A ce titre, le champ de la motivation constitue l'un des éclairages théoriques forts sollicitant l'articulation de cadres théoriques, didactiques et pédagogiques. Dans la mention « Education et Motricité », les étudiants sont familiarisés à des cadres théoriques leur exposant les fondements behavioristes, cognitivistes ou socioconstructivistes des pratiques pédagogiques. Cette mention constitue la spécialité « historique » de la discipline. Orientée majoritairement vers la formation des futurs professeurs d'EPS, elle est ouverte dans la presque totalité des unités de formation universitaire³⁴. Secondairement, elle est plus

³⁴ En 2018-2019, la mention « Education et Motricité » regroupait 41.80% des étudiants de la Licence STAPS (cf. site de la C3D STAPS : <https://c3d-staps.fr/formations/licences-staps/>)

largement ouverte aux intervenants en activités Physiques et Sportives donnant les prérogatives d'encadrement et d'enseignement des APSA. Après une première année reposant sur des enseignements scientifiques pluridisciplinaires, les étudiants qui s'orientent vers cette mention reçoivent une formation en didactique de l'EPS. Ils sont formés aux règles de construction d'une séance et à la conception des tâches motrices nécessitant des variantes sous forme de simplification/complexification. Ils sont également acculturés à certaines attentes concernant la gestion de classe. Cependant, on identifie plus difficilement les contenus théoriques et pragmatiques centrés sur les compétences de l'enseignant à interagir verbalement au sein de la classe sur la base d'une connaissance des propriétés, des fonctions, et des contraintes du langage oral supportant le dialogue instauré avec les élèves. Dans le domaine de la communication, la fiche du Référentiel National des Certifications Professionnelles (RNCP) présente un bloc de compétences³⁵ demandant à savoir se servir aisément des différents registres d'expression écrite et orale de la langue française.

Sur le plan scientifique, peu de contenus semblent faire explicitement référence aux travaux produits par des philosophes du langage au cours du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle (Austin, 1962 ; Frege, 1892 ; Quine, 1969 ; Russell, 1961 ; Wittgenstein, 1922). La question du langage est appréhendée sous l'angle de la linguistique structurale reposant sur un système d'unités interconnectées (destinateur, destinataire, contexte, contact, code commun, message, Jakobson, 1960). Cependant, rien n'indique que cette acculturation renseigne l'étudiant sur les différentes fonctions du langage : (1) la fonction expressive qui correspond aux états émotionnels accompagnant l'expression langagière, (2) la fonction poétique qui représente les modes conventionnés d'organisation du langage, (3) la fonction conative qui vise à inciter une conduite souhaitée, (4) la fonction phatique qui maintient le canal de communication entre l'émetteur et le récepteur, (5) la fonction métalinguistique qui sert à expliquer, et (6) la fonction référentielle qui permet de clarifier le contexte d'interprétation de l'énoncé visant à soutenir les interactions sociales en établissant des relations entre les événements et en utilisant un outil renvoyant à un code social. Par ailleurs, il est difficile d'identifier comment les étudiants accèdent aux propriétés du langage en tant qu'élément plurifonctionnel essentiel au développement des relations sociales et de la pensée.

³⁵ Bloc RNCP24542BC06 -Expression et communication écrites et orales

Si l'approche historico-culturelle du développement permet de découvrir les travaux de Vygotsky (1934) et de Bruner (1983), rares sont les extensions théoriques qui permettent d'aller vers le contexte social, culturel et historique dans lequel l'énonciation concrétise l'étayage (Bakhtine, 1979). Cette activité de soutien que l'enseignant procure aux élèves par le biais d'une communication verbale et non verbale est généralement présentée comme un système d'assistance renvoyant à différentes fonctions : (1) l'enrôlement conduit l'adulte à engager l'adhésion de l'enfant dans la tâche, (2) le maintien de l'orientation conduit le professeur à protéger l'enfant de toute forme de distraction, (3) la signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche aide l'élève à percevoir plus distinctement les moyens attachés au but qu'il s'est fixé, (4) la démonstration partielle ou totale exploite l'effet vicariant procuré par l'observation active de l'expérience d'autrui, (5) la réduction des degrés de liberté consiste à limiter la complexité d'une tâche pour la rendre accessible, et (6) le contrôle de la frustration entretient la persistance de l'enfant en réduisant l'insatisfaction de ne pas parvenir à atteindre l'objectif dans l'immédiat. En revanche, l'étude de la parole renvoie plus rarement aux trois modes d'utilisation conjoints du langage (Bruner, 1983) supportant : (1) « *les relations déictiques* » (on emploie la parole en relation avec le contexte, interlocuteurs et environnement), (2) « *les relations intralinguistiques* » (on emploie la parole en relation avec la discussion engagée), et (3) « *les relations indexicales* » (on emploie la parole en relation avec le contexte d'énonciation). De même, peu d'informations sont disponibles à propos de l'analyse didactique de l'intervention intégrant une réflexion sur les propriétés du langage oral³⁶ et sur l'énonciation en tant que processus dynamique et social d'un langage constitué de répliques.

On peut s'attendre à ce que l'expérience de stage en pratique accompagnée concourt à accéder à la complexité des modes de communication en contexte de classe. Cependant, cette acculturation dépend en grande partie de la sensibilité du tuteur de stage à la conventionalité collective du langage qui sert à justifier ce que l'enseignant avance, et à demander aux élèves d'accepter sa vision de ce que l'environnement doit être. Sur ce point,

³⁶ Comme le souligne Vygotsky (1934, p. 472) « *le rythme rapide du langage oral ne favorise pas une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, c'est-à-dire comportant une réflexion, un conflit des motivations, un choix. Il suppose plutôt au contraire une activité relevant d'un acte volontaire simple et utilisant en outre des éléments habituels. La communication sous forme de dialogue implique une énonciation d'emblée et même peu importe comment* ».

on peut considérer qu'au sein de l'établissement scolaire les occasions sont nombreuses pour rappeler au stagiaire les règles déontologiques qui lui permettent de faire face à une réalité sociale. Les rétroactions du tuteur peuvent avantageusement rappeler au stagiaire que ses promesses et ses menaces l'engagent publiquement sur les dispositions qu'il s'apprête à mettre en œuvre pour rendre l'environnement favorable aux apprentissages³⁷. L'engagement ne repose pas seulement sur l'expression d'une intention mais aussi sur le caractère public de son expression dans le cadre de la gestion de classe. Cependant, à ce niveau de formation préprofessionnelle, les contenus renvoient à la fonction primaire du langage impliquant d'identifier « ce qui est communiqué ». Par ailleurs, les contenus de formation semblent plus souvent mis en adéquation avec les exigences rédactionnelles et argumentaires liées aux épreuves écrites et orales d'un concours qui se préparent dans la formation de Master.

3.1.4.2.2 Formation dans le parcours EPS du Master MEEF

Dans la continuité de la formation de Licence, la formation de Master MEEF intègre : (1) un tronc commun basé sur une approche générale de la pédagogie et de la didactique, (2) des enseignements disciplinaires, et (3) des enseignements à la recherche (à travers la rédaction d'un mémoire)³⁸. Cependant, dans la mesure où toutes les mentions de Licence STAPS peuvent ouvrir au parcours EPS du Master MEEF, les formateurs rencontrent un public diversement informé sur les caractéristiques de l'environnement scolaire et de l'intervention pédagogique en classe.

Le tronc commun repose sur le rapprochement des diverses formations aux métiers de l'éducation et de la formation. Il permet d'aller au-delà du caractère informationnel du langage pour s'orienter vers les propriétés conventionnelles et arbitraires de cet outil de communication. En référence au BO du 25/07/2013, le parcours EPS du Master métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) présente un bloc de compétences demandant à savoir communiquer à des fins de formation ou de transfert de connaissances, par oral et par écrit, en français et dans au moins une langue étrangère³⁹. La problématique de la communication est mise en relation avec le développement de la citoyenneté des élèves supportée par la reconnaissance des règles sociales. La formation rappelle que la

³⁷ La parole engage le soi dans ce que Searle (2012, p. 246) appelle la « présomption publique d'engagements ».

³⁸ <https://www.reseau-inspe.fr/formations-diplomes/>

³⁹ Bloc 3 : 7MT-3001-Communication spécialisée pour le transfert de connaissances

communication sert ainsi à transmettre explicitement des droits, des devoirs et des obligations auxquelles les élèves sont censés accéder. Cette formation générale s'appuie plus rarement sur les analyses du contexte d'interaction dans lequel l'enseignant s'efforce d'ajuster son enseignement aux actions, aux paroles, aux pensées et aux émotions des élèves pour modifier le discours. Bien que centrée sur des problématiques inclusives, la formation générale convoque de manière aléatoire les notions de progression et de différenciation (Coulange et al., 2018) pour questionner les stratégies de communication en classe. Peu de contenus de formation concernent directement de telles stratégies permettant à l'enseignant de réajuster son intervention pour amener les élèves à manifester verbalement leurs difficultés et à s'engager dans une démarche de régulation de leur conduite. Or, cet exercice nécessite l'acquisition de « gestes professionnels langagiers didactiques » (GPLD, Coulange & Train, 2018 ; Jaubert, 2007 ; Jaubert et al., 2012 ; Lhoste, 2018) orientés vers des changements de contexte qui transforment l'activité des élèves, que ce soit sur le plan cognitif, linguistique, physique ou émotionnel. Les recherches menées par Coulange et al. (2018) au sein d'un dispositif de recherche collaborative (en mathématiques) ou de formation (en français) mettent en évidence la complexité des pratiques enseignantes lorsque celles-ci requièrent « *l'observation et la récupération de l'activité langagière de l'élève* » (p. 81). Cette difficulté n'est pas circonscrite à ces deux disciplines et concerne également les manifestations verbales des élèves en EPS.

Les enseignements disciplinaires permettent de revenir sur les trois catégories de l'étayage qui ne sont pas sans interpeller une réflexion sur la notion de contrôle (Bruner, 1983) : « (1) aide directe (démonstration, aide manuelle), (2) suggestion d'erreur sous forme de question (Est-ce que cela ressemble à cela ?), et (3) effort verbal direct pour inciter l'enfant à faire davantage de constructions (Peux-tu en faire d'autres comme celle-ci ?) ». Plusieurs travaux menés dans le champ de l'EPS alimentent des mémoires de recherche de Master qui s'appuient parfois sur une approche socioconstructiviste du développement des habiletés motrices en dyade (e.g., Darnis, 2010 ; Lafont et al., 2005 ; d'Arripe-Longueville, 1998, 2000) ou en groupe (e.g., Darnis & Lafont, 2015 ; Escalié et al., 2018 ; Legrain & Heuzé, 2005). D'autres travaux nourrissent les réflexions sur la nature et la temporalité des feedbacks pour aider les élèves à disposer d'une connaissance aboutie du résultat de leurs actions (e.g., Sarrazin et al., 2006 ; Tessier et al., 2008 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003). Cependant, en

relation avec cette problématique motivationnelle, la formation mobilise plus rarement des travaux portant sur l'exploitation du langage pour répondre aux attentes d'étayage des élèves que Bruner (1983, p. 268) assimile à : « *Une procédure d'épreuve et un tuteur créent une atmosphère soit de stimulation soit de découragement* ». Ainsi la formation à et par la recherche se nourrit de la variété des approches théoriques associées à une formation pluridisciplinaire.

Bien que ces travaux rappellent que sans compréhension, il ne peut y avoir de régulation efficace (Cazden et al., 1976), peu d'entre eux s'inscrivent dans une étude du langage et des discours qui rendent compte de la complexité des interprétations possibles des phénomènes de classe (Bronckart, 2001). C'est davantage dans les travaux portant sur l'agir professionnel des professeurs d'EPS que les étudiants trouvent des références (Wallian, 2015) issues d'une approche historico-culturelle du langage (Bronckart et al., 1985 ; Clot ; Vygotsky, 1934). Ces cadres théoriques ouvrent alors la réflexion inspirée de la clinique du travail et de l'action sur soi qui centre la thématique de recherche sur les pratiques réflexives intégrées à la formation initiale des enseignants (Bertone et al., 2009). D'autres travaux développés en anthropologie culturaliste (e.g., Escalié & Chaliès, 2011, 2013) forment également les étudiants aux méthodologies qualitatives de recherche qui les rapprochent d'une analyse du discours via des entretiens d'autoconfrontation et l'analyse de contenu.

Les enseignements professionnels orientés vers la préparation à l'entrée dans les métiers de l'éducation fournissent peu d'éléments pour identifier les soubassements d'une formation explicitement orientée vers l'acquisition de règles de communication support de l'expertise. Bien que l'action soit étroitement liée aux actions verbales socio-historiquement déterminées (Leontiev, 1979 ; *théorie de l'activité*) de nombreuses zones d'ombre persistent à propos des stratégies de guidage verbal pour stimuler la motivation dans les apprentissages scolaires (Bronckart et al., 1985). Si les fonctions informationnelle, activatrice et stabilisatrice du langage assurant la dynamique d'apprentissage sont présentes dans la formation, la fonction dialogique paraît moins étudiée à l'occasion des expériences de stage. Ces expériences paraissent rarement reliées à la question de l'agir communicationnel porté par la philosophie de l'action (Habermas, 1988). On identifie peu les recommandations visant à favoriser l'expression des démarches proactives de l'enfant au centre d'un contrat didactique (Brousseau, 1998 ; Darnis & Lafont, 2016 ; Ducancel et al., 2003), qui initie et

maintient la relation didactique dans un système d'attentes à propos du savoir et des démarches que le professeur et l'élève peuvent engager au service des acquisitions qui se jouent dans l'interaction. Le contrat suppose que l'élève ait connaissance de ce qu'il y a à apprendre. Il doit également découvrir que l'enseignant ne peut lui apporter la solution au risque de supprimer toute activité d'apprentissage. En matière de communication, apporter la réponse (effet Topaze⁴⁰, Brousseau, 1998) ou démontrer le comportement attendu est certes un gain de temps, mais aussi une détérioration du processus d'appropriation. Savoir taire des informations pour laisser l'élève expérimenter dans l'environnement correspond au phénomène de réticence didactique (Sensevy & Quilio, 2002). Ce phénomène influence ce que l'enseignant s'autorise à révéler dans le contrat didactique qu'il noue avec les élèves. La réticence didactique pourrait être le moteur des comportements agentiques dans la mesure où ce qui reste caché suscite la curiosité (Deci & Ryan, 1982). Ainsi, le développement des compétences langagières semble toujours constituer une perspective de formation à développer dans l'espace collectif de la classe support d'une codétermination du discours entre l'enseignant et les élèves.

⁴⁰ L'effet Topaze se produit lorsque le professeur permet à l'élève de répondre à une question sans qu'il ait besoin de disposer des connaissances spécifiques pour y répondre (Brousseau, 1998)

En résumé, les références institutionnelles rappellent que la discipline EPS « permet à chaque élève de renforcer son estime de soi, de développer son appétence pour la pratique physique et sportive et des modes de communication orientés vers une culture de la solidarité ». Elles rappellent également l'importance de faciliter « l'intégration des codes sociaux et des valeurs civiques ». Ce niveau institutionnel se heurte aux pressions multiples de l'environnement de classe. Par ailleurs, le caractère idiosyncratique, épisodique et émotionnel des croyances invite généralement à considérer que celles-ci prennent le pas sur les connaissances dans l'organisation générale des conduites instructives (Vause, 2011). Bien qu'il soit attendu des enseignants qu'ils « maîtrisent la langue française à des fins de communication », la formation initiale renseigne peu sur la place des contenus centrés sur les interactions langagières dans le parcours de formation des professeurs d'EPS. Ainsi, il paraît difficile de décrypter dans les maquettes de Master MEEF les occasions qui leur sont données de développer une activité réflexive sur leurs stratégies de guidage verbal. L'objet de l'enquête préliminaire (**Étude 1**) consiste à explorer les modalités de formation orientées spécifiquement vers le développement des compétences professionnelles en matière de communication. Elle sert également de point de départ à notre propos centré sur le style motivationnel du professeur contribuant à instaurer un climat de classe.

3.2 Style motivationnel

Comprendre comment un style instructif exerce une influence sur les conditions sociales d'apprentissage pour déclencher et entretenir la motivation des élèves demande à replacer cette problématique : (1) en regard de la métathéorie de l'autodétermination (style motivationnel), (2) dans une perspective transactionnelle renseignant sur la place qu'occupent l'enseignant et les élèves dans la mise en œuvre d'un climat motivationnel de classe, et (3) dans une approche interactionniste précisant le rôle des échanges langagiers entre le professeur et les élèves.

Cette deuxième partie est composée en trois points. Le premier point permet de passer du concept de style d'enseignement à celui de style motivationnel en référence aux cadres théoriques de l'autodétermination. Le deuxième point renvoie aux récents ancrages théoriques plaçant la question du climat de classe dans une perspective transactionnelle

impliquant l'engagement, à la fois de l'enseignant et des élèves (engagement agentique). Le troisième point replace la question du climat instauré/perçu dans le contexte des interactions socio-discursives qui alimentent de façon authentique les échanges langagiers en situation d'apprentissage-enseignement.

3.2.1 Valence motivationnelle du style d'enseignement

La valence motivationnelle du style instructif a été étudiée dans des contextes variés (travail, éducation, sport, santé). Dans les domaines du sport et de l'EPS, le style motivationnel renvoie à la conception de l'échafaudage comprenant une fonction de soutien de l'autonomie pour déclencher et entretenir la motivation des élèves. Le concept de style motivationnel reflète la qualité du style interpersonnel de communication de l'enseignant dans l'interaction avec les élèves. Ce style qui influence l'ambiance de la classe (Deci & Ryan, 1985a ; Reeve, 2009) se distribue sur un continuum bipolaire qui s'étend d'un style très contrôlant à un style très favorable à l'autonomie, en passant par un style neutre (Deci et al., 1981). Cette perspective théorique nécessite, d'une part, de préciser ce que l'on entend par motivation ainsi que les construits qui composent le modèle de l'autodétermination. D'autre part, elle implique de préciser les origines du concept de climat motivationnel. Enfin, elle demande à expliciter la façon dont le style motivationnel concourt à instaurer un climat de classe et la façon dont les élèves le perçoivent.

3.2.1.1 Définitions

La motivation est définie comme « un construit hypothétique utilisé pour décrire des forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993). Dans le domaine de l'éducation, la motivation renvoie à « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'une personne a d'elle-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, 1994, p. 7). L'opposition dans laquelle ont été traditionnellement placés deux types de motivation (intrinsèque-extrinsèque) s'inscrit certainement dans la transition des approches behavioristes et cognitives du comportement humain. Alors que la première soulignait l'influence des renforcements externes sur l'adoption et la stabilisation de nouvelles conduites humaines, la seconde mettait en évidence les dispositions naturelles de tout

individu à être spontanément motivé (Deci, 1975 ; White, 1959). La TAD revendique non seulement le caractère intrinsèque du besoin d'être à l'origine de ses actions mais souligne également que cette motivation est en relation avec un mouvement dialectique qui concerne l'interaction entre la nature humaine et les environnements sociaux qui peuvent soit le faciliter soit l'empêcher.

Le concept d'autodétermination est à l'origine d'une théorie de la motivation humaine qui permet de dépasser la distinction classique entre motivation intrinsèque vs. extrinsèque pour appréhender ce construit au travers d'un continuum sur lequel se distribuent des motifs d'investissement autonomes spontanément et/ou librement choisis, et des motifs contrôlés alimentés par des pressions externes (Sarrazin et al., 2011). Ce concept constitue aujourd'hui le connecteur de référence pour appréhender l'état motivationnel des individus. Il renvoie à la métathéorie de l'autodétermination centrée sur les sources de tout comportement. Lorsque cette source est interne et témoigne d'une motivation intrinsèque, le processus qui préside à la régulation de la conduite est le choix individuel de la personne.

3.2.1.2 Construit théorique de la TAD

Le construit théorique de la TAD est fondé sur six théories originelles à la fois indépendantes et constituantes d'une approche de la motivation. Parmi, ces mini-théories figurent : (1) la théorie de l'évaluation cognitive (TEC, *Cognitive Evaluation Theory* ; e.g., Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1980), (2) la théorie de l'intégration organismique (TIO, *organismic integration theory* ; e.g., Deci & Ryan, 1985c ; Ryan & Connell, 1989), (3) la théorie des besoins psychologiques fondamentaux (*Basic Psychological Needs Theory*, *BPNT* ; e.g., Ryan, 1982, 1995), (4) la théorie des orientations motivationnelles renvoyant à des aspirations singulières (théorie du contenu des buts, TCB, *Achievement Goal Theory*) (e.g., Kasser & Ryan, 1993, 1996), (5) la théorie du style motivationnel et de l'engagement agentique (*Motivating Style and Agentic Engagement Theory*, Jang et al., 2023 Reeve, 2013 ; Reeve et al., 2020, 2022), et (6) les théories intégrant des différences individuelles liées à la personnalité dans l'orientation de la motivation (théorie des orientations de causalité, TOC) (*Causality Orientation Theory*, COT, Deci & Ryan, 1985b) (théorie du désir de control, *Desirability for Control Theory*, Burger, 1992)⁴¹.

⁴¹ Cette approche fait l'objet d'une présentation spécifique intégrée à la partie 4 de la revue de littérature.

La TAD trouve ses racines dans la théorie de l'évaluation cognitive. Cette théorie avance que tout individu intrinsèquement motivé se sent à l'origine de ses actions et s'engage avec intérêt et plaisir (Carbonneau et al., 2012). Elle permet de distinguer les comportements relevant d'une motivation intrinsèque dont le lieu de causalité est perçu comme interne, des comportements extrinsèques gouvernés par un intérêt connexe (récompense ou punition) dont le lieu de causalité est perçu comme externe. Dans le champ de l'éducation, la TEC a largement alimenté une réflexion sur les sources de contrôle de l'environnement (surveillance, évaluation, dates butoirs, compétition, menaces, Csillik & Fenouillet, 2019 ; Deci & Ryan, 2017). Ces pressions peuvent inopportunément influencer la perception de causalité de l'action (locus ou lieu de contrôle) devenue externe (*External perceived locus of causality*, E-PLOC) et diminuer la motivation qui initialement relevait d'une perception de causalité interne (*Internal perceived locus of causality*, I-PLOC, Deci et al., 1996 ; Deci et al., 1999 ; Deci & Ryan, 1985b ; Rotter, 1966 ; Ryan & Connell, 1989). En outre, la théorie de l'évaluation cognitive (CET) précise que le sentiment de compétence n'augmente pas la motivation intrinsèque à moins que celui-ci ne soit accompagné d'un sentiment d'autonomie (Fisher, 1978 ; Ryan, 1982) ou de perception d'un lieu de causalité interne (deCharms, 1968).

La théorie de l'intégration organismique permet de dépasser la dichotomie intrinsèque-extrinsèque, et d'accéder à des formes de motivation extrinsèque résultant d'un comportement intentionnel (Heider, 1944) mais qui peuvent varier dans leur autonomie relative (Deci & Ryan, 2017). Cette théorie a particulièrement permis de s'intéresser aux processus d'internalisation des normes et des valeurs qui alimentent les comportements motivés extrinsèquement dans des environnements qui n'apparaissent pas spontanément plaisants ou dignes d'intérêt et qui n'ont pas été librement choisis. Elle propose un continuum sur lequel différents niveaux de régulation se distribuent en fonction de la variation d'intériorisation des valeurs dans le soi (Deci et al., 1994, Deci & Ryan 2002).

3.2.1.3 Continuum de l'autodétermination

Le continuum de l'autodétermination (Ryan & Connell, 1989 ; Vallerand, 1997), permet de postuler que les comportements peuvent s'établir à différents niveaux d'autonomie. La motivation la plus autonome (motivation intrinsèque) renvoie aux « *comportements qui sont animés par la satisfaction du comportement en lui-même plus que par les contingences ou les renforcements qui sont opérationnellement séparables de*

l'activité du sujet » (Deci & Ryan, 2002, p. 10). Cependant, deux niveaux de motivation extrinsèque permettent de concevoir que le comportement soit animé par une motivation autodéterminée. La motivation extrinsèque à régulation intégrée correspond à l'incorporation des valeurs qui participent à la façon dont la personne cherche à se définir. La recherche d'amélioration de soi (Alicke & Sedikides, 2009) oriente le comportement de la personne de manière stable et durable vers des activités qui lui permettent de revendiquer ce qui est important pour elle, sans pour autant être associées au plaisir spontané. La motivation extrinsèque à régulation identifiée est orientée vers un but particulier de sorte que l'action est considérée comme personnellement importante en référence à l'adhésion à des valeurs sociales. Même s'il s'agit d'une motivation instrumentale, le lieu de causalité est perçu comme interne et l'on peut s'attendre à ce que les choix d'investissement puissent être liés à une recherche de promotion du soi (Alicke & Sedikides, 2009). Ces deux niveaux de motivation sont situés au-dessus du seuil d'autodétermination (Deci & Ryan, 1985a). En-deçà de ce seuil figurent les conduites qui témoignent d'une faible internalisation des valeurs. La motivation extrinsèque à régulation introjectée organise les conduites animées par un sentiment d'obligation. Les contraintes sont vécues comme des pressions internes qui conduisent à se plier à des normes dont la personne ne perçoit pas la pertinence globale. La conduite vise à éviter la culpabilité ou l'anxiété liée au fait de ne pas répondre aux attentes de l'environnement social. Cette forme de motivation où l'estime de soi est contingente répond à un besoin de protection de l'ego (Sedikides, 2012). La motivation extrinsèque à régulation externe organise les comportements qui répondent à des renforcements tels que des récompenses et des punitions (Deci & Ryan, 2017). À la différence du niveau de motivation extrinsèque précédent, celui-ci est lié à la localisation externe des pressions auxquelles la personne souscrit en se sentant obligée d'agir dans une direction qu'elle n'a pas choisie. Ce niveau de motivation est certainement celui qui garantit le moins les conduites persistantes. L'engagement disparaît au moment où la personne perçoit que les renforçateurs cessent d'agir. Enfin, le continuum présente un état motivationnel qualifié d'« amotivation » évoquant la passivité du comportement marqué par l'absence de motivation.

Dans le champ de l'éducation, cette théorie a mis l'accent sur les processus centraux conduisant à la socialisation de l'enfant, et de manière plus générale à la socialisation

tout au long de la vie, (Deci & Ryan, 2017). Dans le champ de l'éducation, cette approche a permis de différencier le type de régulation de la conduite lorsque l'élève se perçoit contraint par des pressions extérieures ou plutôt autonome au regard des libertés de choix et d'organisation qui lui sont offertes (Csillik & Fenouillet, 2019). Selon Ryan et Connell (1989) les niveaux les plus autodéterminés de la motivation constituent la base de l'investissement et de la qualité des apprentissages sur lesquels repose la réussite. En revanche, lorsque les comportements des élèves sont régulés de façon externe, ils montrent moins d'intérêt et d'efforts pour réussir. En EPS, ces explications théoriques éclairent les différents niveaux d'implication des élèves pouvant aller jusqu'à une amotivation (manque total de motivation) liée à une dévalorisation de la discipline (e.g., Ryan, 1995 ; Vallerand & Rousseau, 2001). Elles nourrissent la réflexion sur le processus d'intériorisation des règles associé à un climat de classe (Sarrazin et al., 2008) en situant les besoins psychologiques fondamentaux à l'origine des comportements autodéterminés (Ryan et al., 2019).

3.2.1.4 Besoins psychologiques fondamentaux

La théorie des besoins psychologiques fondamentaux a permis d'avancer que la source de la motivation se trouvait dans la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux. Le besoin d'autonomie est lié au sentiment de se percevoir à l'origine des décisions que l'on prend et à résister aux forces extérieures de prise de contrôle de son avenir (deCharms, 1968 ; Deci & Ryan, 1985a). Le besoin de compétence renvoie au sentiment d'interagir efficacement avec son environnement poussant à relever des défis (Deci, 1975 ; White, 1959). Le besoin de proximité sociale renvoie au sentiment d'être intégré à un réseau social dans lequel on est reconnu, accepté, voire valorisé (Baumeister & Leary, 1995 ; Deci & Ryan, 2002). Dans le champ de l'éducation, cette approche théorique a permis de souligner le lien de dépendance qu'entretient la motivation des élèves vis-à-vis du climat de classe instauré sous l'influence du style motivationnel du professeur.

3.2.2 Style et climat motivationnel

L'étude du concept de climat social de classe englobe des notions générales relatives à l'atmosphère, aux relations interpersonnelles et au niveau de confort en classe. En veillant à cultiver un climat satisfaisant les besoins psychologiques des élèves, les enseignants

favorisent l'engagement des élèves et le développement de compétences sociales. Les réflexions professionnelles portant sur le climat motivationnel en EPS se sont majoritairement nourries des travaux menés en psychologie de l'éducation, en psychologie du sport.

En psychologie du sport, le concept de climat motivationnel renvoie aux normes, aux attentes, aux rôles, aux priorités, à la dynamique de groupe et aux modèles de communication qui prédominent dans les relations sociales qu'entretiennent l'entraîneur avec les athlètes, et les athlètes entre eux. Le concept est au cœur de l'analyse des relations entraîneur-entraîné montrant que le climat influence les expériences sportives des athlètes (Chelladurai, 2007 ; Smith & Smoll, 2007) au travers de la mobilisation des ressources cognitives (Sinclair & Vealey, 1989), émotionnelles (Gómez-López et al., 2020) et comportementales (Barnett et al., 1992). D'un point de vue développemental, le climat influence également la santé et le bien-être des athlètes face aux conditions contraignantes de la compétition (e.g., Larson, 2000). Ainsi, les conditions d'entraînement orientées vers le soutien de l'autonomie des athlètes, notamment les plus jeunes, exercent une influence sur leur motivation en favorisant la manifestation de comportements confiants et persistants évitant l'abandon lié à l'anxiété précompétitive.

Dans le contexte sportif, Mageau et Vallerand (2003) soulignent que le soutien se manifeste lorsque l'entraîneur : (1) apporte des explications pour étayer ses orientations en matière d'entraînement, (2) s'intéresse à l'état des connaissances et des affects des athlètes, (3) leur fournit des opportunités de choisir parmi un éventail de possibles, (4) leur donne la possibilité de prendre des initiatives et d'exprimer leur opinion, et (5) favorise un environnement non-contrôlant. Complémentairement, les résultats de l'étude de Hodge et Gucciardi (2015) menée auprès de 291 compétiteurs (175 femmes et 116 hommes) pratiquant une activité individuelle (17%) ou collective (83%) ont montré qu'un climat soutenant l'autonomie, instauré par l'entraîneur et les joueurs était relié à la satisfaction des besoins psychologiques et à l'émergence de comportements pro-sociaux. Comparativement, le climat de contrôle de l'entraîneur et des coéquipiers ainsi que le désengagement moral sont apparus comme des corrélats importants du comportement antisocial.

Dans le domaine de l'EPS, le climat motivationnel correspond à l'ambiance d'un environnement dépendant de la structure des tâches qui le composent et des interventions de l'enseignant.

Les travaux menés en didactique (e.g., Mosston & Ashworth, 2008) concernent les modes de communication publique ou privée qu'entretient le professeur avec les élèves et qui président aux conditions affectives et sociales du contexte de classe. Sans se référer explicitement à la TAD, les auteurs mettent en évidence les précautions à prendre lorsque des rétroactions s'imposent pour favoriser la réorientation du comportement des élèves. Ils soulignent l'utilité du caractère privé des feedbacks correctifs évitant la visibilité sociale des comportements non pertinents qui, lorsqu'ils sont administrés face à la classe pourraient représenter une menace et endommager l'estime de soi publique des élèves ciblés en rompant la dynamique éducative. Comparativement, « *un enseignant qui adopte un style d'enseignement encourageant et stimulant peut aider à cultiver une motivation intrinsèque chez les élèves, ce qui favorise un apprentissage plus efficace et durable* » (Mosston & Ashworth, 2008, p. 108). En cela, les auteurs (p. 250) soulignent l'importance d'instaurer un climat de classe sécuritaire (non menaçant) fondé sur la compréhension et la patience. Par ailleurs, en référence aux travaux de Siedentop (1991), les auteurs soulignent les caractéristiques d'un climat d'apprentissage dans lequel des attentes élevées et réalistes sont fixées aux élèves en les aidant à se percevoir responsables de leurs performances tout en laissant le temps nécessaire à l'atteinte des objectifs.

Les travaux menés dans le champ de la TAD rattachent le climat motivationnel aux déterminants qui nourrissent ou inhibent les besoins psychologiques fondamentaux. Les premiers travaux expérimentaux (Deci et al., 1994) ont mis en évidence trois conditions fondamentales pour identifier un climat soutenant l'autonomie lorsque le professeur : (1) justifie explicitement les décisions pédagogiques qu'il prend en apportant du rationnel, (2) accepte de reconnaître les émotions négatives qui émanent des expériences d'apprentissage vécues par les élèves, et (3) emploie un langage non-contrôlant lorsqu'il s'adresse aux élèves. En replaçant ces trois conditions dans un contexte écologique de classe, d'autres travaux ont complété cette première catégorisation en considérant que le climat soutenant s'observait lorsque l'enseignant : (1) offrait des choix et des itinéraires diversifiés aux élèves (Reeve et al., 2004), (2) faisait preuve de patience et en accordant le temps nécessaire à chaque élève

pour lui permettre d'accomplir les tâches à son rythme (Edmunds et al., 2008), et (3) prenait en considération le point de vue des élèves (Tessier et al., 2008). Ces différents travaux ont contribué à une littérature s'intéressant tout particulièrement au climat motivationnel intégrant une réflexion sur les modes de communication de l'enseignant (Jang et al., 2010).

Ainsi, un climat soutenant l'autonomie s'appuie sur des tâches structurées alimentées par des interventions langagières informationnelles non-contrôlantes qui : (1) fournissent des justifications explicatives, (2) sollicitent les initiatives personnelles, (3) offrent des choix, (4) sollicitent l'avis des élèves en leur posant des questions, (5) initient des dialogues constructifs entre élèves, (6) prennent en compte des préoccupations individuelles pour adapter les conditions d'apprentissage, (7) construisent l'enseignement autour des préférences des élèves, de leur curiosité et de leur sens du défi (Jang et al., 2010 ; Kaplan & Assor, 2012 ; Patall, 2013 ; Patall et al., 2018).

Comparativement, un climat contrôlant passe par le recours à un langage préemptif. Les enseignants communiquent par le biais de messages évaluatifs qui s'appuient sur un environnement chaotique caractérisé par des instructions langagières qui : (1) contiennent plus d'incertitudes que de précisions, (2) exercent des pressions, (2) fixent des dates butoir, (3) exploitent des récompenses contingentes, (4) présentent des critiques publiques, (5) instaurent la comparaison interindividuelle sur le mode de la compétition, (6) font preuve d'impatience, et (7) énoncent les réponses (Jang et al., 2010). Associé à l'adoption d'une attitude autoritaire, le langage contrôlant témoigne d'une centration sur l'enseignant qui prescrit ce que les élèves doivent penser, ressentir et faire, indépendamment de leurs préférences (Aelterman et al., 2019 ; Préfet, 2009 ; Soenens et al., 2012). À ce titre, les comportements pédagogiques coercitifs incluent ceux qui contrôlent à la fois l'extérieur (contrôle comportemental) et l'intérieur (contrôle psychologique) (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

3.2.2.1 Climat perçu par les élèves

Depuis que la révolution cognitive s'est imposée en psychologie à la fin des années 1960 et au début des années 1970, un certain nombre de théories sociocognitives de la motivation ont porté sur les motifs d'implication des élèves (Dember, 1974). Les études sur l'auto-efficacité (Bandura, 1986), la théorie de l'attribution (Urduan & Maehr, 1985 ; Weiner,

1985), la théorie expectation-valence (Wigfield & Eccles, 2000) et la théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1984 ; Dweck & Elliott, 1983 ; Nicholls, 1984) sont quatre exemples marquants de ces théories. Ces théories mettent l'accent sur la relation entre les croyances et les attentes des élèves quant à leurs capacités et leurs perceptions des facteurs contextuels, et notamment sociaux qui participent à leur épanouissement.

Les perceptions du climat de classe sont fortement dépendantes des stratégies instructives répondant aux buts académiques et sociaux que les élèves poursuivent dans le contexte de l'école. Ces buts sont renforcés dans le contexte de l'EPS incitant les élèves, à la fois à s'opposer (compétition), et à collaborer (coopération). Conformément à la théorie des buts motivationnels, les élèves n'entrent pas à l'école, vierges de tout motif d'engagement. Les expériences familiales et scolaires passées ont déjà largement façonné les attentes et les représentations des élèves. Urdan et Maehr (1995) identifient trois types de représentations guidant les orientations motivationnelles des élèves. D'une part, des buts académiques influencent les perceptions de l'environnement d'apprentissage et l'activité des élèves. Ces perceptions sont en lien avec le contexte d'enseignement et le climat de classe (Ryan & La Guardia, 1999). Par exemple, l'urgence d'évaluation exerce un effet sur la nature des feedbacks du professeur qui produisent à leur tour un effet délétère sur le climat de classe perçu par les élèves en fonction de l'importance qu'ils accordent à la discipline. D'autre part, les buts sociaux orientent les représentations du climat de classe et l'activité engagée des élèves dans l'apprentissage. Ainsi, dans le but de satisfaire un objectif de bien-être social, certains élèves s'investissent et aident les autres à réussir afin de devenir un membre productif de la classe. La recherche de relations égalitaires et respectueuses des autres est guidée par une préoccupation d'utilité sociale retrouvée plus tard dans la vie d'adulte. Dans le but de satisfaire un besoin d'approbation sociale, d'autres élèves sont guidés dans leur travail scolaire par la nécessité d'obtenir l'approbation de leurs pairs et/ou de leurs professeurs. Enfin, dans le but de répondre aux attentes familiales (défendre l'honneur de la famille), ou du professeur (Trouilloud & Sarrazin, 2003), d'autres élèves s'investissent de manière compétitive pour satisfaire une image positive de soi. Ces deux derniers buts dominés par une préoccupation de prestige pourraient être davantage marqués par la recherche de relations inégalitaires fondées sur la comparaison. Ainsi, la catégorisation des buts académiques et des buts sociaux pourrait relever d'orientations similaires. À l'école, les

orientations personnelles des élèves rencontrent des circonstances d'apprentissage qui les renforcent ou les contrarient. Par exemple, lorsque l'enseignant donne la possibilité aux élèves de se sentir à l'origine de leurs comportements, il met en place les conditions d'un fonctionnement adaptatif qui favorisent les comportements d'autorégulation, sources de satisfaction et de bien-être (Reeve, 2009 ; Deci & Ryan, 2017).

Parmi l'ensemble des avantages éducatifs liés à l'instauration et à la perception d'un climat soutenant les besoins psychologiques, la littérature évoque des bénéfices relatifs à : (1) l'engagement en classe (Cheon & Reeve, 2013, 2015 ; Cheon et al., 2012 ; Reeve & Cheon, 2016 ; Cheon & Ntoumanis, 2019 ; Cheon et al., 2020 ; Reeve et al., 2004), (2) les comportements d'autorégulation (Flunger et al., 2019), (3) le développement de compétences spécifiques (Cheon & Reeve, 2013 ; Cheon et al., 2012 ; Cheon & Ntoumanis, 2019 ; Cheon et al., 2020) et générales (Reeve & Cheon, 2021), (4) la réussite académique (Cheon & Reeve, 2013 ; Cheon et al., 2012 ; Cheon et al., 2019 ; Cheon et al., 2020), (5) l'adaptation aux conditions d'examen (Cheon & Ntoumanis, 2019), (6) les émotions positives (Kaplan & Assor, 2012), et (7) la confiance en soi (Cheon et Ntoumanis, 2019).

Au-delà de la diversité des bénéfices, plusieurs auteurs soulèvent un paradoxe pour arriver à une question centrale : pourquoi, les élèves rencontrent-ils si rarement des conditions favorables au développement de leur autonomie et pourquoi les pratiques professionnelles des enseignants ne reflètent que très imparfaitement la finalité prioritaire de répondre aux besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale ? (Cheon et al., 2015 ; Chirkov & Ryan, 2001 ; Nalipay et al., 2020 ; Taylor & Lonsdale, 2010 ; Zhou et al., 2009). Cette question trouve en partie une réponse dans le style de communication des enseignants.

3.2.3 Style motivationnel et communication

Le style motivationnel n'est pas appréhendé dans une perspective dichotomique, mais davantage en référence à un continuum dans lequel les comportements de l'enseignant manifestent un soutien ou un contrôle des besoins psychologiques des élèves.

3.2.3.1 Style motivationnel et soutien

Dans la lignée des conceptions du développement de Bruner (1997), plusieurs travaux confirment que le mode de communication s'appuyant sur un langage non contrôlant est de

nature à exercer une influence positive sur la motivation des élèves. Le style motivationnel témoignant d'un soutien se caractérise par « *l'adoption d'une attitude centrée sur l'élève et d'une posture compréhensive permettant la mise en œuvre des comportements interpersonnels soutenant les besoins psychologiques des élèves* » (Tessier, 2022 ; en référence aux travaux de Reeve & Cheon, 2021, p. 56). Ainsi, le style de communication du professeur est l'un des constituants majeurs qui impacte la satisfaction des besoins psychologiques des élèves (Deci et al., 1994 ; Reeve & Jang ; Jang, 2008 ; Sarrazin et al., 2006). Lorsqu'ils établissent des directives claires, de solides conseils et des commentaires constructifs, ils donnent la possibilité aux élèves de gérer leur activité, de persévérer dans la poursuite de leurs objectifs en développant un sentiment de compétence (Jang et al., 2010). Le soutien se manifeste verbalement lorsque le professeur construit son intervention autour des choix des élèves, en prenant en compte leur point de vue, en identifiant et en nourrissant leurs besoins d'accéder à des motifs d'engagement. Le soutien verbal s'illustre également lorsque l'enseignant privilégie leurs préférences, et fournit des activités présentant des défis optimaux et des opportunités de prendre des initiatives (Reeve, 2009, Jang & Reeve, 2010). Il soutient l'autonomie des élèves au travers de ce qu'ils disent, ressentent et réalisent pour les impliquer dans les activités qui leur sont proposées. Il s'appuie sur un langage informationnel (Jang & Reeve, 2010 ; Jang, 2008 ; Reeve et al., 2004) qui aide les élèves à diagnostiquer précisément la source de leurs difficultés. Il fournit des feedbacks explicites et adaptés aux contraintes spécifiques que les élèves rencontrent. Il se montre compréhensif et empathique face à ces difficultés en laissant aux élèves le temps nécessaire pour gérer personnellement les contraintes auxquelles ils font face (Reeve, 2009 ; Skinner & Belmont, 1993 ; Tucker et al., 2002).

3.2.3.2 Style motivationnel et contrôle

Les travaux ayant examiné des séquences éducatives de plusieurs enseignants identifient également des comportements instructifs témoignant de la mise en place d'un climat contrôlant peu prompt à favoriser l'autonomie et l'épanouissement des élèves. En effet, des études attestent que de nombreux enseignants présentent encore les signes d'un style contrôlant, froid ou chaotique (Aelterman et al., 2019 ; Jang et al., 2016 ; Van den Berghe et al., 2013). En prenant en charge l'organisation de la séance, l'enseignant recourt à des ordres et des injonctions sans considérer les préférences des élèves. L'enseignant agit alors selon

trois principes : (1) il ne pose pas de questions ouvertes propres à recueillir le point de vue des élèves, (2) il recourt à un vocabulaire conduisant les élèves à développer de la culpabilité lorsqu'ils n'agissent pas en fonction de ses attentes, et (3) ses allusions fondées sur la comparaison sociale et sur le classement favorisent une discrimination fondée sur les performances des élèves confrontés à un système de classification (Reeve, 2009).

Dans la conduite de son enseignement, les interventions verbales du professeur indiquent qu'il aménage parfois l'espace de façon formelle, sans demander si celui-ci correspond aux besoins d'adaptation des élèves. De façon tout aussi formelle, ses injonctions témoignent qu'il gère le temps sur la base d'une horloge interne d'instruction, peu soucieuse de celle qui organise les apprentissages des élèves de niveau hétérogène. Il utilise des directives sans explication en se dispensant de justifier la complexification d'une tâche qu'il impose. Il oriente les élèves vers la solution sans préalablement chercher à les questionner pour les engager sur le chemin d'une potentielle transformation. Il mobilise les élèves par des pressions en utilisant des critiques peu constructives, des sarcasmes, et des menaces liées à un dispositif d'évaluation dont les critères restent confidentiels (Reeve, 2002, Reeve et al., 2022 ; Sarrazin et al., 2006). Notamment en EPS, les consignes et les feedbacks verbaux et gestuels peuvent prendre une forme de jugement de valeur menaçant l'estime de soi physique des élèves (Fox, 1997). En cela, le style motivationnel contrôlant frustre généralement les besoins psychologiques des élèves en matière d'autonomie, de compétence et de proximité sociale (Reeve & Cheon, 2016 ; Tilga et al., 2019). Il est associé à une faible motivation des élèves et conduit à un faible engagement, voire à un désengagement justifiant du mal-être durant l'activité (Reeve et al., 2018).

Sur le plan structurel, le style motivationnel est éminemment situé. De fortes fluctuations émergent à l'écoute des interventions langagières du professeur sur le déroulé d'une séance ou d'un cycle d'enseignement. Par ailleurs, plusieurs recherches révèlent la complexité d'identification d'un style motivationnel et de ses effets sur les perceptions des élèves. Aelterman et al. (2019), et Jang et al. (2016) soulignent que l'absence de soutien de l'autonomie ne dénote pas forcément d'un contrôle de l'enseignant. Van den Berghe et al. (2013) et Reeve (2009) indiquent que les pratiques d'enseignement peuvent nourrir simultanément plusieurs besoins. Ainsi, des dispositifs d'organisation de classe mis en œuvre pour favoriser un travail en groupe sont de nature à provoquer conjointement des perceptions

de soutien de l'autonomie et de la proximité sociale. Cette complexité demande à mobiliser des outils de mesure en concordance avec les descripteurs propres à illustrer l'activité de guidage dans laquelle le professeur s'engage. Sur le plan méthodologique, les outils de mesure proposés dans la littérature renvoient le plus souvent à la collecte de données auto-rapportées invitant l'entraîneur/l'enseignant à se prononcer sur sa perception du climat instauré à l'appui de l'analyse de son style motivationnel (Falcon et al., 2023). Cette auto-évaluation requiert des critères précis auxquels un collectif de chercheurs spécialistes de la TAD s'est intéressé pour produire une grille de catégorisation des comportements motivationnels de l'enseignant en fonction de leur pouvoir à favoriser ou à frustrer les trois besoins psychologiques fondamentaux (Ahmadi et al., 2022).

3.2.3.3 Catégorisation des comportements motivationnels de l'enseignant

En référence à la méthode Delphi⁴², l'étude d'Ahmadi et collaborateurs (2022) a réuni un panel international de 34 chercheurs reconnus pour leurs travaux dans le champ de la TAD. Les experts sont parvenus à établir un consensus (Brown, 1968) sur la base d'un traitement itératif de données comportementales et langagières. Cette méthode a été utilisée dans le but de rendre plus fiable, et plus exhaustive, une liste de comportements jusque-là identifiés par des équipes plus réduites de chercheurs utilisant des procédures ad hoc (Hardcastle et al., 2017). Les experts ont évalué la pertinence de chaque comportement motivationnel au regard de leur potentielle influence sur les besoins psychologiques en s'appuyant sur plusieurs méta-analyses (French et al., 2014 ; Michie et al., 2009). Ce travail a mis en évidence une liste de 57 comportements motivationnels employés par les professeurs dans le cadre de la conduite de leur enseignement. Une grille de codage recense ainsi des comportements instructifs associés à un descriptif opératoire d'activités éducatives et à des exemples concrets (cf. Annexes 3 et 4).

Les conduites instructives qui entretiennent le besoin d'autonomie (11 items) se caractérisent par une flexibilité des conditions d'apprentissage invitant les élèves à faire des choix, leur apportant des explications, et les aidant à se fixer des buts d'apprentissage.

⁴² La méthode Delphi est une méthode systématique qui consiste à interroger une communauté d'experts comprenant plusieurs tours. A chaque tour, le questionnaire étudié s'enrichit de réponses apportées par les experts. Cet outil d'enquête présente l'avantage de mobiliser l'intelligence collective d'un groupe d'experts sur un sujet particulier.

Les conduites instructives qui menacent le besoin d'autonomie (5 items) se caractérisent par une rigidité des conditions d'enseignement exerçant une pression et fixant des dates butoir. Elles se manifestent aussi par des questions fermées, des réponses, et des démonstrations de solutions de manière anticipée. Enfin, elles comprennent des félicitations comme récompenses contingentes.

Les conduites instructives qui favorisent le besoin de compétence (17 items) sont celles qui fournissent des informations rétroactives orientées vers la recherche de progrès. Elles clarifient les attentes et fournissent des informations à l'occasion d'échanges confidentiels sur les résultats passés.

Les conduites instructives qui frustrent le besoin de compétence (9 items) reposent sur des feedbacks critiques énoncés publiquement. Elles contribuent à souligner les insuffisances individuelles sur la base de comparaisons, et à féliciter les seuls élèves performants. Elles constituent plutôt une menace sur les résultats qui s'inscrivent dans la comparaison sociale sur la base de buts compétitifs.

Les conduites instructives qui soutiennent le besoin de proximité sociale (7 items) font référence aux possibilités flexibles ou justifiées d'appariement en groupe promouvant la coopération. Elles accompagnent le regroupement d'élèves en fonction d'un intérêt commun. Elles révèlent également l'intérêt que manifeste l'enseignant à propos du ressenti des élèves, en manifestant de l'empathie.

Les conduites instructives frustrant le besoin de proximité sociale (8 items) ignorent l'avis et les ressentis des élèves, en abusant d'interpellations et de formules dévalorisantes ou de propos sarcastiques.

Sur le plan empirique, ces différents descripteurs sont aujourd'hui mobilisés pour rendre compte du style motivationnel de façon plus précise. Des travaux récents menés en France sont animés par des préoccupations semblables, orientées vers une description précise des conditions d'apprentissage des élèves. Par exemple, le projet ProMoBE (Promouvoir la Motivation et le Bien-être à l'Ecole, Tessier et al., 2017, Tessier et al., 2022) met en place des programmes éducatifs combinant une intervention basée sur la satisfaction des besoins (TAD), et sur des interventions favorisant la réorientation de l'attention issues de la psychologie positive (IPP). Cependant, sur le plan méthodologique, l'état actuel des

recherches conduites sur la base de données auto-rapportées demande à se rapprocher des conditions naturelles d'enseignement-apprentissage à partir d'une démarche observationnelle. Par ailleurs, cette grille transdisciplinaire ne permet pas d'identifier les descripteurs les plus pertinents pour traduire l'activité des enseignants d'EPS. Enfin, son exploitation ne permet actuellement pas de prendre en compte la prosodie.

3.2.3.4 Intégrer la prosodie

D'une manière générale, la prosodie renvoie à l'ensemble des traits oraux d'une expression verbale traduisant la musicalité de la voix et des énoncés du locuteur. Cette caractéristique du langage oral rend les émotions et les intentions plus intelligibles à ses interlocuteurs. Rares sont les recherches qui ont porté sur le caractère prosodique des messages motivationnels en contexte d'enseignement.

Récemment, Zougkou et al. (2017) ont examiné la manière dont les motivations verbalisées étaient traitées en temps réel. La focale était placée sur la prosodie et son incidence sur la perception des messages motivationnels témoignant d'un soutien ou d'un contrôle. Suivant le design expérimental de l'étude, 20 participants (8 hommes et 12 femmes) dans la tranche d'âge de 18-26 ans ($M = 19,7$) ont écouté cinq types de phrases qualifiant le soutien de l'autonomie, le contrôle de l'autonomie ou la neutralité d'un propos. Ces phrases étaient prononcées sur un ton de voix motivant, non-motivant ou neutre. Par exemple, des phrases (i.e., tu dois absolument faire à ma façon) ont été prononcées sur un ton contrôlant), tandis que d'autres ne contenant pas de mots motivants (i.e., pourquoi ne pas nous revoir demain) ont été prononcées sur un ton motivant. En réponse aux motivations véhiculées par la sémantique des mots et la prosodie, les potentiels cérébraux liés à l'événement (*Event-related brain potentials*, ERPs) ont révélé que les auditeurs font rapidement la distinction entre les motivations et les formes neutres de communication. L'écoute de tonalités motivantes différentes provoque des amplitudes d'ERP modulées différemment. Ce mécanisme de détection précoce aiderait à déterminer l'importance des informations reçues. Une fois évalué, le langage motivant fait l'objet d'un suivi continu et d'une évaluation approfondie. Cependant, des comparaisons de suivi planifiées ont souligné que la prosodie non-motivante affectait plus significativement les variations d'amplitude moyenne de l'ERP, comparativement à la prosodie motivante ou neutre. Ainsi, une évaluation rapide précoce, reflétée par des amplitudes accrues n'est constatée que pour les phrases prononcées dans une

prosodie contrôlante (mais pas dans une prosodie soutenant l'autonomie). Ces résultats montrent que les auditeurs sont plus réceptifs à la prosodie non-motivante des messages de contrôle.

En résumé, motiver les élèves est un enjeu pour tout enseignant et particulièrement pour l'enseignant d'EPS dont la discipline requiert différents types d'efforts. Il paraît utile de collecter des données observationnelles sur le style motivationnel en tenant compte de la direction du soutien/contrôle du langage, mais aussi de la force du propos. L'objet de l'étude 2 vise à expérimenter la grille de catégorisation (Ahmadi et al., 2022) dans le but d'étudier le style motivationnel d'enseignants expérimentés et débutants en EPS en prenant en compte la prosodie du langage (Zougkou et al., 2017). D'une part, l'approche observationnelle est choisie dans le but de qualifier le style motivationnel à partir de la conjonction de plusieurs descripteurs d'une même catégorie (soutien ou contrôle) et de leur orientation en direction des trois besoins (autonomie, compétence, proximité sociale) en tenant compte des déictiques. D'autre part, elle invite à examiner les perceptions des élèves et à recenser les opportunités qui leur sont offertes de s'engager dans l'interaction. L'étude 3 est centrée sur la perception du climat de classe. Ces deux études préparent une analyse des échanges langagiers dans une perspective plus transactionnelle liée à l'enjeu d'identifier ce qui se joue dans l'interaction socio-discursive entre l'enseignant et les élèves. Néanmoins, du côté des élèves, une telle approche suggère préalablement d'examiner les conditions propices à faire entendre leur voix.

3.3 Engagement agentique des élèves

En avançant que le style motivationnel a une incidence directe sur l'implication des élèves, l'approche didactique s'articule imparfaitement aux cadres théoriques les plus actuels de la motivation. En effet, de nouvelles recherches invitent à s'affranchir d'une logique unidirectionnelle pour redéfinir ce qu'il convient d'entendre par « climat de classe ». Sur la base de la TAD, les récents travaux de recherche (Reeve et al., 2022) avancent l'idée selon laquelle, le climat motivationnel demande à prendre en compte l'activité des élèves. Cette troisième partie vise à considérer : (1) les comportements proactifs des élèves témoignant de leur engagement agentique dans l'activité d'apprentissage, (2) les outils de mesure

permettant de rendre compte de cette agentivité, et (3) le climat motivationnel à la fois dans une perspective interactionniste socio-discursive, mais aussi dans une approche transactionnelle intégrant les influences réciproques qu'exercent l'enseignant et l'élève sur le climat de classe où chacun soutient l'autonomie de l'autre.

3.3.1 Agentivité et engagement

Le concept d'agentivité fait référence à la définition que Bandura (2006) donne d'un « agent » considéré comme une personne qui influe délibérément sur sa propre vie et son fonctionnement. Partant du postulat selon lequel « *Toute action comporte parmi ses déterminants les influences produites par le sujet lui-même* » (Carré, 2004, p. 23, extrait de Bandura, 2010), tout individu est perçu comme un agent de son comportement lorsqu'il agit pour améliorer sa situation et son environnement. C'est au cours des interactions sociales issues de l'environnement familial et scolaire que l'enfant apprend à construire son agentivité. L'agentivité renvoie au désir, à l'intention qui guide l'individu à trouver de nouveaux moyens, de nouvelles opportunités et de nouvelles ressources pour apprendre et s'adapter aux contraintes de l'environnement. Elle constitue ainsi l'une des conditions fondamentales pour apprendre, se développer, et agir efficacement (Bandura, 2006).

L'évolution des conceptions théoriques relatives au contrôle est à l'origine du concept d'agentivité interactive. Inspirée de la théorie sociocognitive, trois types de déterminants entrent en interaction deux à deux (Carré, 2004). Les déterminants internes à la personne (P) concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique. Ils mobilisent également les perceptions, les croyances d'efficacité personnelle du sujet, les buts cognitifs, qu'il se fixe et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même. Les déterminants du comportement (C) décrivent les patterns d'action effectivement réalisés et les schémas comportementaux mis en œuvre par l'individu. Les déterminants environnementaux (E) font référence aux caractéristiques organisationnelles et sociales de l'environnement et aux ressources/contraintes qu'elles présentent en ayant un effet sur les comportements. Ces trois déterminants entrent en relation dans le modèle triadique de Bandura (2010). La relation Personne-Comportement repose sur des processus cognitifs qui organisent les croyances personnelles, les perceptions de soi, les aspirations et les intentions influençant le comportement. La relation Environnement-Personne concerne l'influence de l'environnement sur les processus cognitifs, affectifs et sociaux animant les conduites

individuelles. La relation Environnement-Comportement renvoie à la stabilité du milieu et ses influences sur l'adoption de comportements individuels. Ainsi, les individus sont en partie les concepteurs de leur propre destinée et contribuent causalement à leur fonctionnement psychosocial par des mécanismes d'agentivité représentés généralement par la croyance d'efficacité personnelle. Dans le cadre de l'analyse des conduites d'apprentissage, le concept d'agentivité humaine est à l'origine de la détermination des comportements d'élèves destinés à améliorer leur situation en prenant l'initiative de créer un environnement d'apprentissage plus favorable pour eux-mêmes. Les concepts d'engagement et d'agentivité sont également à l'origine des travaux menés en direction de l'analyse des interactions langagières entre l'enseignant et les élèves soutenues par l'engagement agentique de ces derniers.

Le concept d'engagement se réfère à la qualité de l'investissement physiologique, psychologique et social d'une personne dans une situation (Skinner et al., 2009). C'est un concept multidimensionnel (Fredricks et al., 2004) construit autour de trois composantes distinctes mais fortement inter-corrélées : (1) l'engagement comportemental (i.e., effort, concentration, attention), (2) l'engagement émotionnel (i.e., manifestation d'émotions positives : intérêt, curiosité, enthousiasme, et absence d'émotions négatives engendrant la déception, la colère, l'anxiété, la peur ou la frustration), et (3) l'engagement cognitif (i.e., traitement des informations en profondeur, stratégies d'apprentissage élaborées).

Dans le domaine de l'éducation, le terme d'« engagement » est utilisé pour caractériser l'investissement actif des élèves dans les séquences d'apprentissage (Christenson et al., 2012). Au-delà des trois formes d'engagement (comportemental, émotionnel et cognitif), Reeve (2012) propose une quatrième forme d'engagement dénommée : engagement agentique, correspondant à la manifestation objective et visible de la motivation. Cette manifestation délibérée contribue positivement à l'apprentissage, au développement et aux performances tout en modifiant l'environnement d'apprentissage. Cette action intentionnelle nécessite à la fois la motivation (*agency*) et l'action (*engagement*), la motivation étant stimulée par le soutien des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, appartenance (Deci & Ryan, 2017 ; Reeve & Shin, 2020).

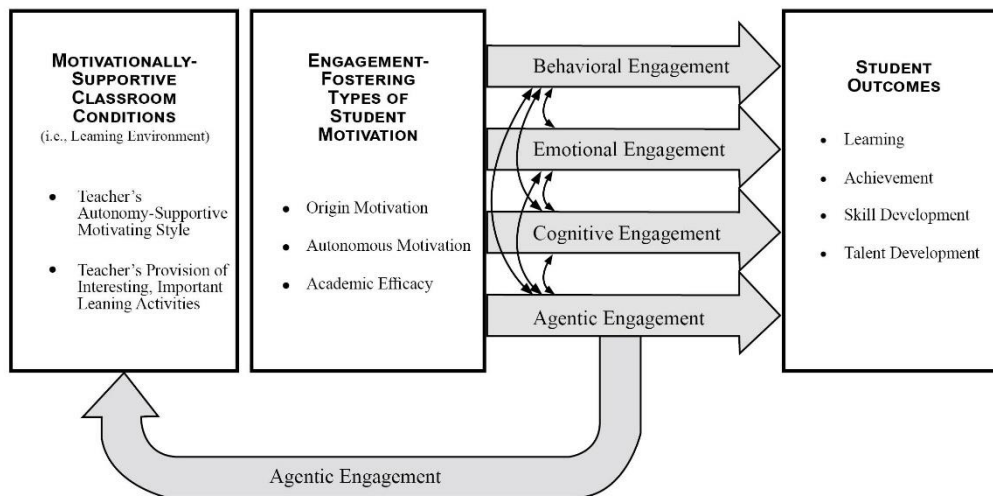
3.3.2 Engagement agentique

L'engagement agentique (Reeve, 2012) renvoie à toute contribution intentionnelle et constructive à l'activité d'apprentissage. Il témoigne de la volonté des élèves à contribuer activement au flux d'enseignement qu'ils reçoivent (Patall et al., 2019 ; Reeve, 2013 ; Reeve et al., 2022). Ce concept s'appuie sur l'initiative de l'élève lorsque celui-ci : (1) témoigne de sa motivation interne en exprimant son intérêt, ses besoins et ses préférences, (2) pose des questions en recherchant un coup de pouce ⁴³ (Fisher & Nadler, 1982) pour progresser dans les apprentissages, (3) propose à l'enseignant des modifications dans l'environnement ou les démarches d'apprentissage, (4) apporte une précieuse contribution aux échanges entre élèves et avec l'enseignant, et (5) induit une demande de communication incitant l'enseignant à modifier son style interactif. Reeve & Tseng (2011) identifient cinq caractéristiques essentielles permettant de qualifier les conditions d'émergence des comportements agentiques : (1) les élèves sont proactifs, (2) leurs interventions sont intentionnelles, (3) ils cherchent à enrichir l'environnement d'apprentissage, (4) l'enseignant stimule les initiatives des élèves en leur donnant la possibilité d'avoir leur mot à dire sur les conditions d'apprentissage, et (5) il reçoit les manifestations agentiques sans les interpréter comme une remise en question de sa compétence (Figure 1).

Les élèves manifestant une conduite agentique entreprennent des actions favorisant leur réussite qui vont au-delà de leur engagement comportemental, émotionnel et cognitif Reeve, (2013). Sur le plan fonctionnel, les conduites agentiques présentent l'intérêt de faire connaître au professeur ce que les élèves attendent et ce qui les intéresse. Sur le plan structurel, elles sont de nature proactive et s'expriment le plus souvent verbalement.

⁴³ Dans une approche sociocognitive de la relation d'aide, plusieurs auteurs (Arbreton, 1998 ; Fisher & Nadler, 1982) différencient la recherche d'aide autonome (*instrumental help seeking*) et la recherche d'aide dépendante (*executive help seeking*). La recherche d'un coup de pouce (*hint*) exprime la recherche d'aide autonome reposant sur un appui partiel et passager à la différence de l'aide dépendante témoignant d'une grande passivité.

Figure 1 : Aspects interdépendants de l'engagement des élèves (Reeve, 2013)



Four interrelated aspects of student engagement that explain students' positive outcomes (four horizontal lines) plus agentic engagement's unique contribution to constructive changes in the learning environment (curved line at the base of the figure). The six curved lines with double-sided arrows communicate the positive intercorrelations among the four aspects of engagement.

3.3.2.1 Engagement agentic et proactivité

La proactivité renvoie à un comportement qui vise à anticiper les attentes de l'environnement et à prendre l'initiative de l'action. La plupart des travaux menés sur la proactivité ont été conduits dans le domaine de l'entreprise considérant qu'il s'agit d'une compétence (*soft skill*) recherchée par les recruteurs.

Dans le champ de l'ergonomie du travail, la proactivité renvoie à différents comportements orientés vers : (1) l'amélioration des processus de travail locaux (Morrison & Phelps, 1999), (2) l'initiative personnelle (Frese & Fay, 2001), (3) la recherche active de retour d'information (Anseel et al., 2015) (4) la construction délibérée de sa carrière (Seibert et al., 2001), (5) l'amélioration de l'environnement de travail (Wrzesniewski & Dutton, 2001), (6) la prévention de l'apparition de problèmes (Parker & Collins, 2010), et (7) l'entrée dans un nouvel environnement professionnel impliquant une socialisation proactive (Saks & Ashforth, 1996). D'autres travaux ont été conduits dans une approche différentielle. Ils mettent en évidence les caractéristiques d'une personnalité proactive. Ainsi, Charbonnier-Voirin et Akremi (2016) montrent que la personnalité proactive influence significativement la performance adaptative. Cette étude menée auprès de 232 salariés révèle également que le

sentiment d'auto-efficacité médiatise partiellement cette relation. Elle souligne l'intérêt d'une approche interactionnelle intégrant les différences individuelles et les variables contextuelles pour mieux comprendre la performance adaptative en situation de travail. Les individus présentant une personnalité proactive cherchent à tirer parti de différentes opportunités en devançant les attentes de leur environnement. Au-delà de rechercher à gagner du temps sur les décisions à prendre, ils prennent précocement du contrôle sur l'environnement (Bateman & Crant, 1993). Lorsque les individus agissent de manière proactive, ils enclenchent un processus qui ouvre sur un éventail de possibilités et d'expériences d'apprentissage enrichissantes, telles que l'internalisation des connaissances et la compréhension conceptuelle (Bandura, 2006 ; Deci & Ryan, 1996 ; Reeve & Tseng, 2011).

Dans le domaine de la formation universitaire, des travaux ont étudié l'opportunité d'entretenir la proactivité des étudiants dans leur cursus. Ainsi, Parker et Collins (2010) ont suggéré de développer des environnements d'apprentissage soutenant la proactivité. Les auteurs ont considéré que la confiance des étudiants à mettre en place des stratégies d'apprentissage autodirigé était plus importante que ne pouvaient l'être les dispositions personnelles à la proactivité. Les auteurs soulignent que les étudiants peuvent avantageusement découvrir les bonnes raisons et les bénéfices associés au fait de s'engager de manière proactive dans l'apprentissage. Certains dispositifs d'enseignement récemment implantés dans les universités et les établissements scolaires tels que la classe inversée (*flipped classroom, blended learning*) s'inspirent de cette évidence. Cependant, Geertshuis et al. (2014) soulignent l'état encore imparfait des connaissances scientifiques visant à déterminer les procédures d'enseignement favorables au développement de la proactivité chez les étudiants. Statuer sur le postulat selon lequel la proactivité détermine la réussite dans l'enseignement supérieur demande des études plus poussées sur les conditions de formation qui maximisent la pensée et les comportements proactifs. Par ailleurs, ces recherches demandent à ne pas être circonscrites à l'environnement supérieur. Sur ce point, les travaux suggèrent plutôt d'étendre le champ de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage à des niveaux de formation plus précoces (école, collège, lycée).

Dans le champ de l'éducation, les plus récents travaux sur la proactivité des élèves mettent en évidence que celle-ci dépend majoritairement du climat motivationnel instauré par le professeur et perçu par les élèves donnant à ces derniers l'opportunité de faire entendre

leur voix. De telles perceptions pourraient être à l'origine d'une relation plus collaborative entre l'enseignant et les élèves et entretiendraient la satisfaction des deux parties dans le voyage partagé (*shared journey*) qu'ils entreprennent (Reeve et al., 2020 ; Reeve et al., 2022) en stimulant l'engagement agentique des élèves. La contribution constructive des élèves à l'enseignement témoigne de la volonté de ne pas rester passifs mais d'enrichir l'environnement d'apprentissage. Les manifestations d'intérêt, les suggestions et les initiatives prennent alors un caractère déterminant dans l'élaboration des conditions d'interaction éducative. L'élève montre spontanément de l'enthousiasme, prend la parole pour développer sa pensée, pose des questions et recherche chez l'enseignant des compléments d'information pendant qu'il travaille sur les contenus disciplinaires. Il exprime certaines préférences et manifeste un besoin de justification lorsque ces préférences ne sont pas prises en compte par le professeur. Ces comportements verbaux constituent autant de témoins de l'autodétermination des élèves et de leur engagement agentique. Cependant, la littérature laisse moins de place à une approche dispositionnelle.

3.3.2.2 Engagement agentique et interactions verbales

La littérature permet de considérer que l'intérêt verbalement exprimé par les élèves contribue à placer l'enseignant dans des dispositions favorables à l'instauration d'un climat soutenant les besoins (Reeve et al., 2022). Sous l'effet des suggestions des élèves, l'enseignant peut ajuster, transformer, modifier, calibrer les conditions d'apprentissage. Les manifestations verbales des élèves attestant d'un comportement motivé exercent une influence sur le mode de communication du professeur. Cette contribution active au flux de l'instruction est de nature à placer l'enseignant dans des dispositions à favoriser les échanges avec les élèves en adoptant un style d'instruction soutenant les besoins fondamentaux (Patall, et al., 2019 ; Reeve, 2013). Ainsi, l'engagement agentique donne la possibilité à chaque élève de personnaliser l'instruction en comprenant ce qu'il doit apprendre et les conditions dans lesquelles il est attendu qu'il apprenne. En revanche, lorsque les élèves sont plus passifs en évitant de poser des questions et de solliciter des réponses à leurs besoins et à leurs préférences, ceux-ci donnent alors au professeur moins d'opportunité d'identifier les attentes des élèves et d'enrichir l'environnement. En cela, la passivité des élèves renforce le caractère contrôlant de l'instruction (Jang et al., 2016). La représentation que les élèves se font de l'école alimente certainement les occasions de voir les élèves ne pas se sentir capables ou

peu habilités à exprimer leurs questions, leurs intérêts ou leurs besoins. Sur le plan méthodologique, ces travaux sont associés à une réflexion portant sur les outils les plus appropriés pour rendre compte du concept d'engagement agentique.

3.3.2.2.1 Outils de mesure de l'engagement agentique

Les travaux sur cette question sont à l'origine d'outils de mesures en cinq items visant la collecte de données auto-rapportées (*Agentic Engagement Questionnaire*, AEQ) (Reeve, 2013). Ce premier outil est à l'origine d'un inventaire plus récent de descripteurs comportementaux témoignant de l'activité des élèves lorsqu'ils interagissent avec l'enseignant en faisant connaître au professeur : (1) ce dont j'ai besoin et ce que je veux, (2) ce qui m'intéresse, (3) mes préférences et mon opinion, (4) les questions qui me préoccupent dans le cadre des apprentissages, et (5) l'aide dont j'ai besoin pour réussir. Dans la continuité, des recherches ont conduit à proposer une grille en 15 items (Reeve & Shin, 2020). Comparativement à la version originale, cette version permet de collecter des données plus détaillées lorsque les élèves interagissent avec l'enseignant dans le but de : (1) faire des propositions, (2) émettre des suggestions, (3) faire des recommandations, (4) requérir des explications sur les façons d'orienter leur activité, (5) proposer une option jusqu'alors non évoquée, (6) envisager d'élargir le champ d'apprentissage, (7) requérir des conditions individualisées d'acquisition, et (8) exprimer ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas.

Ces comportements agentiques sont accompagnés d'exemples qui illustrent un contexte de classe ordinaire. Cependant, les données ont été presque exclusivement collectées au travers de questionnaires recensant les perceptions qu'avaient les élèves de leurs conduites en matière de communication avec l'enseignant. Par ailleurs, ces données sont représentatives du contexte d'EPS dans lequel les élèves s'expriment. En cela, les données actuelles rendent imparfaite la collecte des données relatives aux échanges langagiers qui prennent forme dans l'interaction en classe d'EPS pour rendre compte du niveau de synchronisation de la communication entre le professeur et les élèves. Ces outils méthodologiques aident à l'analyse indirecte d'un environnement éducatif et des pratiques pédagogiques renforçant ou inhibant la motivation et à l'engagement des élèves en EPS. Plus rares sont les travaux qui ont engagé une démarche observationnelle à l'appui de ces indicateurs traités à l'appui de la philosophie du langage.

3.3.3 Approche interactionniste socio-discursive

L'approche interactionniste permet d'inscrire la question du climat de classe dans les discours qu'entretiennent le professeur et les élèves en situation d'apprentissage-enseignement. Cette question concerne à la fois l'orientation du discours et les modes de synchronisation des interlocuteurs (enseignant-élèves)

3.3.3.1 Orientation du discours

Au-delà de la structure objective d'un dispositif éducatif, c'est l'orientation des échanges liée à la dynamique de communication qui compte pour qualifier un climat de classe. Ce constat a largement influencé les recherches centrées sur la communication entre l'enseignant et les élèves. C'est aussi sur la base de ce constat que des recherches plus qualitatives (Amidon & Hough, 1967 ; Schmedbmann, 1967 ; Rosenshine, 1973) se sont développées en référence aux travaux de Flanders (1970). Le système d'analyse des interactions (*Flanders Analysis Categories System, FIACS*) souligne l'importance de considérer l'influence directe et indirecte des messages de l'enseignant (*teacher talk*) et ceux des étudiants (*student talk*) sur la construction et l'évolution du climat de classe. Dans le contexte de l'EPS, ce constat coïncide avec les dimensions informationnelles et motivationnelles des modes de communication du professeur recensés par Mosston et Ashworth (2008) lorsque les auteurs font référence à la connexion cognitive (*cognitive connections*, p. 8) qui organise les interactions entre le professeur et les élèves. Il convient de considérer la place qu'occupe la personne qui s'interpose entre l'individu et l'environnement. Cette interposition est parfois source de perturbations car elle amène des questions, des attentes de clarification, et des jugements que l'observation seule des résultats de l'action n'aurait pas nécessairement suscités, du moins pas aussi rapidement. En outre, le langage utilisé dans l'interaction exige une réponse, souvent sous forme de discours, obligeant ainsi à exprimer l'activité et à la réinterpréter. C'est ce que Vygotsky (1934) décrit comme un effet accélérant le développement dans le contexte de l'enseignement-apprentissage (Pastré et al., 2006).

Lorsqu'on examine les relations sociales dans le champ de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1997), l'objectif est de clarifier comment les enseignants et élèves collaborent en fonction des contextes d'interaction spécifiques et des sujets d'apprentissage

(Darnis, 2019 ; Darnis & Ghorbel, 2023). Du point de vue des relations interpersonnelles, le langage est un discours expressif qui véhicule des sens différents, tant en termes de direction que de signification⁴⁴. L'organisation du langage en fonctions internes sémantiques et en rôles psychologiques dissociés est à l'origine du comportement (Bronckart, 1977 ; Sapir, 1968). En ordonnant les perceptions et les pensées, il « *reflèterait l'organisation culturelle* » mais aussi « *les structures cognitives qui ont servi à le constituer* » (Bronckart, 1977, p. 132). Le langage est un outil du comportement social significativement culturel. « *Ce mode fonctionnel de signes* » implique un aspect contextuel (Silverstein, 1975) et une maîtrise des conventions culturelles qui sont intégrées avant même que le langage phonétique ne soit maîtrisé. Les interventions langagières correspondent à différentes catégories de communication qui sont « définies par l'acte social qu'elle accomplit » en lien avec l'environnement socioculturel. En référence à Sapir (1968), Bronckart (1977, p.121) rappelle utilement que le langage « *est indissociable du phénomène social lui-même* » et à l'origine d'actions indispensables à la survie : de développement de la personnalité, de médiation et de régulation de l'action. Dans ses dimensions socio-culturelle et personnelle, le langage véhicule des sens différents et génère des interprétations différentes (Bronckart, 1977). Son organisation en fonctions internes sémantiques et en rôles psychologiques dissociés est à l'origine du comportement (Sapir, 1968). La matérialité d'un outil est souvent ce qui favorise son intériorisation et son utilisation dans des contextes diversifiés. Cette acquisition du langage s'opère dans une situation de « *dialogue d'action* » entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte (Bruner, 1983). Chaque acte de parole est le reflet de ces *multiples voix* qui dialoguent. Les énoncés sont influencés par d'autres énoncés, d'autres points de vue et d'autres discours. En cela, l'énonciation n'est pas simplement un acte individuel, mais aussi un acte social. Elle est influencée par les normes culturelles, les valeurs sociales et les relations sociales.

Replacé dans le contexte de la TAD suggérant que l'initiative personnelle est liée à la nature humaine et à l'interaction sociale, le langage peut être considéré comme un moyen d'expression générant diverses significations et interprétations. Le passage d'une simple « conversation » à un échange constructif dépend en grande partie de la capacité de

⁴⁴ En Français, le terme générique de « sens » renvoie la distinction opérée respectivement en Anglais et en Allemand entre la direction (*direction, richtung*) et signification (*meaning, sinn*).

l'enseignant à inscrire son intervention dans un dialogue fondé sur un climat de confiance qui encourage la prise d'initiative et l'autonomie d'expression de la pensée des élèves (Kaplan & Assor, 2012). Les travaux de Reeve et al. (2022) révèlent que le mode de communication des enseignants joue un rôle significatif sur le niveau d'engagement agentique des élèves, que ces derniers soient spontanément engagés de manière proactive ou non. Le dialogue devient un élément central et indispensable à l'apprentissage et à l'enseignement (Cook-Sather, 2002). Dès le plus jeune âge, le langage étend les compétences humaines et soutient l'action, faisant office de marqueur. Explorer le langage en EPS conduit à étudier les compétences professionnelles facilitant l'action et soutenant le développement cognitif et social des élèves. Cependant, cette compétence implique de prendre en compte les manifestations verbales des élèves pour inscrire l'intervention didactique dans un discours qui dépasse le simple monologue pédagogique. Bien que cette perspective théorique soit récente, des travaux avancent que les individus sont des agents actifs qui cherchent à assimiler des éléments significatifs de leur environnement tout en s'adaptant à ce dernier. Les individus s'épanouissent et se sentent bien lorsqu'ils peuvent satisfaire leurs besoins fondamentaux d'autonomie, de relation et de compétence (Kaplan & Assor, 2012). Les actions de soutien à l'autonomie, comprennent des comportements tels que reconnaître le point de vue interne de l'autre, offrir des choix, encourager l'initiative personnelle, minimiser l'utilisation de la contrainte, clarifier la pertinence des comportements attendus, accepter et encourager les suggestions et les opinions, et éviter les critiques excessives (Assor et al., 2002 ; Skinner & Belmont, 1993). Par conséquent, les conversations entre les enseignants et les élèves sont susceptibles d'être perçues comme des dialogues significatifs de soutien à l'autonomie lorsque les enseignants abordent des sujets tels que les ressentis et les objectifs des élèves, les choix dans les études, la pertinence des contenus, ainsi que les opinions. En cela, le climat de classe est dépendant d'un style instructif qui laisse la parole des élèves circuler à l'intérieur des groupes de travail.

À la fois, les travaux de Ryan et Deci (2020) et ceux de Reeve et Cheon (2021) confirment que le mode de communication de l'enseignant est de nature à exercer une influence sur la motivation des élèves via le médiateur que constituent les besoins psychologiques. Le langage d'invitation aide les élèves à s'engager dans la communication en leur permettant de surmonter les problèmes d'inertie liés au caractère public de

l'expression des difficultés rencontrées. Il les incite aussi à justifier leurs choix d'investissement moteur tout en recherchant des solutions par eux-mêmes dans un espace de collaboration. Dans la continuité des recherches ayant étudié les répercussions des interventions langagières de l'enseignant sur les perceptions que les élèves développent en termes de satisfaction/frustration des besoins psychologiques (Reeve & Jang, 2012 ; Reeve, 2009), de récentes recherches (Jang et al., 2010 ; Reeve & Cheon, 2021 ; Ryan & Deci, 2020) mettent en évidence les bénéfices liés à l'instauration d'un climat qui laisse aux élèves un espace de liberté pour exprimer leurs perceptions, émotions et motivations. Les résultats de Hue et al. (2020), révèlent que les effets d'une intervention éducative soutenant l'autonomie par l'apprentissage dialogique en EPS sont positivement associés à l'activité physique située, à la satisfaction des besoins psychologiques, ainsi qu'à la motivation des élèves à interagir avec l'enseignant. Cet éclairage nous renvoie à l'approche socioconstructiviste du développement de la pensée et du langage impliquant une synchronisation.

3.3.3.2 Communication : une affaire de synchronisation

La synchronisation de l'élève et de l'enseignant explique comment leurs interactions influencent le développement cognitif, émotionnel et social de l'élève. Elle fait écho à l'approche didactique qui place la communication comme support du climat de classe favorable à l'engagement des élèves (*Supportive climate*, Mosston & Ashworth, 2008, p. 210). Plus récemment, Sameroff (2009) mentionne que la synchronisation fait référence à la coordination temporelle et émotionnelle entre les réponses de l'enfant et de l'adulte. Il soutient que les interactions synchronisées sont cruciales au développement de l'enfant. Sur la base d'un échange de signaux verbaux et non verbaux (i.e., contact visuel, expressions faciales, gestes et mimiques), l'élève et l'enseignant s'influencent. Ces signaux aident à établir une connexion favorisant la sécurité émotionnelle de l'élève. Elle contribue également au développement de compétences sociales et cognitives de l'enfant. Les interactions synchronisées avec l'enseignant participent ainsi au développement des compétences liées à la compréhension mutuelle. En revanche, les interactions désynchronisées ou perturbées ont des effets négatifs sur le développement de l'enfant (Sameroff, 2009). Par exemple, un manque d'attention et de réponses appropriées aux signaux transmis par les élèves génère souvent des difficultés de régulation émotionnelle.

Dans cette activité dialectique, la communication initiée par l'élève est de nature à transformer le comportement motivationnel de l'enseignant. De même, le comportement pédagogique de l'enseignant transforme, à son tour, la qualité de l'engagement de l'élève (Reeve, 2013 ; Reeve et al., 2004). L'idée selon laquelle l'engagement de l'élève peut amener les deux parties à se synchroniser plutôt qu'à entrer en conflit soulève la question importante de l'efficacité du style motivationnel et du climat de classe instauré par le professeur (Modèle dialectique de l'engagement en EPS, Escriva-Bouley et al., 2018).

Cette approche théorique centrée sur la coordination émotionnelle et temporelle dans l'interaction soulève néanmoins quelques questions. Au fil du temps, les deux parties deviennent l'une pour l'autre des atouts motivationnels à condition que les élèves consentent à manifester des comportements agentiques. Or, d'une part, le caractère public de cette forme d'engagement conduit parfois à une forme de stigmatisation qui marginalise l'élève au regard des normes implicites du groupe classe. D'autre part, l'élève peut craindre que son comportement agentique soit interprété par l'enseignant comme une menace témoignant d'un manque de clarté. Enfin, il peut craindre que l'engagement verbal soit interprété comme une forme d'évitement face aux attentes prioritaires d'investissement moteur. En cela, examiner les réactions du professeur face aux manifestations agentiques des élèves reste une question centrale dans l'étude du contrat didactique (Darnis & Lafont, 2016 ; Ducancel et al., 2003).

3.3.4 Approche transactionnelle du climat de classe

Dans le champ de la communication, la perspective transactionnelle a été développée par Vernant (2005). Cette approche rappelle que « *le dialogue constitue une pratique langagière de coopération visant la constitution d'information, l'accord sur les fins et les moyens, la réalisation des actions* » (p. 48). Comme le rappelle l'auteur (p. 49), « *les actes de discours possèdent naturellement une dimension interactionnelle comme éléments d'un échange conversationnel, mais aussi, pour une part, ils contribuent à la régulation transactionnelle des relations intersubjectives et de la construction d'une image du monde* ». Dans cette transformation mutuelle des états mentaux, les contenus prosodiques du dialogue authentique apportent des éléments qui contribuent à renforcer la transaction interpersonnelle.

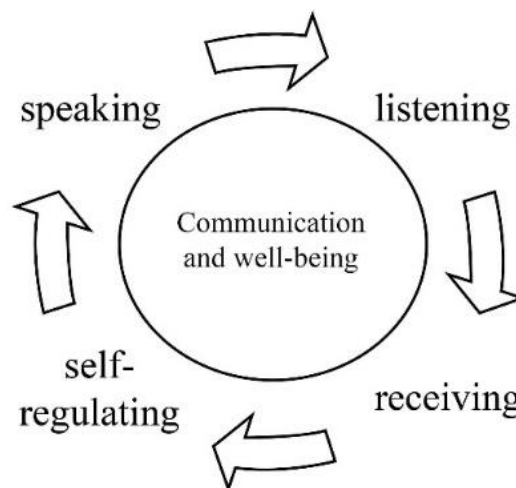
La perspective transactionnelle considère la motivation comme le résultat d'interactions continues entre l'individu et son environnement. Dans le cadre de la TAD, elle suggère que la motivation autodéterminée est favorisée lorsque les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de relation sociale sont satisfaits par la communication. Cette approche repose sur l'idée que la motivation d'une personne peut être influencée et modulée par les interactions qu'elle a avec autrui, en particulier par la manière dont les messages sont transmis et reçus. La communication est un processus bidirectionnel, où l'émetteur du message (i.e., un enseignant, un coach) et le récepteur du message (i.e., un élève, un athlète) sont tous deux, des agents actifs dans le processus où les réactions comportementales, et verbales influencent la motivation de l'interlocuteur. Les messages associés à des représentations, des attentes, des objectifs et des renforcements, transmis par les individus peuvent avoir un effet significatif sur la motivation de l'interlocuteur. Ainsi, la manière dont ces messages sont formulés et transmis peut ainsi stimuler ou inhiber la motivation. Cette approche permet de dépasser l'idée selon laquelle les comportements des enseignants seraient les seuls à exercer une influence sur les conduites d'apprentissage des élèves.

En référence aux travaux de Sameroff (2009), l'approche développée par Reeve et collaborateurs (2022) invite à considérer que l'engagement agentique des élèves repose sur une transaction. L'implication comportementale, émotionnelle et cognitive dans les activités d'apprentissage est favorisée par des relations positives avec les enseignants et un soutien pédagogique adéquat qui sont impliqués dans un discours. Par exemple, le professeur reste généralement attentif aux signes d'ennui et d'efforts limités que manifestent les élèves. Lorsque ces signes se manifestent verbalement, ceux-ci témoignent explicitement de perceptions d'inconfort conduisant l'enseignant à ajuster son étayage en augmentant le soutien et/ou le contrôle qu'il prodigue aux élèves (Pelletier et al., 2002 ; Reeve & Tseng, 2011). En cela, il révèle le crédit qu'il accorde à ces manifestations et reçoit en retour des signes d'approbation/désapprobation. Les effets de soutien mutuel coexistent et interagissent réciproquement au service de la mise en place d'un climat d'enseignement-apprentissage favorable. Au cours des interactions socio-discussives, soit les élèves et l'enseignant évoluent ensemble vers une collaboration constructive, soit ils évoluent vers une dynamique contre-productive. Ainsi, la création d'un climat de communication positif, où l'individu se sent écouté, compris, valorisé et soutenu, peut favoriser la motivation et renforcer le sentiment

d'appartenance et d'efficacité personnelle. Cependant, cette logique globale doit s'accommoder des variations du discours interactif authentique (Bronckart, 1997) qui s'expriment parfois d'une séance d'enseignement à l'autre.

Dans une approche socio-discursive, le climat motivationnel repose sur la qualité des interactions entre l'enseignant et les élèves, celles-ci s'inscrivant dans une causalité réciproque. Ce que le professeur dit et fait en enseignant transforme ce que l'élève dit et fait en apprenant. De la même manière, ce que l'élève dit et fait au cours de l'apprentissage influence ce que l'enseignant dit et fait au cours de l'instruction (Sameroff, 2009). D'un côté, le style motivationnel implique un ton interpersonnel de compréhension et de soutien de la part des enseignants envers les élèves, favorisant leur initiative en prenant en compte leur point de vue (Reeve, 2013). D'un autre côté, l'engagement agentique initié par les élèves apparaît comme une opportunité pour aider les enseignants à favoriser l'autonomie représentant une voie alternative d'apprentissage (Reeve & Cheon, 2016). Ceci suggère également que les élèves aient le pouvoir proactif de modeler leur environnement éducatif de façon contributive et constructive et de renforcer le style de motivation axé sur l'autonomie des enseignants (Reeve et al., 2018).

Figure 2 : Cycle de la communication



Chaque engagement agentique peut être considéré comme un acte intentionnel pour susciter une réponse correspondante du professeur. Pour que cet engagement aboutisse à un soutien accru de l'autonomie, l'enseignant doit être en mesure de traduire ces contributions

en enseignement productif, en écoutant les élèves et en accueillant leurs suggestions, tout en possédant les compétences nécessaires pour le faire. Cependant, cet argumentaire s'étend rarement aux « *théories personnelles de l'agir professoral* » (Cicurel, 2011, p. 115) qui intègrent la capacité de laisser les élèves interagir sur la base d'un étayage du langage. Cette approche est plus souvent développée dans l'analyse des communications qui se structurent de manière personnelle au cours de la formation et de la pratique professionnelle (e.g., Wallian, 2015). Cette focale développée dans une perspective interactionniste (Bronckart, 1997) détermine plus précisément le style propre à chaque enseignant lui permettant de faire état « d'actions premières » (conduites observables) et « d'actions secondes » (verbalisation des actions). Une telle approche conduit à replacer le langage au centre des pratiques d'étayage accompagnant l'activité cognitive des élèves et plus généralement, la réalisation des objectifs qu'ils se fixent. Par ailleurs, elle suggère d'étudier la démarche réflexive que l'enseignant peut mobiliser de manière non-exclusive vers les contenus (ce qu'il paraît souhaitable de dire à l'élève), mais aussi en référence à la forme de ses propos (comment le dire). Une telle précaution permettrait d'atténuer le risque de déconnexion émotionnelle provoquée par une communication verbale inadaptée à la préservation de la relation professeur-élève.

En résumé, le langage est inextricablement lié à l'apprentissage, et de nombreuses activités professionnelles sont réalisées au travers des interactions verbales. Non seulement les enseignants accomplissent une grande partie de leur travail en utilisant le langage, mais la plupart des situations d'enseignement implique des échanges verbaux entre différentes parties (Pastré et al., 2006). L'aide apportée par l'enseignant ne se résume pas à une simple assistance. Elle requiert l'utilisation d'outils culturels, en particulier le langage qui interpelle la compréhension qui génère les réactions verbales ou mutiques des élèves. Cette aide contribue également à un processus de transformation et d'organisation de l'activité ainsi que des modes de fonctionnement. Comme l'a souligné Bruner, le langage permet de structurer notre compréhension, et il reflète les ressources culturelles disponibles pour accomplir une action (Pastré et al., 2006). En cela, le langage est un outil puissant pour la construction et la négociation de la signification dans le contexte social. Les enseignants sont-ils préparés à entrer dans un dialogue avec les élèves, supporté par une prise de parole équitable ? Cette question renvoie à un enjeu majeur de la gestion de classe qui a des implications sur les actions, l'orientation des réflexions, les responsabilités, et les modes de communication des élèves. Prendre en compte la parole dans l'acte d'enseignement implique de s'interroger sur sa relation au contrôle et de remettre en question sa conception du guidage verbal (Bucheton, 2002) pour faciliter l'accès des enfants et des adolescents à leur potentiel d'expression. Ce défi est d'autant plus saillant qu'il implique de tenir compte des caractéristiques personnelles des élèves. Ce constat inscrit la communication dans une perspective plus dispositionnelle dans laquelle l'enseignant et les élèves expriment leur motivation à contrôler les conditions de leur activité respective.

3.4 Rôle des variables dispositionnelles

L'objet de cette dernière partie concerne les cadres théoriques permettant d'examiner les interactions enseignant-élèves sous l'angle d'une communication marquée par un rapport personnel au contrôle. Elle recentre la problématique de la motivation à instruire et à apprendre dans les cadres théoriques de la personnalité et de l'autodétermination. Elle place la focale sur les potentielles conséquences du désir de contrôle sur le style instructif du professeur et sur les perceptions de contrôle des élèves.

3.4.1 Personnalité et contrôle

S'intéresser aux interactions dialogiques entre le professeur et les élèves en classe d'EPS et à l'influence qu'exerce chacun sur l'activité de l'autre pose inévitablement une question de contrôle. Si des facteurs contextuels et situationnels peuvent expliquer les variations d'un style instructif dans le temps, les facteurs personnels peuvent davantage en expliquer la stabilité. Les contraintes d'un contexte interpersonnel de classe et le caractère mouvant d'une situation interactive sont interprétés par le professeur au travers de ses dispositions personnelles pour le contrôle. Il est possible d'avancer que la motivation à enseigner n'est peut-être pas seulement qu'une question de contexte mais aussi une question de personnalité ou de dispositions personnelles liées à la mobilisation de croyances et de connaissances construites au cours de ses expériences. Si les conduites d'apprentissage sont liées à la satisfaction des besoins au contact de l'environnement de classe, les perceptions des élèves sont dépendantes des dispositions personnelles à exercer du contrôle sur leur activité et sur la relation qu'ils instaurent avec le professeur.

Replacée dans le champ interactionniste du langage, cette question rappelle que la structure de l'activité humaine est médiatisée par des outils physiques ou mentaux qui permettent de maîtriser son propre comportement en utilisant la parole comme un système de signes (Vygotsky, 1934). Ce système accompagne le processus de maîtrise de la réalité psychosociale (Leontiev, 2017) d'un contexte scolaire. Cependant, force est de constater que tous les individus ne s'intègrent pas de la même façon à leur environnement social. Or, cette question suggère également d'examiner en quoi des caractéristiques personnelles du professeur et des élèves pourraient exercer une influence sur le climat motivationnel. Pour chacun, la relation au contrôle s'exprime au travers d'une appétence à exercer du contrôle sur son environnement, et au travers de sa perception personnelle des facteurs sociaux qui augmentent ou restreignent sa liberté d'action.

Dans le champ de la psychologie de l'éducation, les recherches se sont traditionnellement concentrées sur l'interrelation entre l'environnement d'apprentissage et la motivation. En conséquence, l'impact des caractéristiques relativement stables de personnalité a été largement négligé (Müller et al., 2006). Pourtant des travaux de recherche conduits en référence à la théorie en 5 facteurs (*Big Five*) (Goldberg, 1999 ; McCrae & Costa, 2000) et de la TAD (Deci & Ryan, 2002) intègrent des variables dispositionnelles comme de

potentiels prédicteurs à la fois du style d'intervention du professeur et des perceptions de l'environnement d'apprentissage par les élèves.

Plusieurs travaux inspirés des cadres théoriques en psychologie différentielle (Costa & McCrae, 1985 ; Goldberg, 1990) ont alimenté des recherches dans le domaine de l'éducation. Ces travaux ont souligné l'intérêt d'examiner l'influence qu'exercent les dispositions pour le contrôle, respectivement, sur le style d'enseignement (Dhillon & Kaur, 2023 ; Maulana et al., 2021), et sur les démarches d'apprentissage (De Raad & Schouwenburg, 1996). D'une part, dans le champ des théories de la motivation, des travaux (deCharms, 1968 ; Deci, 1975 ; White, 1959) ont très tôt mis en évidence la tendance personnelle de tout individu à rechercher du contrôle dans son activité et son environnement. D'autre part, cette approche dispositionnelle est apparue consistante avec le modèle hiérarchique de l'autodétermination (Vallerand et al., 1997). Ces dispositions pour le contrôle ont également été examinées sous l'angle des interactions sociales (Burger, 1992) révélant un style paralinguistique chez des personnes préoccupées par le contrôle (Dembroski et al., 1984 ; Musante et al., 1983). L'ensemble de ces recherches menées dans le champ de l'éducation indiquent que la personnalité de l'enseignant, construite au fil de l'expérience explique en partie les pratiques éducatives donnant aux élèves une part plus ou moins importante de contrôle sur leur activité (André, 2020 ; Girardet & Berger, 2018 ; Jang et al., 2010 ; Stroet et al., 2013). Cette littérature conduit également à investir un regard personnel sur les stratégies d'apprentissage des élèves.

3.4.2 Personnalité et style d'instruction

La théorie des cinq facteurs (*Big Five Inventory*) (Costa & McCrae, 1985 ; Goldberg, 1990) repose sur le postulat selon lequel les traits de personnalité peuvent être définis comme les styles émotionnels, interpersonnels, atitudinaux et motivationnels qui apparaissent comme relativement stables dans le temps (Costa et al., 2012).

La personnalité se construit au fil des expériences vécues au cours de l'enfance, de l'adolescence et de l'âge adulte dans différents contextes (i.e., école, université, entreprise, sport, loisir, santé). Ces expériences liées à son éducation et sa culture constituent des ingrédients des orientations générales du comportement d'une personne. Elles façonnent la manière dont la personne entre, de façon identitaire et stable en interaction avec différents

contextes. Selon ce modèle, cinq dimensions permettent d'expliquer la personnalité : (1) le névrosisme, (2) l'extraversion, (3) l'ouverture, (4) le caractère agréable, et (5) le caractère consciencieux. Cette approche est à l'origine de travaux ayant examiné l'influence de traits de personnalité sur l'efficacité du style d'enseignement.

Des recherches récentes (Dhillon & Kaur, 2023) rappellent que les travaux menés sur les théories de la personnalité se sont majoritairement centrés sur le rôle joué par les dispositions personnelles du professeur dans le processus éducatif, le style d'enseignement préféré, et l'attitude professionnelle en classe (Cramer & Hayes, 2013 ; Magno & Sembrano, 2009), ainsi que les dimensions de la performance professionnelle (Curtis & Cheng, 2001).

D'une part, des recherches ont mis en évidence que les traits de personnalité extraversion, agréabilité et conscience étaient positivement corrélés à l'efficacité de l'enseignement (Kim & MacCann, 2017 ; Kim et al., 2018 ; Klassen et al., 2017) alors que les traits de personnalité neuroticisme et ouverture n'avaient pas de relation significative avec l'efficacité de l'enseignant (Kalafat, 2012 ; Othman, 2009). L'extraversion est apparue fortement reliée à la perception d'auto-efficacité des enseignants à gérer le contexte de classe (e.g. Mayr, 2006).

D'autre part, des études montrent que l'assertivité est positivement corrélée à plusieurs dimensions de la performance professionnelle, et que l'extraversion constitue une caractéristique positive des enseignants (Clayson & Sheffet, 2006). La stabilité émotionnelle et l'agréabilité apparaissent significativement associées aux méthodes d'enseignement interactives (Chamorro-Premuzic et al., 2007).

Complémentairement, des travaux se sont centrés sur le style de communication (de Vries et al., 2013). Le style de communication d'un instructeur se concentre sur la manière dont une activité est délivrée, et pas seulement sur le contenu qui est transmis (Guerrero & Floyd, 2006, Macfadyen & Bailey, 2002, p. 57). Ces études ont ainsi montré que les traits d'extraversion, d'intuition et de réflexion influençaient le style de communication comparativement aux traits d'introversion (Opt & Loffredo, 2003 ; Weaver, 2005).

De façon consistante avec la littérature, les résultats de l'étude menée par Dhillon et Kaur (2023) montrent que prioritairement, les traits de conscienciosité et d'extraversion, et secondairement d'agréabilité et d'humilité constituent des prédicteurs significatifs du style

de communication conduisant à l'amélioration de l'efficacité professionnelle. Ces résultats confirment que le mode de communication et la capacité à influencer les autres avec succès sont liés à leur personnalité et jouent un rôle majeur dans le développement des compétences sociales (Teven et al., 2006). Les traits de personnalité influencent l'efficacité de l'intervention éducative principalement par le biais des styles expressifs et précis, tandis que l'agressivité verbale et l'émotivité diminuent l'efficacité des enseignants dans leurs interactions avec les élèves. Ces résultats ont également inspiré des actions de formation professionnelle attentives aux attentes motivationnelles des élèves. Dans l'environnement universitaire, les auteurs soulignent que les étudiants préfèrent les enseignants qui présentent des traits d'agréabilité, de conscience, d'extraversion et d'ouverture. Les traits d'extraversion des enseignants ont notamment une incidence constructive sur la motivation intrinsèque et les connaissances des étudiants, ainsi que sur leur pensée, leur aspiration à l'autonomie, et à l'amélioration de soi (Khalilzadeh & Khodi, 2021).

Bien que ces travaux fournissent un éclairage sur l'impact des traits de personnalité sur le style instructif du professeur, c'est surtout sur la malléabilité/fixité du style d'enseignement que les travaux les plus récents se sont orientés. Des recherches attestent que les résultats scolaires des élèves s'améliorent et se stabilisent lorsqu'un enseignant réussit à modifier son style pour s'adapter aux besoins des élèves, cette mise en adéquation participant à l'efficacité des interactions verbales et non verbales. Partant du principe que ces interactions sont vitales pour la compréhension, l'apprentissage et la motivation des élèves (Doménech-Betoret & Gómez-Artiga, 2014 ; Hein et al., 2012 ; Opdenakker & Van Damme, 2006), les compétences des enseignants en matière de communication ont fait l'objet d'une attention particulière en relation avec le style d'enseignement centré sur l'apprenant.

3.4.3 Personnalité et style motivationnel

Identifier en quoi le style motivationnel pourrait résulter de traits personnels renvoie à deux grands cadres théoriques ayant intégré des dispositions personnelles : (1) dans le construit de la motivation, et (2) dans le construit de l'autodétermination.

3.4.3.1 Approches dispositionnelles de la motivation

La relation entre motivation et personnalité n'est pas nouvelle. Les travaux de Heider (1944) ont initialement contribué à l'analyse des relations qu'une personne entretient avec

son environnement via ses dispositions à contrôler les événements. Historiquement, le concept de motivation pour le contrôle s'appuie sur l'approche de White (1959) soulignant la curiosité naturelle et précoce des individus pour la découverte de nouveautés leur permettant d'accéder à des informations plus complètes sur les événements de leur vie. La motivation qui ne se limite pas aux situations visant à satisfaire des besoins primaires (Maslow, 1943) se manifeste de manière suffisamment permanente et de manière universelle dans un grand nombre de cultures pour être considérée comme un trait de personnalité. Le besoin de contrôle (White, 1959) correspond à la nécessité d'agir de manière efficace sur son environnement et d'obtenir des résultats manifestes. Il constitue également un élément déclencheur des démarches d'exploration visant à exercer du pouvoir sur des milieux qui initialement échappent au contrôle personnel. Complémentairement, la théorie développée par deCharms (1968) porte sur la motivation primitive des personnes à rechercher une satisfaction intrinsèque à l'accomplissement (*Intrinsic satisfaction*). Enfin, Harter (1978) invoque une motivation d'effectance qui naturellement alimenterait la motivation de toute personne à réaliser les objectifs qu'elle se fixe et plus généralement à se dépasser.

Cette référence au contrôle dispositionnel reste présente dans la littérature. Ainsi, Paquet (2009) rappelle que l'individu a besoin de se percevoir libre de ses choix et de ses actions, pour avoir un sentiment de contrôle sur son présent et sur sa destinée. L'auteur souligne le poids de ce sentiment sur la détermination de la motivation à agir et sur la trajectoire scolaire et professionnelle. Cependant et indépendamment de cette place historique de la motivation naturelle pour le contrôle dans la littérature, les recherches ont plus souvent été conduites dans l'analyse de l'environnement en plaçant au second rang la question de la personnalité des acteurs. De manière plus actuelle, la motivation pour le contrôle apparaît comme une illustration forte des dispositions de l'individu à mobiliser des « forces internes » dans l'action en référence à la définition que donnent Vallerand et Thill (1993) de la motivation. C'est sous cet angle que le modèle hiérarchique de l'autodétermination a été proposé.

3.4.3.2 Modèle hiérarchique de l'autodétermination

Dans la métathéorie de la motivation, de la personnalité, du développement social, et du bien-être (e.g., Paquet et al., 2016), le concept de motivation a plus souvent été assimilé

à des attentes ou des perceptions de contrôle qu'à une motivation pour le contrôle. En cela, depuis son apparition (1975) dans ce champ théorique, le degré de motivation à contrôler les événements de sa vie n'a que partiellement été intégré aux étapes de développement de la TAD. Le modèle hiérarchique (Vallerand, 1997, Vallerand, 2007 ; Vallerand & Miquelon, 2008 ; Vallerand & Ratelle, 2002) fournit une analyse intégrative des déterminants et des conséquences de la motivation intrinsèque et extrinsèque sur des fondements théoriques de la psychologie sociale et de la personnalité.

Selon ce modèle, la motivation peut être représentée à trois niveaux hiérarchiques : global (i.e., orientation motivationnelle générale conçue comme une caractéristique personnelle ou un trait de personnalité), contextuel (i.e., motivation pour certaines disciplines et environnements culturels contribuant au développement), et situationnel (i.e., motivation ponctuelle dans une situation que l'on vit). Au sein de ces trois niveaux, les relations sociales influencent la motivation de l'individu notamment au travers de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (e.g., Gillet et al., 2008).

Sur le plan méthodologique, plusieurs échelles de mesure renvoient à ces différents niveaux d'autodétermination : (1) général (i.e. Echelle de motivation globale, EMG 28, Guay et al., 2003) (2) contextuel, en rapport avec la motivation envers les activités scolaires (i.e., version française de l'*Academic Motivation Scale*, AMS, Vallerand et al., 1989), les activités physiques de santé (i.e., Echelle de motivation envers l'activité physique en contexte de Santé, EMAPS, Boiché et al., 2019), les activités professionnelles (i.e., Echelle de motivation au travail, EMT-31, Blais et al., 1993) et (3) situationnel (Echelle de motivation situationnelle, EMS Vallerand & Ratelle, 2002, Brière et al., 1995), renvoyant à des activités bénévoles (EMAB, Chantal & Vallerand, 2000), des activités de loisirs (EML, Pelletier et al., 1994), des activités festives récréatives ou dérivatives (Blanchard, 2000) ou des activités associées aux jeux de hasard et d'argent (*Gambling motivational scale*, GMS, Chantal et al., 1996).

Les effets descendant (*top-down*) et ascendant (*bottom-up*) expliquent les relations qu'entretiennent ces trois niveaux de la motivation. La motivation globale peut influencer sur la motivation contextuelle qui elle-même peut agir sur la motivation situationnelle.

Ainsi dans le contexte du sport, des travaux se sont focalisés sur l'effet ascendant en montrant que les performances sportives affectaient la motivation des joueurs (Vallerand & Grouzet, 2001). De même, Sarrazin et al. (2002) ont souligné que l'un des facteurs d'abandon de la pratique sportive des handballeuses reposait sur la perception d'un climat de comparaison sociale qui les conduisait à se sentir moins compétentes et moins reliées. Ainsi, les études ont généralement confirmé que lorsque les pratiquants se percevaient autonomes dans la pratique d'activités (i.e., natation, Pelletier et al., 2001) (i.e., handball, Sarrazin et al., 2002), la satisfaction des besoins conduisait à développer une motivation contextuelle autodéterminée (e.g., Vallerand et al., 1997). Par ailleurs, le fait d'être autodéterminé de manière récurrente dans des contextes variés peut entraîner des changements de posture motivationnelle au niveau global (Guay et al., 2003). Cependant, le champ de publication le moins développé concerne certainement les effets descendants de la motivation globale sur la motivation contextuelle et situationnelle. Dans le contexte de l'éducation, des recherches portant sur l'effet descendant suggèrent que plus des élèves sont motivés contextuellement de façon autodéterminée en EPS, et plus ils présentent une motivation situationnelle élevée. Cependant, l'articulation descendante entre le niveau global et le niveau contextuel paraît moins développée.

3.4.3.3 Effets de la personnalité sur le style motivationnel

Du côté de l'enseignant, les récentes avancées de la TAD ont permis d'intégrer plus explicitement l'influence des traits de personnalité du professeur sur son style motivationnel. Ainsi, dans leur ouvrage, Reeve et al. (2022) reconnaissent que certains traits de personnalité sont propices au soutien de l'autonomie.

Un degré élevé d'agréabilité incite les enseignants à soutenir les efforts des élèves pour faire face de manière autonome aux problèmes qu'ils rencontrent en évitant l'apparition de conduites dysfonctionnelles et le désengagement. L'écoute, la patience et la compréhension qu'ils manifestent face à l'expression d'affects négatifs (agacement, frustration liée au déséquilibre entre efforts et résultats) conduisent à un soutien.

Une grande ouverture incite les enseignants à soutenir l'autonomie et à adopter des méthodes nouvelles. L'enseignant adhère au fait que les sources de motivation les plus fiables et les plus efficaces sont dépendantes de la forme d'aide qu'il propose (Nadler et al. et al.,

1983 ; Nelson-Le Gall, 1981). Il considère légitime la recherche d'aide adaptative (Nadler, 2015) et fournit le niveau d'assistance nécessaire pour aider les élèves à trouver la solution par eux-mêmes. Une telle posture favorise les stratégies d'apprentissage auto-dirigées (Aberbach & Eccles, 1990 ; Fennema & Peterson, 1985) considérées comme un moyen efficace d'autorégulation (Schunck & Zimmerman, 1994 ; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Ces trois facteurs soutiennent le développement personnel et les comportements répondant aux attentes des élèves soucieux d'atteindre leur potentiel afin d'acquérir une meilleure connaissance de soi et une plus grande efficacité personnelle (Bandura, 1986). Complémentairement, les auteurs recensent les traits de personnalité de l'enseignant qui peuvent contrecarrer les potentialités de développement de l'autonomie des élèves.

L'autoritarisme associé à un attachement à la conformité aux normes sociales en vigueur, et la soumission à l'autorité alimentent le recours à la coercition pour assurer la conformité (Altemeyer, 1998).

L'orientation vers la causalité de contrôle est une croyance selon laquelle ce qui cause et ce qui régule le mieux le comportement des gens sont des guides externes. Lorsque le professeur considère que le contrôle externe constitue le moyen le plus efficace pour influencer les conduites d'apprentissage des élèves, les injonctions, les récompenses et les punitions peuvent alors devenir des ingrédients de guidage pour intervenir au sein de l'environnement de la classe. Sur ce point, les travaux de Van den Berghe et al. (2013) suggèrent que l'orientation de causalité contrôlée du professeur est associée à un plus faible soutien de l'autonomie et à une plus forte frustration des besoins psychologiques des élèves.

3.4.3.4 Personnalité et stratégies d'apprentissage

Du côté des élèves, le concept d'autodétermination trouve ses origines dans les travaux de deCharms (1968) ayant étendu la théorie de White sur la motivation intrinsèque en référence à la théorie des inférences causales (Heider, 1944). Cette perspective soutient qu'un individu intrinsèquement motivé a le sentiment d'être à l'origine de ses actions et que tout facteur nuisant à ce sentiment conduit à compromettre la motivation intrinsèque. Ce constat conduit également à examiner les dispositions personnelles des élèves à apprendre.

Sur les fondements de la théorie du *Big Five*, la personnalité a été intégrée à des recherches en psychologie et en sciences de l'éducation portant sur les performances académiques, les stratégies d'acquisition de connaissances, les attitudes envers l'apprentissage et la motivation.

Les dimensions agréabilité, conscienciosité, ouverture et névrosisme sont apparues comme des prédicteurs des processus d'acquisition et des performances scolaires (Blickle, 1996 ; De Raad & Schouwenburg, 1996).

La conscienciosité présente des corrélations positives avec l'organisation méthodologique du travail, l'orientation vers des objectifs clairs et les performances académiques. Des travaux dans le champ de la formation universitaire montrent que cette dimension est reliée à des attitudes positives et à une motivation intrinsèque pour les études (De Fruyt & Mervielde, 1996 ; Entwistle & Tait, 1996).

L'ouverture est un trait de personnalité relié à des stratégies d'apprentissage en profondeur (Blickle, 1996), à un intérêt pour une variété de contextes et de disciplines d'acquisition de connaissances (Entwistle, 1988) et à des expériences de flow associées à une motivation intrinsèque à la connaissance (Müller et al., 2006).

En revanche, les étudiants qui manifestent un haut niveau de névrosisme tendent plutôt à adopter des modes d'acquisition de surface et sont plus orientés vers des buts d'évitement de l'apprentissage. Leur motivation extrinsèque à dominante non-autodéterminée les conduit à réaliser de faibles performances (Müller et al., 2006).

La perception de climat de classe renvoie à des éléments idiosyncratiques, plus ou moins renforcés par le contexte environnemental. Ces perceptions sont fortement dépendantes des buts académiques et sociaux que les élèves poursuivent dans le contexte de l'école. Ces buts sont renforcés dans le contexte de l'EPS, incitant à la fois à s'opposer (compétition) et à collaborer (coopération). Ainsi conformément à la théorie des buts motivationnels, les élèves n'entrent pas à l'école, vierges de tout motif d'engagement. Les expériences familiales et scolaires passées ont déjà largement façonné les attentes et les représentations des élèves. L'étude de Müller et al (2006) portant sur la motivation autodéterminée évalue la part de variance expliquée par les traits de personnalité et la satisfaction des besoins d'étudiants inscrits en Sciences sociales et Arts. Les résultats de l'analyse de régression hiérarchique ont

montré que le bloc des cinq variables de personnalité représentait 28,4% de la variance de la motivation autodéterminée. En ajoutant la motivation académique et la satisfaction des besoins dans le modèle, le pourcentage de variance expliquée a été élevé à 44,3%. En conclusion, les auteurs suggèrent de développer des travaux prenant en compte des traits de personnalité stables (non spécifiques à une situation) et la motivation pour la discipline dans le but d'appréhender la motivation autodéterminée à apprendre. Or, la question de l'autodétermination a traditionnellement convoqué de façon pertinente généralement des déterminants environnementaux. Cependant, cette orientation théorique a pris plus rarement en considération les potentiels déterminants dispositionnels intégrés à une vision interactionniste du contrôle. La personnalité de l'instructeur a explicitement été mise en relation avec l'adoption d'un style d'enseignement alimentant un climat soutenant ou contrôlant les besoins psychologiques. Cependant, la notion de disposition pour le contrôle (*desirability for control*) n'a pas été intégrée aux construits de la TAD.

3.4.4 Désir de contrôle

La motivation dispositionnelle pour le contrôle de son environnement a été appréhendée au travers d'un trait de personnalité appelé désir de contrôle (DC, Burger, 1979, Burger, 1992). Le DC constitue un trait de personnalité qualifiant les dispositions individuelles d'une personne à contrôler les événements de sa vie. Dans une approche différentielle, Burger (1992) avance que tous les individus ne présenteraient pas le même degré de motivation à contrôler les événements de leur existence. Ce trait de personnalité très général apparaît pertinent pour prédire un large éventail de comportements et comprendre les choix qu'opèrent les individus au cours de leur existence. Dans la continuité de la conception de Heider, la théorie du désir de contrôle (Burger & Arkin, 1980 ; Burger & Cooper, 1979) constitue un éclairage qui a majoritairement souligné l'effet des caractéristiques individuelles relativement stables influençant le comportement motivé d'une personne.

Les recherches développées au niveau international permettent de considérer le DC comme un vaste construit de la personnalité qui se distribue le long d'un continuum allant d'un niveau élevé à un niveau faible de motivation pour le contrôle quelle que soit la culture d'appartenance. Par ailleurs, plusieurs travaux sur la question du contrôle ont eu recours à des construits connexes à propos desquels il paraît important de faire des différences.

3.4.4.1 Construit spécifique de désir de contrôle

Sur le plan théorique, le concept de DC se définit en référence à d'autres construits portant sur le type A de personnalité (Rosenman & Friedman, 1974), les dimensions du modèle en cinq facteurs, le locus de contrôle, l'auto-efficacité, et la désirabilité sociale.

Selon les travaux princeps (Burger, 1979), un DC élevé est l'un des composants du comportement de type A dominé par un haut niveau d'aspiration sociale, d'impatience et d'hostilité et un goût prononcé pour la compétitivité et le challenge. Cependant, les résultats de plusieurs études (Lawler et al., 1990 ; Musante et al., 1983) montrent que les corrélations sont modérées et concernent principalement des sous-échelles (i.e., implication au travail). Ce constat a conduit Burger (1992) à reconnaître que ces corrélations étaient suffisamment faibles pour que l'on fasse une distinction entre le DC et la personnalité de type A.

Des relations ont été également très tôt suspectées entre le DC et des variables de personnalité telles que l'introversion/extraversion ou le névrosisme. En référence à la littérature de l'époque (Eysenck, 1983 ; Eysenck & Eysenck, 1968), les recherches de Burger ont porté sur l'examen de ces relations. Il était attendu que le désir de contrôler les autres soit positivement relié au profil extraverti des personnes qui cherchent à maintenir une forte activation corticale. Les résultats ont révélé que seul, le névrosisme présentait une corrélation faible avec le DC. Plus récemment, l'analyse des données à l'aide de la méthode du maximum de vraisemblance a indiqué que le DC et le contrôle perçu médiatisaient en série l'effet de l'extraversion, du caractère consciencieux et de l'agréabilité sur la symptomatologie dépressive des comportements (Myles et al., 2020).

D'autres travaux ont été menés pour distinguer le concept de DC de celui de locus de contrôle (Rotter, 1966). Burger souligne la différence conceptuelle entre les deux construits en soulignant que la propension à percevoir la source de contrôle (interne ou externe) était différente de la volonté de s'approprier du contrôle. L'analyse des corrélations entre le DC et les trois formes de perceptions de contrôle (Levenson, 1981) liées à soi, à des autrui puissants ou à la chance se sont révélées faibles. De même l'échelle de Paulhus (1983) divisée en trois sphères de contrôle (efficacité personnelle, contrôle interpersonnel et contrôle sociopolitique) révèle des corrélations modérées avec le DC (Burger, 1992). Plus récemment,

Benedetto (2008) a souligné que le locus de contrôle ne constituait pas un trait de personnalité mais une variable générale de la personnalité car il se modifie dans le temps.

Une troisième distinction porte sur la différence entre le DC et les perceptions d'efficacité personnelle (Bandura, 1986). Bien que le premier construit soit associé à un trait stable et le second à une croyance éminemment changeante, Paulhus (1983) a montré qu'une forte disposition pour le contrôle était positivement reliée à des croyances d'efficacité personnelle renvoyant aux moyens dont la personne dispose pour obtenir ce qu'elle désire. Inversement, les personnes les moins préoccupées par la recherche de contrôle ne mettent pas en œuvre de moyens spécifiques dédiés à disposer ou à accroître le contrôle qu'ils peuvent avoir sur une situation.

Enfin, les travaux de Burger (1979) menés auprès de trois populations d'étudiants ont témoigné de l'absence de relation entre le désir de contrôle et la désirabilité sociale ($r = .11$; $r = .10$; $r = .07$, respectivement, Burger, 1992). L'ensemble des recherches a été associé à des travaux psychométriques sur l'échelle de mesure du DC.

3.4.4.2 Mesure du désir de contrôle

L'échelle de DC a été initialement construite par Burger et Cooper (1978) et publiée l'année suivante dans la revue *Motivation and Emotion*. Dans cette première version, 53 items ont été créés et soumis à un échantillon de 453 participants issus de deux échantillons d'une population d'étudiants de l'enseignement supérieur. Ensuite, les réponses qui présentaient une faible corrélation avec le score total ont été supprimées jusqu'à l'obtention d'une échelle présentant une cohérence interne satisfaisante ($\alpha = .80$ et $\alpha = .81$, respectivement). Cette étude est à l'origine de l'outil de mesure en 20 items (dont cinq items inversés : 7, 10, 16, 19 et 20) faisant référence à la fois à des déclarations générales (i.e., j'aime prendre mes propres décisions) et à des situations spécifiques (i.e., je fais attention à tout vérifier en automobile avant de partir pour un long voyage). Le questionnaire invite à répondre sur une échelle de Likert en 7 points allant de 1 (pas du tout) à 7 (toujours) témoignant du niveau d'accord avec les propositions présentées. Plus le score total est élevé ($Min = 70$; $Max = 140$), plus le désir de contrôle est considéré comme fort. Par la suite, une étude menée auprès de 153 hommes et de 300 femmes a examiné les différences de DC en fonction du sexe. Les résultats sur cet échantillon ($N = 453$; $M = 99.1$, $\sigma = 11.80$) ont montré que les hommes présentaient un

score de DC ($M = 102.7$, $\sigma = 11.31$) plus élevé que celui des femmes ($M = 97.3$, $\sigma = 11.64$). L'échelle a été par la suite soumise à des échantillons variés dont les données ont été conformes à celles rapportées des échantillons originaux de Burger et Cooper (1978). D'autres études présentant des coefficients α de Cronbach (1951) plus faibles (e.g., Ryland & Levy, 1989, $\alpha = .78$; Reed, 1989, $\alpha = .77$) ont confirmé la cohérence interne de l'échelle. À partir de trois échantillons distincts, Smith et al. (1984) rapportent également des coefficients de fiabilité moins élevés qui restent satisfaisants ($\alpha = .74$, $.81$, et $.78$). La stabilité de l'échelle a également été examinée via l'examen de la fidélité test-re-test. L'analyse de la cohérence des scores dans le temps établit des corrélations raisonnablement élevées entre les résultats de la passation du questionnaire à T1 et ceux de la passation à T2 sur une période de six semaines (Burger & Cooper, 1979).

Partant de sa version anglophone, l'échelle de désirabilité de contrôle (Burger & Cooper, 1979) a été traduite dans différentes langues (Espagnol, Néerlandais, Mandarin, Français) confirmant la validité de l'outil de mesure. Cette échelle employée dans différentes cultures a été traduite en Français par Alain (1989). Les indices de cohérence interne de la version française sont similaires aux indices originaux ($\alpha = .70$). L'ensemble des recherches portant sur différents construits autour du contrôle, et les travaux psychométriques menés sur l'échelle ont contribué également à la remise en question de l'unidimensionnalité de l'échelle de désir de contrôle.

3.4.4.2.1 Un construit uni ou pluridimensionnel

L'échelle de DC a été utilisée dans les domaines de : (1) la santé, (2) l'environnement professionnel, et (3) l'éducation. Dans des secteurs professionnels, l'échelle de DC a été exploitée pour étudier les caractéristiques des organisateurs syndicaux (Reed, 1989), établir le lien entre contrôle et stress professionnel (Ryland & Levy, 1989) ou encore pour observer les orientations motivationnelles et l'adaptation des employés aux stratégies de pouvoir de leurs superviseurs (Pierro et al., 2008). Bien que le construit ait été le plus souvent exploité dans sa forme unifactorielle, Burger (1992) souligne qu'il peut être également mesuré sous sa forme plurifactorielle en considérant que le score général de DC pourrait être divisé en composantes plus petites. Plusieurs analyses factorielles ont été menées, toutes produisant des sous facteurs allant de deux à cinq (Burger, 1992). Dans un premier temps, cinq facteurs sous-jacents ont été examinés : (1) désir général de contrôle (6 items), (2) décision (4 items),

(3) prévention (4 items), (4) évitement (2 items), et (5) leadership (4 items). Les résultats de l'analyse factorielle ont montré que ces facteurs représentaient un peu plus de 50% de la variance (Burger, 1992). Plus tard, les travaux de Gebhardt et Brosschot (2002) centrés sur la différence entre le DC et le locus de contrôle ont préconisé l'utilisation plurifactorielle de l'échelle sur la base de trois facteurs : le désir de contrôle personnel (désir de maîtriser son activité de manière indépendante), le désir de contrôle autrui (désir d'exercer une influence sur la vie des autres), et le renoncement au contrôle (désir de laisser aux autres les décisions et les actions à mener). Cette distinction est apparue pertinente pour examiner les comportements dans un grand nombre de situations impliquant des relations sociales.

À ce titre, l'échelle de mesure établie par Burger (1979) reste au cœur d'une problématique relative à la pertinence d'exploiter cette échelle de manière uni ou plurifactorielle. En effet, plusieurs travaux (e.g. McCutcheon, 2000 ; Paquet, 2006 ; Skinner, 1996 ; Smith et al., 1984, Smith et al, 1988 ; Burger & Solano, 1994) invitent à exploiter cette échelle au travers d'un score global de désir de contrôle. Cependant d'autres recherches (e.g., De Miguel Calvo, 2012 ; Gebhardt & Brosschot, 2002 ; Thomas et al., 2011) incitent à distinguer les trois sous-dimensions (contrôle soi, contrôle autrui, abandon de contrôle). Après avoir lui-même procédé à des analyses factorielles, Burger (1992) a avancé sa préférence pour l'exploitation de l'échelle unidimensionnelle. Cette controverse est en partie à l'origine de la synthèse de la littérature que nous avons menée afin d'en déterminer les formes d'exploitation dans des domaines sélectionnés.

3.4.4.2.2 Méthodologie de recueil et d'analyse d'articles

Dans un premier temps, les articles ont été recensés à partir de l'ouvrage de référence (Burger, 1992) pour déterminer les formats (uni et plurifactoriel) de l'échelle. Dans un second temps, suivant les lignes directrices PRISMA⁴⁵ (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*, Moher et al., 2009) nous avons déterminé les critères d'inclusion et d'exclusion de notre recherche. L'ensemble des articles ont été recensés à partir des mots-clefs « *Desire of control J.M Burger scale* » ou « Désir de contrôle J.M Burger outil de mesure » ou « *Desire of control J.M Burger scale psychometric properties*

⁴⁵ La méthode PRISMA est un outil utilisé dans la recherche en sciences de la santé et en sciences sociales pour réaliser des revues systématiques et des méta-analyses (Moher et al., 2009).

» dans les bases de données suivantes : *Google Scholar*, *Babord* +. Cette première étape nous a permis de recenser 6 210 articles et de répertorier 4 220 articles correspondant aux premiers critères. Dans un second temps, les articles ont été retenus selon trois critères : (1) l'article devait traiter de l'utilisation de l'échelle de désir de contrôle de Burger fidèle à l'échelle originale, (2) l'article devait traiter d'une utilisation unie ou plurifactorielle et (3) l'article devait mener une étude sur les qualités psychométriques de l'échelle lors de la recherche menée. Lors de l'étape d'exclusion, ont été retirés du corpus : les revues de littératures, les méta-analyses, les articles qui n'ont pas fait l'objet d'une publication dans une revue scientifique à comité de lecture, les articles présentant une adaptation de l'échelle de désir de contrôle à un domaine spécifique, les articles ne traitant pas de l'analyse des propriétés psychométriques de l'échelle, et les articles incomplets.

Les données ont été saisies de manière organisée (références, méthodologie, domaine, participants, résultats) dans un tableau répertorié ci-dessous.

3.4.4.2.3 Place du construit et de la mesure dans différents domaines

Tableau 1 : Caractéristiques des études (N = 46)

| Références | Ouvrage, Article | Objet | Construit uni/pluri-factoriel | Domaine | N Participants (M. âge ; H/F) | Principaux résultats |
|---|---|--|-------------------------------|---|---|--|
| Désir de contrôle et mesure du trait personnalité (N = 14) | | | | | | |
| Musante, L., MacDougall, J.M., Dembroski, T.M., & Van Horn, E.A. (1983) | Component Analysis of the Type A Coronary-Prone Behavior Pattern in Male and Female College Students | Examen des relations entre les composants de personnalité de type A et le DC | uni | Psychométrie | 144 participants (17-24 ans ; 70 H/74 F) | L'étude confirme la relation positive entre la personnalité de type A et le DC témoignant d'un besoin psychologique sous-jacent de contrôler l'environnement social et physique (Glass, 1977) sur la base de données auto-rapportées relevant de mesures cliniques ou expérimentales. |
| Clark, K.L. (1984) | Desire for control in the coronary-prone behavior pattern: Underlying mechanisms and implications for self-reliance | Relation entre le DC et le style attributionnel | uni | Psychométrie | | Le DC constitue l'un des facteurs du profil de personnalité de type A par lequel on observe une relation avec le style attributionnel de la personne (relation positive entre les deux construits). Ce lien s'explique par la préférence des individus présentant un fort DC pour les tâches individuelles leur permettant de développer un contrôle personnel. |
| Zimmerman, M.A., & Rappaport, J. (1988) | Citizen Participation, Perceived Control, and Psychological Empowerment | Poids du DC dans l'empowerment psychologique | uni | Psychométrie | 393 étudiants en psychologie (16-39 ans; 192 H/200 F) | Le construit de l'empowerment psychologique repose sur les corrélations les plus importantes entre le DC et l'auto-efficacité, et entre les personnes influentes et le contrôle aléatoire. Les participants qui font état d'un plus grand sentiment d'efficacité politique manifestent un plus fort DC, sentiment de compétence et sens du devoir civique, ainsi qu'une conviction selon laquelle leur réussite dépend plus d'une action personnelle que de facteurs externes. |
| Burger, J.M. (1992) | Desire for control: Personality, social, and clinical perspectives | Revue | uni et pluri | Définition du construit et psychométrie | s.o ⁴⁶ . | Ouvrage de référence sur le DC (Méta-analyse) et outils méthodologiques pour la mesure unifactorielle et multifactorielle du construit |
| Burger, J.M., & Solano, C.H. (1994) | Changes in desire for control over time: Gender differences in a ten-year longitudinal study | Stabilité du DC chez les adultes | uni | Psychométrie | 129 étudiants (59 H/70 F) | Sur une période de 10 ans (1980-1990), le score de DC des hommes n'a pas varié de manière significative. En revanche, le score des femmes a augmenté au cours de la décennie jusqu'à un point non significativement différent de celui des hommes. Ce résultat est interprété au travers de l'évolution des attentes de contrôle liées aux stéréotypes de sexe sur cette période. |

⁴⁶ s.o. sans objet

| | | | | | | |
|---|--|--|--------------|---------------------------|---|--|
| Mc Cutcheon, L.E. (2002) | The desirability of control scale: still reliable and valid twenty years later | Relations entre le DC et le besoin d'unicité et l'aliénation | uni | Psychométrie | Etude 1 : 94 adultes (<i>M. âge</i> = 35,9 ans ; 44 H/50 F) - Etude 2 : 109 adultes (<i>M. âge</i> = 38,4 ans ; 53 H/ 56 F) | Suppression de l'item 17 pour renforcer la validité interne de l'outil ($\alpha = .78$). Plus le besoin de contrôle est élevé et moins les sentiments d'impuissance et de passivité sont élevés. Les personnes qui présentant un fort DC sont susceptibles de se percevoir comme "différentes", mais elles ne considèrent pas nécessairement leur singularité comme un attribut négatif. |
| Gebhardt, W.A., & Brosschot, J.F. (2002) | Desirability of control: psychometric properties and relationships with locus of control, personality, coping, and mental and somatic complaints in three Dutch samples. | Validation transculturelle (hollandais) de l'échelle de DC dans son exploitation multidimensionnelle | uni et pluri | Psychométrie | 360 enseignants (<i>M. âge</i> = 41,1 ans), 346 étudiants (<i>M. âge</i> = 22,1 ans), et 338 conducteurs de train (<i>M. âge</i> = 39,9 ans) | L'échelle de DC peut être utilement exploitée en référence à 3 désirs (contrôle soi, contrôle autrui, et renoncement au contrôle). La notion de "contrôle de soi" est principalement liée à l'autosuffisance et à l'indépendance, tandis que le "renoncement au contrôle" est associé à la passivité et à une inadaptation psychologique face à la difficulté. Les hommes manifestent des scores plus élevés que les femmes sur les dimensions contrôle soi et contrôle autrui. |
| Abdullatif, H., & Hamadah, L.N. (2005) | The factorial structure of the Desirability of Control Scale among Kuwaiti subjects | Validation transculturelle (arabe) de l'échelle de DC | uni | Psychométrie et Education | 387 étudiants koweïtiens (152 H/ 235F) | La version koweïtienne de l'échelle DC peut être recommandée pour analyser le «leadership», le «respect de l'autonomie», "l'évitement de la dépendance", "l'esprit de décision" et "l'attention" auprès des étudiants koweïtiens. |
| Burger, J.M. (2009) | Replicating Milgram: Would People Still Obey Today? | Relation entre le DC et l'obéissance | uni | Psychométrie | 70 adultes (20-81 ans; 29 H/41 F) | L'étude repose sur le design méthodologique de Milgram. Aucune différence statistiquement significative en fonction du niveau de DC n'a été observée sur l'obéissance à suivre les instructions d'un instructeur requérant l'administration de punitions à un pair impliqué dans une tâche de mémorisation. |
| Thomas, A., Buboltz, W., Teague, S., & Seemann, E.A. (2011) | The Multidimensionality of the Desirability of Control Scale | Analyse factorielle exploratoire et confirmatoire de l'échelle de DC | pluri | Psychométrie | Exploratoire (<i>N</i> = 400 ; <i>M. âge</i> = 23,5 ; 144 H/266 F) -Confirmatoire (<i>N</i> = 254 ; <i>M. âge</i> = 22,8 ; 82 H/172 F) | L'analyse de l'échelle révèle l'existence de 3 facteurs : le leadership (7 items, $\alpha = .76$), l'évitement des décisions (4 items, $\alpha = .62$), et le contrôle de la destinée (4 items, $\alpha = .71$), et incite à exploiter l'échelle de DC dans sa version multidimensionnelle en 15 items. |
| De Miguel Calvo, J.M., Sanz, N.M., Sánchez-Iglesias, I., & Ruiz Díaz, M.A. (2012) | Measuring the Desire for Control: a Spanish Version of Burger and Cooper's Scale | Validation transculturelle (espagnol) de l'échelle de DC | pluri | Psychométrie | 1 999 adultes (<i>M. âge</i> = 45 ans ; 51% F/ 49% H). | La version espagnole de l'échelle de DC présente une validité suffisante pour être utilisée auprès d'une population d'adultes. Cependant, la structure factorielle de l'échelle demande à être améliorée au regard du poids particulièrement faible de certains items. |
| Paquet, Y. (2006) | Relation entre locus of control, désir de contrôle et anxiété | DC, locus de contrôle et anxiété trait | pluri | Psychométrie | 120 étudiants (<i>M. âge</i> = 20,16 ; 77 H/43 F) | Les analyses statistiques révèlent une relation positive entre le DC et la dimension interne du locus du contrôle ($r = 0,40$). Le DC est un facteur opposé à l'anxiété ($r = - 0,34$). Le score représentant la différence en valeur absolue entre les notes centrées réduites de l'internalité du locus et les notes de DC n'est pas corrélé à l'anxiété trait ($r = - 0,01$). Les individus pensant contrôler les situations et désirant les contrôler sont généralement moins anxieux. |

| | | | | | | |
|---|---|--|--------------------|--------------------------|---|--|
| Skinner, E.A. (1996) | A Guide to Constructs of Control | Place du DC dans les théories du contrôle | pluri | Psychométrie | s.o. | En référence aux multiples construits repérés dans la littérature, il est important de préciser la façon dont le contrôle (désiré, perçu, estimé) est mesuré dans les relations qu'entretiennent l'agent, les moyens et les finalités du contrôle. Le DC s'apparente à la motivation de l'agent à contrôler son environnement dans le but de produire des effets désirés et à prévenir des effets non désirés ; le renoncement au contrôle relevant d'une cession volontaire du contrôle à une autre personne. |
| Hornsey, M.J., Greenaway, K.H., Harris, E.A., & Bain, P.G. (2019) | Exploring cultural differences in the extent to which people perceive and desire Control | Différences culturelles impactant le contrôle perçu et désiré | Echelle en 6 items | Validité transculturelle | E2 : 4 726 participants issus de 27 nations | Au-delà des résultats observés au Japon, il n'y a de différence significative sur le contrôle perçu ou le DC entre les 27 nations considérées, ni entre les nations qualifiées d'individualistes vs. collectivistes. |
| Désir de contrôle et éducation (N = 10) | | | | | | |
| Cooper, H.M., Burger, J.M., & Seymour, G.E. (1979) | Classroom Context and Student Ability as Influences on Teacher Perceptions of Classroom Control | Perception de contrôle et interactions de l'enseignant | s.o. | Education | 78 enseignants du 1 ^{er} et 2 nd degré (90% de F) | E 1 : Les enseignants se sentent plus maîtres du contenu lorsqu'ils interagissent avec des élèves à haut niveau d'aptitude qu'avec des élèves à faible niveau d'aptitude. Les enseignants déclarent avoir moins de contrôle sur le contenu de la communication dans les échanges initiés par l'élève que dans ceux initiés par l'enseignant. E 2 : Les enseignants perçoivent le plus grand contrôle sur le sujet lorsqu'ils initient une interaction privée ou lorsqu'ils interpellent un élève qui a levé la main. La probabilité de réussite est la plus faible lorsque l'élève est appelé sans avoir levé la main. Les enseignants manifestent une plus grande probabilité de réussite avec les élèves à haut niveau d'aptitude lorsque l'interaction est privée. |
| Burger, J.M. (1978) | Desire for control and achievement-related behaviors | DC et comportements d'apprentissage | pluri | Education | E1 & 2 : 34 étudiants – E3 : 39 étudiants – E4 & 5 : 25 étudiants – E6 : 61 étudiants (H & F dans les 6 études) | Les participants dont le DC est élevé présentent des niveaux d'attente et des attentes de succès concernant leurs performances. Ils manifestent des attentes réalistes et une persistance face à une tâche de défi requérant un effort en attribuant leur réussite à leur habileté plutôt qu'à la chance, comparativement aux participants présentant un faible DC. |
| Thompson, E.P., Chaiken, S., Hazlewood, J.D. (1993) | Need for cognition and desire for Control as moderators of extrinsic reward effects: A person X situation approach to the study of intrinsic motivation | DC et besoin de cognition : Influence des récompenses sur l'engagement dans une tâche de libre choix | uni | Education | 67 étudiants (17 H/50 F) en 1 ^{re} année de psychologie | A la fois, le DC et le besoin de cognition sont corrélés et reliés à la motivation intrinsèque. Cependant, seul le DC modère véritablement les réductions induites par la récompense dans la motivation intrinsèque des sujets pour une tâche cognitive. Dans des conditions de non-récompense, le DC prédit l'engagement dans une tâche de libre choix en l'absence de récompense extrinsèque. |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|-----------------------------------|---|--|
| Burger, J.M. (1986) | Desire for control and the illusion of control: The effects of familiarity and sequence of outcomes | DC et distorsion de l'évaluation causes-effets | uni | Education | E1: 41 étudiants (H/F) E2: 62 étudiants (H/F) | Les sujets à fort DC sont plus sensibles à l'illusion de contrôle provoquée par la familiarité de la tâche que les sujets à faible désir de contrôle. Les différences individuelles dans le DC affecteraient l'illusion de contrôle provoquée par le fait de gagner au début d'une série de résultats aléatoires. |
| Burger, J.M. & Hemans, L.T. (1988) | Desire for control and the use of attribution processes | Impact du DC sur le processus attributionnel | uni | Education | E1 : 72 étudiants (30 H/42 F) – E2 : 87 étudiants (36 H/51 F) – E3 : 62 étudiants (30 H/32 F) | E 1 : les étudiants à fort DC utilisent plus d'attributions pertinentes pour décrire les causes d'un comportement que ceux présentant un faible DC - E 2 : les étudiants à fort DC posent plus de questions évoquant la recherche d'attributions que les ceux présentant un faible DC - E3 : les étudiants à fort DC fournissent plus d'attributions pour expliquer leur performance à un test que ceux présentant un faible DC. |
| Heft, L., Thoresen, C.E., Kirmil-Gray, K., Wiedenfeld, S.A., Eagleston, J.R., Bracke, P., & Arnow, B. (1988) | Emotional and temperamental correlates of Type A in children and adolescents | Traits de personnalité DC, émotions et comportements d'élèves | Uni (18 items extraits de Cooper et al., 1979) | Education | 185 enfants et adolescents (88 G/ 96 F) | Sans manifester un DC plus élevé, les enfants de type A présentent plus de comportements de désorganisation cognitive liés au stress, la dépression, la colère, l'anxiété. Ils n'ont pas déclaré être plus souvent des leaders ou être plus extravertis et actifs. |
| Ashford, S.J., & Black, J.S. (1996) | Proactivity during organizational entry: The role of desire for control | DC et proactivité des nouveaux venus dans un environnement de travail | Uni (11 items de l'échelle de Greenberger et al. (1988). | Education et Professionnalisation | 69 adultes titulaires d'un MBA (<i>M. âge</i> = 27,23 ; 47 H/22 F) | Le score de DC est positivement relié à l'autocontrôle, à la recherche d'information, aux efforts menés pour interagir avec les autres et pour négocier des changements dans l'organisation du travail. Cependant le DC n'est pas relié à la recherche de feedback ni à la recherche d'interaction avec le superviseur. |
| Keinan, G., & Sivan, D. (2001) | Effects of stress and desire for control on the formation of causal attributions | DC et attributions causales | uni | Education | 60 participants (<i>M. âge</i> = 21,4 ; 28 H/32 F) | Les participants présentant un fort DC manifestent une fréquence d'attributions causales plus élevée que les participants présentant un DC faible. Ce constat est notamment observé dans des conditions stressantes de préparation à une épreuve d'admission. |
| Watanabe, S., Iwanaga, M., & Ozeki ; O. (2002) | Effects of controllability and desire for control on coping and stress responses | DC et stratégies de coping dans une tâche cognitive aversive | uni | Eduction et coping | 50 participants (25 F DC + 25 f DC) | Les sujets ayant un fort DC ont adopté une stratégie d'adaptation centrée sur le problème malgré le déclin de la contrôlabilité. Ces sujets présentaient également une humeur dépressive élevée et une pression artérielle systolique élevée témoignant d'une d'un effort persistant pour s'adapter à une situation stressante. |
| Amoura, C., Berjot, S. & Gillet, N. (2013) | Desire for control: Its effect on needs satisfaction and autonomous motivation | DC et satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux | uni | Education | 98 étudiants en (<i>M. âge</i> = 19,34 ; 15 H/ 81 F) | Le DC est un prédicteur fort de la motivation autodéterminée dans le domaine de l'éducation. L'analyse de médiation multiple révèle que la satisfaction du besoin de compétence médiatise le lien entre le DC et la motivation autodéterminée. |

| Désir de contrôle et communication (N = 7) | | | | | | |
|---|---|--|-----|----------------------------------|---|--|
| Burger, J.M., & Vartabedian, R.A. (1980) | Desire for Control and Reactions to Pro-attitudinal and Counter-attitudinal Arguments. | DC et persuasion | uni | Communication | 76 étudiants en communication | Les étudiants présentant un fort DC résistent vigoureusement aux tentatives des autres de changer leurs attitudes, tandis que ceux qui manifestent un faible DC sont plus susceptibles d'être persuadés par un discours écrit, malgré un désaccord initial. |
| Dembroski, T.M., MacDougall, J.M., & Musante, L. (1984) | Desirability of Control Versus Locus of Control: Relationship to Paralinguistics in the Type A Interview | Contrôle désiré / perçu et styles paralinguistiques de communication | uni | Communication | 67 hommes (17-23 ans) | Le DC est positivement corrélé au modèle de comportement à tendance coronarienne de type A (TABP) et à un style paralinguistique de discours. Les participants présentant un fort DC ont exploité plus de verbalisations rapides et accélérées, énoncées avec une intonation forte et explosive en répondant plus rapidement aux questions de l'interviewer que les participants au DC faible. |
| Reed, T.F. (1989) | Do Union Organizers Matter? Individual Differences, Campaign Practices, and Representation Election Outcomes | DC des organisateurs d'élection | uni | Communication | 64 adultes | Le DC constitue l'un des traits dominants des organisateurs d'événements et contribue favorablement à la réussite d'une élection. |
| Burger, J.M. (1990) | Desire for control and interpersonal interaction style | DC et stratégies de communication | uni | Communication | Etude 1 : 60 étudiants – Etude 2 : 33 étudiants, - Etude 3 : 48 étudiants | E1 : Les étudiants présentant un fort DC divulguent moins d'informations sur eux-mêmes. E2 : Les étudiants à faible DC initient davantage d'interactions avec leur entourage et prennent plaisir à communiquer. E3 : Les conversations de prise de contact entre deux personnes présentant un fort DC ont généré plus d'interruptions et d'épisodes simultanés de parole que les prises de contact entre une personne présentant un fort DC et une personne au faible DC. |
| Caldwell, D.F., & Burger, J.M. (1997) | Personality and social influence strategies in workplace | DC et stratégies de persuasion dans l'environnement professionnel | uni | Communication professionnelle | 212 adultes engagés dans un programme MBA | Les individus extravertis et présentant un fort DC exploitent plus de stratégies de communication visant à influencer leur environnement de travail. Le fort DC est relié à l'apport d'un rationnel persuasif, à l'affirmation de soi et aux faibles manifestations d'ingratitude dans les conversations. |
| Legrain, P., Paquet, Y., d'Arripe-Longueville, F., & Antonini-Philippe, R. (2011) | Influence of desirability for control on instructional interactions and intrinsic motivation in a sport peer tutoring setting | Rencontre des DC et communication entraîneur-athlète | uni | Communication Éducation et sport | 56 étudiants (M. âge = 19,5 ans ; 32 H/24 F) | Les entraîneurs présentant un fort DC manifestent plus de verbalisations contrôlantes et de démonstrations que les entraîneurs à faible DC. Les athlètes présentant un fort DC manifestent plus de verbalisations contrôlantes (i.e., couper la parole) que les athlètes à faible DC. L'analyse des effets d'interaction (DC x DC) révèle que la motivation des athlètes est plus élevée au sein d'une dyade dissymétrique (Entraîneur à faible DC x Athlète à fort DC) qu'au sein des dyades de DC symétriques (Fort-Fort / Faible-Faible). |

| | | | | | | |
|--|--|---|-----|------------------------------|--|--|
| Mullins, R.R., Bachrach, D.G., Rapp, A.A., Grewal, D., & Skinner Beitelspacher; L. (2015) | You don't always get what you want, and you don't always want what you get: An examination of control- desire for control congruence in transactional relationships. | DC et stratégies de vente | uni | Communication commerciale | 28 vendeurs d'un canal de distribution + 144 détaillants | Cette étude recommande des stratégies de vente adaptées au désir et aux perceptions de contrôle des clients. Ne pas reconnaître le contrôle souhaité et perçu peut ne pas coïncider et exercer une influence négative sur la satisfaction du client et les performances commerciales. Une formation favorisant la prise de conscience du potentiel décalage entre le contrôle perçu et le contrôle souhaité par le client est envisagée pour aider les prestataires de services à optimiser les stratégies de co-création de vente. |
| Désir de contrôle et santé (N = 11) | | | | | | |
| Smith, R.A., Wallston, B.S., Walsston, K.A., Forsberg, P.R., & King, J.E. (1984) | Measuring desire of control of health care processes | Mesure généralisée et spécifique du DC, préférence envers les approches de traitement et les situations de soins de santé | uni | santé | E1 : 172 femmes (<i>M.</i> <i>âge</i> = 25,31) – E2 : 124 adultes (<i>M. âge</i> = 49,67 ; 35 H/89 F) – E3 : 172 adultes (<i>M. âge</i> = 44,2 ; 44 H /75 F) | Dans le domaine des soins de santé, les individus qui manifestent un besoin de contrôle et qui n'en font pas l'expérience sont susceptibles de réagir plus fortement à la privation de contrôle que ceux qui manifestent un faible besoin de contrôle. Cependant, l'échelle générale de DC n'aide pas discriminer les groupes de patients. |
| Woodward, N.J., & Wallston, B.S. (1987) | Age and health care beliefs: self-efficacy as a mediator of low desire for control | DC, contrôle de sa santé et âge | uni | santé | 116 adultes (20- 99 ans) | Les personnes âgées de plus de 60 ans souhaitent moins contrôler leur santé que les adultes plus jeunes et préfèrent que les professionnels de la santé prennent des décisions à leur place. Les personnes les plus exposées aux maladies chroniques et à l'hospitalisation sont aussi celles qui sont les plus susceptibles de ne pas jouer un rôle actif dans leurs soins de santé. |
| Smith, R.A.P, Woodward, N.J., Wallston, B.S., Walsston, K.A., Rye, P., & Zylstra, M. (1988) | Health care implications of desire and expectancy for control in elderly adults | DC général vs. spécifique, âge et volonté du patient de contrôler le processus de soin | uni | santé | Etude 1 : 246 adultes (19- 77 ans ; 79 H / 164 F) - Etude 2 : 349 adultes, 18-91 ans ; 124 H/ 225 F) | E1 : le désir de contrôler les soins de santé diffère en fonction de l'âge, indépendamment des différences d'espérance de contrôle de la santé. E2 : Les patients les plus âgés manifestent un niveau plus faible que les patients plus jeunes indépendamment des attentes de contrôle de la santé procuré par des professionnels compétents. |
| Garant, V. & Alain, M. (1995) | Perception de contrôle, désir de contrôle et santé psychologique | Version française de l'échelle de DC et relation à la santé psychologique | uni | Santé | 129 étudiants (71 H/153 F) | Echelle validée ($\alpha = .82$). Corrélation négative entre le score de DC et les scores d'anxiété, de dépression et de résignation. La relation est renforcée lorsqu'on envisage un score fondé sur l'écart entre le DC et la perception de contrôle. L'analyse de la santé psychologique en lien avec le contrôle devrait prendre en compte l'écart entre le désir et la perception. |
| DeNeve, K.M., & Cooper, H. (1998) | The Happy Personality: A Meta-Analysis of 137 Personality Traits and Subjective Well-Being. | Méta-analyse autour de 137 construits psychologiques corrélés au bien-être subjectif | uni | Santé bien-être | Meta-analyse | Le DC est l'une des variables dispositionnelles prédictive du bien- être des individus (Burger & Hemans, 1988). Les individus présentant un fort DC s'engagent plus dans un processus attributionnel confirmant le sentiment de contrôler l'environnement comparativement aux individus présentant un faible DC. |

| | | | | | | |
|--|--|--|-------|-----------------------|---|--|
| Brouillard, A. (1999) | Le bonheur et ses relations avec le désir et la perception de contrôle | Relation entre désir de contrôle et bonheur | uni | Santé | 178 étudiants (<i>M.</i> âge = 22,7 ans ; 52H/ 126F) | L'écart en valeur absolue entre le désir et la perception de contrôle est associé à une absence de bonheur, tandis qu'une perception de contrôle plus élevée que le DC, est corrélée positivement au bien-être psychologique, à la satisfaction face à la vie et au bonheur. Les analyses de régression confirment l'influence du DC, de la perception de contrôle et de leur effet multiplicatif sur la variance du bien-être psychologique, de la satisfaction de la vie et du bonheur. |
| Aarnio, K., & Lindeman, M. (2004) | Magical food and health beliefs: a portrait of believers and functions of the beliefs | Désir de contrôle et croyances magiques sur la relation entre l'alimentation et la santé | uni | Santé et alimentation | 189 adultes (15-66) | Le DC ne constitue pas une variable explicative des croyances à propos du choix des régimes alimentaires sur la conservation de la santé. |
| Fioulaine, N. & Martinez, F. (2010) | Time under control: Time perspective and desire for control in substance use | Désir de contrôle et perspective temporelle (centrée sur le présent vs. sur le futur) et consommation de substances addictives | pluri | Santé | 240 adultes (<i>M.</i> âge = 33.3 ; 59.2 % H / 40.8% F) | Structure en 5 facteurs de l'échelle de DC représentant 52,36% de la variance expliquée : (a) contrôle autrui, (b) renoncement au contrôle, (c) préparation, (d) contrôle soi, et (e) évitement de la dépendance Deux effets d'interaction DC x TP sont observés au profit de l'identification de profils de vulnérabilité socio-psychologique à la consommation de substances. La forte centration sur l'hédonisme présent (PHTP) ou la faible centration sur le futur (FTP) associé à un DC fort explique notamment cette vulnérabilité. |
| Fioulaine, N., & Martinez, F. (2011) | About the fuels of self-regulation: Time perspective and desire for control in adolescents substance use | DC et stratégies d'autorégulation du comportement des adolescents : perspective temporelle liée à la théorie des comportements planifiés | pluri | Santé | 664 adolescents (<i>M.</i> âge = 16,7 ; 53% F / 47% H) | Le DC exerce un effet tampon sur la relation entre le TP et la consommation de substances. Rôle modérateur du DC dans la relation entre le TP et la consommation de cannabis, suggérant l'impact de ces construits sur les comportements de consommation de cannabis, par le biais de leur impact sur les prédicteurs proximaux. Importance des résultats sur les campagnes de communication dédiées à la prévention. |
| Amoura, C. Berjot, S., Gillet, N., & Altintas, E. (2013) | Desire for control, perception of control: their impact on autonomous motivation and psychological adjustment | Désir de contrôle anxieux et dépression | uni | Santé | Etude 1 : 98 étudiants en économie - Etude 2 : 218 étudiants en psychologie | Toutes les variables étaient significativement corrélées entre elles. Etude 1 : les profils caractérisés par des scores élevés à la fois sur le DC et la perception de contrôle sont plus motivés de façon autonome. Etude 2 : les participants combinant un faible DC et une forte perception de contrôle sont moins déprimés. Aucun effet significatif n'a été trouvé sur l'anxiété. |
| Myles, L.A.M., Connolly, J., & Stanulewicz, N. (2020) | The mediating role of perceived control and desire for control in the relationship between personality and depressive symptomatology | Désir de contrôle et dépression | uni | Santé | 350 participants (18 – 67 ans, <i>M.</i> âge = 22.8 ; 83 H/266 F) | Un plus grand désir de contrôle augmente le contrôle perçu. Cet effet se traduit par une réduction de la symptomatologie dépressive. |

| Désir de contrôle et environnement professionnel (N = 4) | | | | | | |
|--|---|---|-----|---------|---|--|
| Ryland, E., & Levy, S. (1989) | Occupational stress and the gender gap: An Issue of control? | Relation entre désir de contrôle et expériences de stress en fonction du sexe | uni | Travail | 245 adultes (58 H/ 187 F) | Les employés de sexe masculin ont signalé des niveaux de stress modérément plus faibles que les employées de sexe féminin. Les femmes présentant un fort DC sont les plus expérimentées en situation de stress que leurs congénères présentant un faible DC. |
| Myers, J.R., Henderson-King, D.H., & Henderson-King, E.I. (1997) | Facing technological risks: The importance of individual differences. | Désir de contrôle et perception des situations de travail en lien avec les risques technologiques | uni | Travail | 249 adultes (100% femmes) | Les personnes présentant un fort DC, la non-contrôlabilité perçue des dangers augmente leur niveau d'inquiétude et les motive à essayer de rendre plus contrôlables les situations associées aux risques technologiques. |
| Goldstein, S.B., Dudley, E.A., & Erikson, C.M. (2002) | Personality traits and computer anxiety as predictors of Y2K anxiety | Relation entre désir de contrôle et anxiété dans le passage informatique à l'an 2000 | uni | Travail | 127 adultes (22-66 ans ; 43H/84F) | L'analyse de régression montre que les personnes présentant un faible DC manifestent plus d'anxiété dans la transition technologique. Le DC et le trait d'anxiété constituent les deux prédicteurs essentiels de l'anxiété liée au risque perçu dans le passage à l'an 2000. |
| Pierro, A., Cicero, L., & Raven, B.H. (2008) | Motivated compliance with bases of social power | Relation entre le désir de contrôle et la mise en conformité au pouvoir (soft power / hard power) | uni | Travail | 79 adultes (M. âge = 30,7 ans ; 51H/ 28F) | Le DC est positivement relié à la volonté de se conformer aux stratégies de puissance douce (soft power) et négativement relié à la volonté de se conformer aux stratégies de puissance dure (hard power) du superviseur. |

3.4.4.2.4 *Analyse du tableau des différentes études*

La revue de littérature menée sur la base de la méthode PRISMA conduit à plusieurs constats.

Sur le plan méthodologique, le DC fait l'objet de plusieurs travaux depuis plus de 40 ans. Le recensement des 46 publications atteste d'une large proportion (30%) d'articles destinés à définir le concept et à préciser les conditions de mesure du construit. Cette focale occupe d'ailleurs les 35 premières pages de l'ouvrage de Burger (1992), composé de 180 pages et révèle la controverse relative à l'exploitation de l'échelle de mesure. Si la majorité des publications (87%) recourt à une exploitation unidimensionnelle de l'échelle en 20 items, d'autres publications (13%) avancent l'intérêt d'appréhender le DC dans sa forme pluridimensionnelle (De Miguel Calvo et al., 2012 ; Fieulaine & Martinez, 2010, 2011 ; Thomas et al., 2011). Bien que Burger (1992) développe un argumentaire en faveur de l'utilisation unidimensionnelle de l'échelle, les travaux psychométriques conduisent à proposer diversement une échelle : (1) en 15 items distinguant 3 facteurs (leadership, évitement des décisions, et le contrôle de sa destinée ; Thomas et al., 2011), (2) en 20 items distinguant 3 facteurs (contrôle soi, contrôle autrui, renoncement au contrôle ; Gebhardt & Brosschot, 2002) ou (3) en 20 items distinguant 5 facteurs (DC général, décision, préparation-prévention, évitement de la dépendance, et leadership, Burger, 1992). Par ailleurs, des travaux exploitant les versions uni et plurifactorielle de l'échelle ont contribué à la suppression de plusieurs items pour attester de la cohérence interne de l'outil de mesure.

Sur le plan théorique, le tableau révèle que les études sur le DC ont majoritairement été menées en lien avec des questions de santé (24%), d'éducation (22%) et plus rarement en relation avec le monde du travail (9%). Les premières recherches ont été menées dans le domaine de la santé pour examiner en quoi la personnalité de type A pouvait constituer un facteur de vulnérabilité (Krantz et al., 1981, Matthews, 1982), notamment au regard de la propension à développer une maladie ou une attaque coronarienne (Jenkins et al., 1971 ; Rosenman & Friedman, 1974, non recensés dans le tableau). Le concept de DC a émergé de ce champ de recherche en tant que facteur de la personnalité de type A (Clark, 1984). Par ailleurs, 15% des études ont été menées pour examiner l'influence qu'exerçait le désir de

contrôle sur le style de communication langagière des participants présentant un fort ou un faible DC.

Dans le domaine de la santé, des études initiales portent sur la relation des patients aux dispositifs de soins mis en place pour entretenir ou rétablir leur santé en prenant parfois en considération l'effet de l'âge (Woodward & Wallston, 1987). Au cours du 20^{ème} siècle, un glissement progressif vers les dimensions psychologiques de la santé est observé impliquant différents indicateurs du bien-être et du bonheur (Brouillard, 1999 ; DeNeve & Cooper, 1998), et du mal-être et de la dépression (Amoura et al., 2013 ; Myles et al., 2020). Ce glissement est également observé dans les travaux portant sur les comportements de prévention en matière de soins (Smith et al., 1984), de lutte contre les addictions (Fieulaine & Martinez, 2010, 2011), le stress lié aux risques (Myers et al., 1997), le stress professionnel (Ryland & Levy, 1989), les événements traumatisants (Fritz & Gallagher, 2019) ou encore les croyances magiques en termes d'alimentation (Aarnio & Lindeman, 2004). Plusieurs études examinent l'effet d'interaction du DC avec d'autres dispositions relatives au contrôle perçu (Myles et al., 2020) ou à la perspective temporelle centrée sur le présent vs. sur le futur (Fieulaine & Martinez, 2010, 2011). Cette approche différentielle dans le domaine de la santé a largement contribué à étendre la prise en considération des différences interindividuelles et culturelles sur le construit de la motivation pour le contrôle dans les domaines du travail et de l'éducation. Dans le domaine du travail, des recherches ont été conduites pour étudier la qualité de vie au travail en relation avec le stress professionnel (Ryland & Levy, 1989), l'anxiété liée à l'évolution du contexte (Myers et al., 1997), et les interactions sociales avec la hiérarchie (Pierro et al., 2008).

3.4.4.3 Désir de contrôle et apprentissage

Les recherches sur la relation entre le DC et l'apprentissage ont été conduites principalement dans le cadre de tâches de laboratoire, et auprès de public universitaire. Elles reposaient sur l'étude des comportements et se sont concentrées sur les potentielles différences en fonction du sexe.

3.4.4.3.1 *Désir de contrôle et performances académiques*

Plusieurs caractéristiques du DC ont été mises en relation avec les comportements et les performances académiques. Les individus à fort DC préfèrent : (1) prendre leurs propres décisions, (2) assumer des responsabilités dans un projet (Zimmerman & Rappaport, 1988),

et (3) préserver le contrôle en occupant un rôle de leader plutôt que de le laisser aux autres, comparativement aux individus présentant un faible DC (Reed, 1989), (4) contrôler les échanges lors d'une conversation (Burger, 1990 ; Dembroski et al., 1984). En même temps, ils se conforment moins à la pression des normes (Burger, 1987), (2) souffrent moins de la solitude (Solano, 1987), et (3) manifestent plus fréquemment des signes de rébellion, d'agressivité et de dépression liés à l'impuissance apprise (Burger, 1984 ; Burger & Arkin, 1980 ; Rothbaum & Weisz, 1989) comparativement aux personnes présentant un faible DC.

Une caractéristique concerne le niveau d'investissement en relation avec les attentes de résultats. Ainsi, les étudiants présentant un fort DC sont enclins à se fixer des standards de réussite élevés. L'importance qu'ils accordent aux situations d'évaluation les conduit à concentrer leurs efforts sur des tâches difficiles. Bien qu'ils surestiment parfois leurs potentialités, ils réalisent de meilleures performances académiques, notamment lorsqu'ils disposent d'indicateurs réguliers pour attester de leurs progrès (Burger, 1992). En jugeant certaines situations trop simples ou peu propices à démontrer leurs compétences, ils s'orientent plutôt vers des tâches de défi et persistent davantage face au challenge (Burger, 1987). Bien que ces recherches aient généralement souligné l'importance de ne pas assimiler la motivation à rechercher du contrôle avec les perceptions de contrôle, les travaux de Burger (1978, 1987) ont montré que les étudiants présentant un fort DC avaient plus tendance à attribuer leurs succès à des causes internes et leurs échecs à des facteurs externes tels que la malchance. Ces attributions n'ont pas été systématiquement associées à des meilleurs résultats dans les tâches subséquentes (Burger, 1992).

Pour solidifier les observations menées en laboratoire, Burger (1992) a développé une étude plus en rapport avec le milieu naturel de l'enseignement supérieur. De façon consistante avec les travaux antérieurs, l'auteur a observé que les étudiants présentant un fort DC rapportaient qu'ils atteignaient de plus hauts niveaux de maîtrise académique que les étudiants à faible DC. Cependant, il a également constaté que les tâches de défi leur paraissaient plus menaçantes lorsqu'ils observaient que d'autres étudiants parvenaient à maîtriser une tâche qui leur posait problème.

Ce constat a été mis en relation avec les attentes familiales qui contribuent à façonner de manière précoce le DC des enfants. Ainsi, le DC se fortifie lorsque les parents encouragent l'autonomie de leurs enfants en favorisant les opportunités de prendre le contrôle (initiatives).

3.4.4.3.2 Désir de contrôle et différences liées au sexe

Burger (1992) constate également que la société tend progressivement à abandonner les rôles traditionnels affectés aux genres influençant le désir de contrôle des garçons et des filles. Il suggère ainsi que les parents qui encouragent indifféremment les garçons et les filles de la famille à prendre le contrôle de leur vie pourraient contribuer à façonner un fort DC. Dans une étude auprès d'une population d'étudiants, Burger et Cooper (1979) ont montré que les garçons obtenaient des scores de désir de contrôle plus élevés que les filles. Cependant, les résultats de l'étude menée par Schönbach (2010) auprès de deux groupes d'adolescents allemands de 15-16 ans n'ont pas non plus révélé de différences statistiquement significatives entre les filles et les garçons. Ces résultats n'ont pas permis de généraliser la différence significative de DC entre les femmes et les hommes.

Pour approfondir cette question, Burger et Solano (1994) ont réalisé une étude longitudinale auprès de 274 étudiants d'une université privée. Les participants (129 hommes et 70 femmes) ont rempli l'échelle de DC lors de deux périodes de passation en 1980 et 1990. D'une part, les résultats ont révélé une différence liée au sexe, montrant que les hommes avaient manifesté un score de désir de contrôle plus élevé que les femmes. D'autre part, une évolution du score de DC entre les deux temps a été constatée. Enfin, l'effet d'interaction du DC et du temps a mis en évidence une augmentation du score de DC des femmes, tandis que celui des hommes est resté stable sur cette période de 10 ans. Au-delà de la question des différences entre les sexes, les résultats ont conduit à avancer une explication sociologique. Les auteurs ont mis en exergue que de telles approches longitudinales permettaient de réfléchir à l'évolution du désir de contrôle, notamment en relation avec les changements dans la société. L'évolution de la société liée aux mouvements des femmes ainsi que leur éducation ont été invoquées. Autant de facteurs qui semblent favoriser la prise de contrôle de leur vie et influencer la prise de conscience de leur autonomie (Burger, 1975). Ainsi, le DC pourrait être considéré comme un trait de personnalité relativement stable tout au long de la vie, tout en

étant influencé par les évolutions culturelles et les éventuels changements de vie auxquels les individus sont confrontés.

En relation avec la TAD, certaines recherches (Reeve et al., 2022) proposent d'examiner cette question en fonction des dispositions personnelles des élèves à percevoir le climat motivationnel et à manifester de manière verbale et non verbale leur satisfaction/frustration. Au-delà du postulat selon lequel le climat instauré par l'enseignant (soutenant vs. contrôlant) serait indistinctement perçu par les élèves, un désir de contrôle élevé concourt également à résister aux pressions de conformité directes et indirectes, et à réagir négativement à un comportement qui remet en question le sens de l'autodétermination. Cette résistance aux pressions des individus présentant un fort DC est mise en regard de la théorie de la réactance (Brehm, 1981) démontrant qu'ils réaffirment leurs choix en prenant le contre-pied de ce qui est demandé lorsque leur liberté de choisir est menacée (Burger, 1992).

Cependant, peu de travaux ont centré la problématique du contrôle chez les jeunes en référence au concept de DC. Une recherche (Heft et al., 1988) a porté sur l'influence des caractéristiques personnelles de type A (*Type A behavior pattern*, TABP) pour étudier leur influence sur les conduites d'apprentissage des filles et des garçons de la tranche d'âge (10-15 ans) issus de 13 écoles élémentaires (226 élèves), 4 collèges (206 élèves), et 4 lycées (220 élèves). Les résultats n'ont pas montré de différence de DC en fonction du type A de personnalité (fort ou faible) ni en fonction de l'âge des participants. Sur le plan méthodologique, il convient de rappeler que la mesure du désir de contrôle auprès d'un public jeune s'appuie sur des échelles réduites comprenant 11 ou 18 items (Ashford & Black, 1996 ; Heft et al., 1988) respectivement. L'échelle préconisée par Heft et al. (1988) visait à adapter la formulation des items pour convenir à une population mentionnant que des affirmations (i.e., j'aime pouvoir dire aux autres ce qu'ils doivent faire) ont été présentées sur un continuum accord-désaccord en 6 points avant de calculer un score total de contrôlabilité.

De plus récentes recherches ont intégré le DC à l'étude de la motivation autodéterminée dans le contexte universitaire (Amoura et al., 2013). Les résultats confirment les relations qu'entretient le DC avec des prédicteurs de la motivation tels que la satisfaction des besoins psychologiques. Une autre recherche a porté sur la motivation intrinsèque d'athlètes débutants dans une tâche motrice conduite par un pair plus expérimenté présentant

un DC identique ou différent. Les résultats portant sur les interactions langagières tutorales ont souligné que les disparités de DC auraient une incidence sur les performances des étudiants (Legrain et al., 2011). Enfin, une seule étude concerne la relation entre le DC et les comportements d'apprentissage proactifs (Ashford & Black, 1996).

Bien que Burger (1992) relie explicitement la théorie du désir de contrôle aux théories plus générales de la motivation, il convient de reconnaître que ce construit a rarement été exploité dans la littérature portant sur les stratégies de communication en milieu éducatif. En même temps, les théories de la motivation ont davantage considéré l'influence des variables environnementales (contextuelles et situationnelles) que celle de variables dispositionnelles sur les comportements motivés. Dans le champ de la motricité, seule une étude (Legrain et al., 2011) incite à considérer les disparités de DC pour examiner l'effet d'appariement sur les interactions sociales.

3.4.4.4 Désir de contrôle et interactions sociales

En fonction de leur DC, les individus adoptent un comportement singulier dans les relations avec leur environnement qui affecte la sélection de leurs interlocuteurs, leur rapport à l'autorité, et leur style de communication. Ce constat conduit à revenir sur le style paralinguistique des enseignants et la place de cette question dans le développement professionnel.

3.4.4.5 Désir de contrôle et spectre des relations sociales

Les personnes présentant un fort DC auraient tendance à limiter leurs relations amicales tout en étant plus enclines à développer des interactions fonctionnelles. En cela, tout en manifestant un besoin d'intimité et tout en étant moins affectées par la solitude que les personnes ayant un faible DC (Paquet, 2009), les personnes présentant un fort DC manifestent une préférence pour les activités individuelles comparativement aux activités de groupe. Bien que ce trait de personnalité limite le nombre de contacts humains, il n'est pas nécessairement associé à la perception d'être moins heureux (Burger, 1992). Cependant, les individus présentant un fort DC manifestent également une plus grande participation dans des activités communautaires afin d'avoir du contrôle sur les événements. Un fort DC est généralement associé à des comportements sociaux déployant des efforts actifs pour influencer les autres. Ainsi, les organisateurs syndicaux dont l'activité de leadership témoigne de leur préférence à

être un agent d'influence plutôt que de suivre les décisions d'autres membres présentent ce trait de personnalité (Zimmerman & Rappaport, 1988). Ce dernier pourrait également être à l'origine de l'efficacité des leaders, montrant que plus le DC est élevé, plus l'organisateur a de chances de réussir (Reed, 1989).

3.4.4.6 Désir de contrôle et autorité

La notion de contrôle est au centre des travaux portant sur le type d'autorité et les modalités de communication que l'enseignant choisit pour instaurer un contexte de la classe. L'autoritarisme renvoie à la croyance selon laquelle les subordonnés doivent se soumettre et obéir à des figures d'autorité. Cette posture professionnelle est en partie associée à des conditions objectives d'enseignement qui tendent à la légitimer. La posture de l'enseignant animée par l'autoritarisme, le contrôle, et le besoin de clôture participe aux choix d'instaurer un climat contrôlant en adoptant un esprit fermé plutôt qu'un esprit ouvert (Kruglanski, 2004)⁴⁷. Ainsi, lorsque le besoin de clôture (Kruglanski & Webster, 1996) organise la conduite de l'enseignement, le professeur a tendance à recourir à des scripts pédagogiques simplifiés et à une communication directive qui assurent une grande prévisibilité des événements. Lorsque l'enseignant manifeste une préférence pour l'ordre, la prédictibilité des événements, il tend à manifester un esprit de fermeture pour faire face à l'inconfort et l'ambiguïté. Il pose alors aux élèves plus des questions fermées (en proposant de choisir parmi une gamme de réponses) que des questions ouvertes (en laissant émerger les réponses quitte à ce que celles-ci nourrissent l'ambiguïté).

En s'intéressant aux potentielles relations entre le DC, l'orientation fondamentale des comportements dans les relations interpersonnelles (*Fundamental interpersonal relations*

⁴⁷ Les phénomènes de fermeture et d'ouverture d'esprit sont au cœur de l'interface entre les processus cognitifs et sociaux. Tout jugement, décision ou action intelligible repose sur une base de connaissances subjectives détenues avec au moins un degré minimal de confiance. La formation de ces connaissances exige que nous fermions notre esprit à d'autres informations pertinentes que nous pourrions toujours nous efforcer d'acquérir et que nous parvenons souvent à obtenir. La relation entre les processus de fermeture d'esprit et la cognition et le comportement sociaux est double. Premièrement, d'autres personnes ou groupes de personnes sont souvent la cible de nos jugements, impressions ou stéréotypes. Deuxièmement, ils sont souvent nos sources d'information et leurs opinions, jugements et attitudes exercent une influence importante sur les nôtres. Ainsi, les phénomènes de fermeture d'esprit ont un impact sur ce que nous pensons des autres, mais aussi sur la manière dont nous pensons, en termes de sources d'information que nous prenons en compte pour former nos propres opinions et comportements. Ces phénomènes qu'il convient ici de considérer comme des processus pourraient exercer une influence sur la motivation des professeurs à enseigner.

orientation-behavior, FIRO-B, Schutz, 1957), et le machiavélisme (*Machiavellian IV Scale*, Christie & Geis, 1970), Burger (1992) mentionne qu'au-delà de la relation positive attendue entre les scores de DC et de FIRO-B, aucune relation n'a été observée entre le DC et le machiavélisme. Cette absence de relation a cependant reposé sur l'examen du score général du DC, et non sur le désir de contrôle autrui. Plus généralement, les résultats ont confirmé que les caractéristiques personnelles d'une personne affectent sa communication et la durée ou le déroulement d'une conversation. Ces travaux sont à l'origine d'un approfondissement des modes de communication relatifs au choix des mots et des expressions qui témoignent d'une motivation à contrôler son environnement social.

3.4.4.7 Désir de contrôle et communication

L'une des clés de lecture des interactions sociales renvoie à l'étude des modes de communication qui organisent le comportement des personnes en société. Cette focale renvoie aux situations dans lesquelles les individus interagissent en étant plus ou moins préoccupés par le contrôle qu'ils détiennent et exercent lors de l'interaction.

En référence à la littérature les individus se comportent différemment dans les relations interpersonnelles en fonction de leur DC. L'étude de Burger (1990) menée auprès d'une population d'étudiants invités à enregistrer leurs conversations quotidiennes durant une semaine et à nommer la personne qui avait mis un terme à chaque conversation (eux-mêmes, leur interlocuteur ou les deux), a révélé que les étudiants présentant un fort DC avaient terminé plus de conversations que les sujets présentant un faible désir de contrôle. Selon Burger (1990), décider du moment où la conversation est terminée est un outil puissant pour contrôler les interactions sociales.

Dans la continuité, les travaux de Dembroski et al. (1984) ont révélé des stratégies de communication diversifiées permettant aux personnes présentant un fort DC de garder le contrôle lors des échanges verbaux. Ces personnes initient les conversations et questionnent leur interlocuteur afin d'orienter le débat pour obtenir les informations qu'ils souhaitent. Ils ont plus de facilité à mettre un terme à la conversation si celle-ci ne leur convient pas, comparativement aux personnes à faible désir de contrôle. Néanmoins, à d'autres occasions, ces personnes peuvent tout autant choisir de recueillir des informations sur leurs interlocuteurs avant de donner leur opinion. En cela, elles sont peu enclines à révéler des choses sur elles-

mêmes. En adoptant un style réservé, elles contrôlent leurs interventions et surveillent les réactions de leurs interlocuteurs pour mieux les analyser (Burger, 1992). Le risque de révéler des informations sur soi équivaudrait alors à perdre un certain contrôle sur l'information et sur l'évolution de la relation. Ce constat effectué lors de l'analyse d'écoutes de conversations de binômes d'adultes de même sexe a confirmé indifféremment pour les deux sexes que plus le niveau de désir de contrôle d'un sujet était supérieur au désir de contrôle de son partenaire, moins il parlait (Burger, 1992).

Dans le domaine de la communication, les recherches ont initialement examiné la tendance à développer des arguments persuasifs dans l'interaction sociale en fonction du niveau de DC (Burger & Vartabedian, 1980 ; Caldwell & Burger, 1987). Ces recherches ont été spécifiquement menées dans le contexte des stratégies commerciales de vente (Mullins et al., 2015). En référence à la théorie de la réactance psychologique (Brehm, 1966), Burger et Vartabedian (1980) ont postulé que si la motivation de contrôle est présente dans certaines situations de changement d'attitude, il est raisonnable de s'attendre à ce que les sujets ayant un niveau élevé ou faible de motivation pour le contrôle réagissent différemment aux procédures de changement d'attitude. Les résultats ont montré que les personnes à fort DC préférant contrôler leurs propres attitudes, résistaient aux tentatives d'influence de la part d'autres personnes défendant une position contre-attitudinale. Ainsi, ces personnes exposées à un argumentaire textuel contre-attitudinal ont trouvé l'auteur plus offensant, plus partial et moins persuasif que les autres participants. Ils sont apparus également motivés à rejeter les arguments contre-attitudinaux.

Dans une approche plus psychosociale, des travaux ont concerné les comportements interpersonnels affichés par les personnes présentant un fort et un faible DC en prenant en considération la prosodie du discours et son contenu (Dembroski et al., 1984). Dans le champ de l'enseignement, les recherches portent sur les comportements de l'instructeur en fonction de son DC et des perceptions d'habileté qu'il développe à propos des compétences des élèves (Cooper et al., 1979). Plus récemment, cette problématique a été étendue à l'analyse du style instructif en montrant que le DC pouvait influencer son style paralinguistique (Legrain et al., 2011).

3.4.4.8 Désir de contrôle et style paralinguistique

Les études princeps portant sur la relation entre le DC et des comportements sociaux de type A (Friedman & Rosenman, 1959) ont révélé que les individus présentant un fort DC font preuve d'une motivation élevée à contrôler leurs conversations et à maintenir ce contrôle dans un style actif. Les comportements analysés à partir des corrélations entre le style de la parole et le facteur d'évaluations cliniques des individus de type A ont permis de faire émerger des descripteurs propres au style paralinguistique des personnes présentant un fort DC. Ce style se caractérise par l'exploitation de stratégies conversationnelles permettant de s'imposer. Des études se sont centrées sur cinq styles paralinguistiques (parole forte et explosive, débit rapide et accéléré, réponses rapides aux questions, tendance à l'hostilité et compétence verbale) pour catégoriser les interventions langagières et les intonations de voix.

Musante et al. (1983) ont montré que les sujets qui présentaient un fort DC utilisaient une intonation de voix plus forte et explosive, un discours plus rapide et accéléré, et une latence de réponse plus faible aux questions de l'intervieweur. La stylistique de la voix de l'individu évoluait également au service des besoins de contrôle. Ce constat a été interprété à la lumière des recherches attestant qu'une intensité vocale élevée est généralement associée à une communication persuasive réussie (Packwood, 1974 ; Scherer et al., 1972). De même, une intonation vigoureuse de la voix est associée à une domination de la conversation de groupe (Dembroski et al., 1984). L'intonation de la voix ou prosodie renvoie à un besoin accru de contrôler des situations. Ainsi, un discours rapide est lié à une compétence du locuteur et à une persuasion accrue d'une communication qui lui donne du crédit (Smith & Anderson, 1975). De même, interrompre son interlocuteur et parler en même temps sont des moyens de prendre le contrôle ou de lutter contre le contrôle de celui qui l'exerce ainsi que sur ce qui est dit. Le désir de contrôle influence donc le mode de communication des individus et renseigne sur le statut des interlocuteurs lors des échanges verbaux. Ces données mettent l'accent sur l'importance des interactions interpersonnelles et de la qualité de la communication pour comprendre que la motivation de l'interlocuteur est souvent influencée et modulée par la manière dont les messages sont échangés.

Sur ce point le désir de contrôle peut être invoqué comme variable personnelle servant de filtre d'interprétation à ce qui se passe dans l'environnement de la classe. Le style

d'enseignement peut être conçu comme l'expression d'une personnalité influençant en partie le climat de la classe, et plus spécifiquement les interactions sociales (entre pairs et avec le professeur). L'approche transactionnelle reconnaît que chaque individu peut réagir différemment à la communication en fonction de ses besoins, de son tempérament et de son contexte.

3.4.4.9 Personnalité et développement professionnel

Les comportements en matière de communication prennent forme sous l'influence de croyances relatives à la gestion de l'autorité. À ce titre, Woolfolk et Hoy (1990) ont montré que le sentiment d'efficacité des enseignants en formation initiale était lié à leurs croyances en matière de contrôle des élèves. Parallèlement, des études confirment que les enseignants expérimentés sont moins préoccupés par les questions de discipline. Ceux-ci manifestent plus de flexibilité dans la gestion des comportements susceptibles de perturber le déroulement de la séquence d'enseignement (Borko & Livingston, 1989 ; Ria et al., 2004) en étant plus efficaces à favoriser l'engagement des élèves (Wolff et al., 2014). Les premières expériences d'enseignement exercent une influence sur le développement des compétences professionnelles (Borko & Mayfield, 1995 ; Feiman-Nemser, 2001). En même temps, ces premières expériences exposent souvent les enseignants novices à un choc de réalité (Nault & Fijalkow, 1999) dans la rencontre des apports théoriques d'une formation aux événements factuels auxquels ils sont confrontés dans l'exercice du métier. Ces enseignants débutants minimisent généralement l'incertitude et tendent à gérer leur anxiété sur la base d'un mode d'interaction directif qui leur offre une vision anticipée de ce qui les attend (Perrin & Ria, 2008 ; Tochon, 1993). De même, Durand (1996) place de manière hiérarchique les préoccupations de l'enseignant sur un continuum. L'auteur avance que le professeur ne peut pas se concentrer sur l'activité d'apprentissage des élèves tant qu'il n'a pas dépassé le stade des préoccupations centrées sur l'ordre et la discipline qui règnent dans la séance. Comme le rappellent Melnick et Meister (2008), la gestion de la classe va au-delà de ces premières préoccupations desquelles les enseignants novices peinent à s'affranchir pour être moins directifs dans l'organisation de la classe (Martin & Baldwin, 1996). Des études portant sur cette période de socialisation (e.g., Ambroise et al., 2017 ; Meister & Melnick, 2003) ont montré que l'une des préoccupations majeures des enseignants novices concernait la gestion

de l'activité des élèves en classe. Des recherches (Durand, 1996 ; Meister & Melnick, 2003 ; Ria & Rayou, 2008 ; Ria et al., 2004 ; Veenman, 1984) ont souligné la place importante que la gestion des problèmes de discipline prenait dans la mise en œuvre des séquences d'enseignement des professeurs débutants. Au-delà de la recherche d'ordre et de gestion des comportements perturbateurs, des travaux se sont centrés sur les stratégies d'enseignement favorisant l'engagement des élèves en plaçant le concept de contrôle au centre de l'analyse du style motivationnel.

3.4.4.9.1 Personnalité, communication et expérience professionnelle

La TAD est apparue comme un cadre théorique pertinent pour étudier ces stratégies motivationnelles des enseignants expérimentés et débutants (André, 2020 ; Deci & Ryan, 2002 ; Girardet & Berger, 2018). Sur ce point, des travaux ont mis en évidence que les enseignants débutants réduisent souvent la problématique de l'engagement des élèves à la seule organisation des tâches d'apprentissage en se dispensant de s'intéresser aux modes de communication (Jang et al., 2010 ; Stroet et al., 2013). Cette approche réductrice les conduit à exclure les interventions langagières du climat instauré. Pourtant de récentes recherches révèlent que le climat de classe est fortement dépendant des perceptions de climat autorisant ou empêchant les élèves de participer activement au déroulement des séquences d'enseignement (Cheon et al., 2014). Ainsi, le style motivationnel pourrait être directement relié à la façon dont l'enseignant libère la parole des élèves et leur donne un accès plus autonome aux conduites d'apprentissage. Sur le plan interpersonnel, le mode de communication de l'enseignant est de nature à influencer la façon dont il s'implique dans la relation éducative en étant attentif aux affects et aux difficultés légitimes d'adaptation que les élèves manifestent, et en leur accordant de l'énergie et du temps pour les guider dans leurs apprentissages (Skinner & Belmont, 1993). En cela, l'implication interpersonnelle de l'enseignant doublée d'une préoccupation centrée sur le développement de l'autonomie des élèves sous un guidage compréhensif constitueraient des déterminants puissants de l'engagement des élèves.

3.4.4.9.2 Expérience professionnelle et relation au contrôle en EPS

Comme le souligne Reeve (2009), plusieurs enseignants, et notamment les professeurs débutants, souhaitent avant tout, ne pas perdre le contrôle de la classe. D'une part, ils adhèrent

aux théories innéistes de la compétence et de la motivation (Dweck, 1999) en considérant que seules les stratégies pédagogiques autoritaires sont de nature à contrôler les élèves qui de façon innée manifestent peu de motivation. D'autre part, ils conçoivent l'instauration d'un climat favorisant l'autonomie des élèves comme une potentielle menace les exposant à un sentiment d'incontrôlabilité, voire au chaos. Ils préfèrent alors assujettir la réussite des élèves à des récompenses conditionnelles (Flink et al., 1990) sous la forme d'incitations à suivre la méthode d'apprentissage qu'ils ont prescrite. Or, la distance prise à l'égard des affects des élèves, le contrôle de leur activité et les conditions chaotiques de guidage altèrent l'investissement des élèves en classe (Reeve et al., 2004). Une récente étude (André, 2020) a étudié l'évolution du style motivationnel des enseignants pendant leur première année d'enseignement sur la base d'une méthode mixte (Creswell & Plano Clark, 2011) fondée sur l'emploi d'un questionnaire (*Teacher as Social Context Questionnaire*, TASC, Belmont et al., 1988) et d'entretiens semi-directifs. L'auteur a interrogé 126 enseignants stagiaires ($M = 24,1$ ans, $\sigma = 2,9$, dont 61% de femmes) à propos de leur style motivationnel.

Le questionnement portait sur leurs perceptions de soutien de l'autonomie, de structure et d'implication interpersonnelle. Par la suite, 12 enseignants stagiaires ont participé à un entretien visant à recueillir les pratiques déclarées en référence à quatre thèmes (le style motivationnel, les croyances, les pressions du dessous et du dessus). Les résultats des analyses de variance univariées ont montré que la structure et l'implication personnelle avaient évolué au cours de l'année de formation, contrairement au soutien de l'autonomie qui est resté stable. Complémentairement, l'analyse des corpus issus des entretiens révèle, d'une part, qu'un enseignant est conscient de l'importance d'associer les élèves aux décisions qu'il prend pour favoriser la perception d'autonomie des élèves. Cependant, un autre enseignant souligne les risques que comporte le partage des décisions soulignant l'importance de « tenir sa classe » et de « se faire respecter » pour apparaître comme un « bon prof ». D'autre part, l'analyse révèle que la formation initiale contribue à influencer positivement les croyances de l'enseignant sur la base d'une théorie incrémentielle de la motivation (Dweck, 1999). Enfin, des témoignages mentionnent le décalage entre les contenus, les méthodes et les outils abordés lors de la formation universitaire et la réalité du terrain. Plus généralement, la confrontation des données quantitatives et qualitatives révèle qu'indépendamment des croyances plutôt favorables au soutien de l'autonomie développées par les enseignants stagiaires au cours de leur formation,

les pratiques pédagogiques orientées vers le soutien de l'autonomie n'évoluent pas. Ce constat est concordant avec les conclusions de Reeve (2009) soulignant la difficulté à modifier les pratiques d'enseignement orientées vers le soutien de l'autonomie des élèves.

En résumé, la relation au contrôle pourrait exercer un impact sur le climat instauré via le mode de communication de l'enseignant. Les travaux de la littérature montrent que le DC influence le style paralinguistique lors des interactions sociales (Musante et al., 1983). Cette considération n'a pas été examinée au regard de la motivation personnelle à exercer du contrôle dans le contexte de l'éducation. Bien que les travaux de Van den Berghe et al. (2013) soulignent que les orientations de causalité exercent une influence sur l'adoption du style motivationnel soutenant ou contrôlant, aucune recherche n'a permis de mettre en évidence en quoi des dispositions personnelles à contrôler son activité (contrôle soi) ou à contrôler les élèves (contrôle autrui) étaient associées à l'exploitation d'un style motivationnel singulier. Cette distinction paraît pertinente dans l'examen des comportements d'enseignement et la gestion de classe, notamment lorsque la dimension prosodique du langage est considérée. Par ailleurs, dans le contexte dynamique d'une séquence d'enseignement, il est possible de s'attendre à des variations instructives. En cela, la régularité/irrégularité des modes de communication qui affecte son style motivationnel reste une dimension à étudier dans le champ de l'éducation (Amoura, et al., 2013 ; Legrain et al., 2011 ; Paquet, 2019). De même, aucune recherche n'a examiné l'influence des trois formes de DC sur la lecture du climat motivationnel. Ainsi, aucune recherche n'a porté sur cette disposition des élèves à s'approprier du contrôle en EPS témoignant de leur tendance à interpréter les conditions d'apprentissage dans lesquelles ils évoluent et à s'engager dans l'interaction socio-discursive avec l'enseignant. Enfin, peu de recherches ont étudié les interactions socio-discursives dans l'articulation dialogique entre le professeur et les élèves en contexte naturel. Cette approche qualitative est présentée dans l'étude 4 de la thèse.

3.5 Transition

À cette étape de la revue de la littérature, une synthèse s'impose pour situer la logique dans laquelle les études qui suivent ont été menées. En rappelant les fondements socio-historiques de la théorie de l'autodétermination, nous avons centré notre problématique sur la communication en considérant que la parole de l'enseignant n'est peut-être jamais aussi pertinente que lorsqu'elle est attendue, voire provoquée par les élèves. L'interdépendance dans laquelle l'enseignant et les élèves synchronisent leurs actions langagières est ainsi au centre de toute communication didactique (Sameroff, 2009 ; Vernant, 2005).

Au-delà des rituels institutionnels et des pressions (Tessier, 2006) qui s'exercent sur l'activité professorale, comment les enseignants d'EPS développent-ils la compétence qui les conduit à « maîtriser la langue française à des fins de communication » ? Une enquête préliminaire nous semblait utile à l'étude du contexte de formation initiale des enseignants (**Étude 1**).

Par ailleurs, « le professeur parle pour faire agir les élèves » (Sensevy & Quilio, 2002). Chaque acte de discours l'engage et dévoile son rapport au savoir et au contrôle (Bucheton, 2002). Mais comment, par le langage, déclenche-t-il et maintient-il la motivation des élèves à agir sur la base de sa personnalité (Burger, 1992) et de son expérience (André, 2020) ? Un nouvel outil (Ahmadi et al., 2022) permettant de catégoriser les actions langagières du professeur nous paraissait pertinent à exploiter pour rendre compte du contexte naturel d'intervention (**Étude 2**) qualifiant son style motivationnel (Reeve et al., 2022).

En retour, les élèves manifestent des comportements qui témoignent des attentes qu'ils attribuent à l'enseignant. L'analyse de la communication repose alors sur les significations en situation (Bronckart, 1992). Mais comment reçoivent-ils le discours professoral en fonction de leur relation personnelle au contrôle dans une discipline scolaire où le sport accentue le marquage sexuel (Davisse & Louveau, 1998) ? Examiner les perceptions que les élèves développent à propos du climat de classe paraissait opportun à l'étude de leur engagement cognitif, comportemental et émotionnel (**Étude 3**).

Dans l'interaction éducative au quotidien, enseigner l'EPS consiste à traverser une séquence faite d'obstacles liés au savoir qu'il convient de surmonter ensemble. Comment les

élèves s'engagent-ils activement dans une communication synchronisée qui incite le professeur à la réticence sur laquelle repose le contrat didactique (Brousseau, 1998 ; Ducancel et al., 2003) ? Se rapprocher des échanges socio-discursifs (Bronckart, 1997) en contexte de classe (**Étude 4**) paraissait tout indiqué pour rendre compte des conditions d'engagement agentique des élèves (Reeve et al., 2020 ; Reeve et al., 2022).

4. CHAPITRE 3 : Partie empirique

La section empirique de la thèse comporte quatre études.

La première étude consiste en une enquête préliminaire destinée à analyser le contexte de formation initiale des étudiants du parcours EPS du Master MEEF.

La deuxième étude est centrée sur l'étude observationnelle du style motivationnel de huit enseignants d'EPS (4 professeurs expérimentés et 4 enseignants stagiaires du parcours EPS du Master MEEF) prenant en compte deux variables personnelles (niveau d'expertise et DC).

La troisième étude porte sur les perceptions des élèves relatives au climat instauré par le professeur en fonction de la motivation en EPS et des caractéristiques personnelles des élèves (sexe, DC).

La quatrième étude porte, d'une part, sur une analyse quantitative des conséquences du style motivationnel sur le volume d'engagement agentique des élèves. D'autre part, elle porte sur les types de comportements agentiques. Enfin, elle présente une analyse qualitative des interactions socio-discursives enseignant-élève.

4.1 **Étude I** : Conditions de formation orientées vers la communication

S'interroger sur la façon dont l'enseignant communique avec ses élèves implique de considérer les conditions de formation orientées vers la communication. La question concerne la place du développement des compétences langagières dans les programmes de formation initiale des enseignants débutants inscrits dans le parcours EPS du Master MEEF. Cette enquête considère le modèle d'alternance de la formation impliquant à la fois une formation universitaire et des expériences de stage en établissement.

4.1.1 Objectifs et hypothèses

Dans le but d'éviter de partir d'une vision a priori, les informations sont apparues utiles à l'examen du contexte institutionnel de formation initiale adossée au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO du 25/07/2013).

À la lecture des descriptifs intégrés aux maquettes de formation du diplôme, et pour asseoir les bases de notre recherche, nous pouvions nous attendre à ce que la compétence

visée ne soit pas distinctement identifiée dans un module spécifique, et que cette compétence fasse l'objet d'un faible volume de formation (**hypothèse I1**).

4.1.2 Méthode

4.1.2.1 Participants

Dans le cadre de cette étude, trente-cinq responsables de Master MEEF EPS issus de différents instituts (INSPE) à l'échelle nationale ont été sollicités pour répondre à un questionnaire. Les participants ont préalablement été informés que leurs réponses resteraient confidentielles et uniquement exploitées dans le cadre de cette étude. Vingt participants ont répondu au questionnaire centré sur la compétence du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation intitulée « Maîtriser la langue française à des fins de communication ».

4.1.2.2 Procédure et mesures

Le questionnaire en ligne au format volontairement court a été transmis par e-mail à l'aide d'un lien personnel. Il présentait un argumentaire introductif sur l'objet d'étude. Trois questions fermées et une question ouverte étaient ensuite proposées. Après avoir accédé au formulaire, les questions ont été exportées via une feuille de calcul et représentées sous la forme de graphiques. Les compléments d'informations issus de la question ouverte ont été synthétisés.

Les questions sont apparues dans un ordre identique pour tous les participants. Les trois premières questions interrogeaient le répondant comme suit :

1) Dans la formation MEEF de votre établissement, existe-t-il un module de formation spécifiquement dédié à la compétence suivante : « Maîtriser la langue française à des fins de communication » ? Cette question établit le fondement de la recherche en identifiant la présence ou l'absence d'une structure spécifique orientée vers le développement de cette compétence. Les participants étaient invités à répondre par « oui / non » à cette première question. Celle-ci est complétée par : Si oui, sous quelle forme est dispensé cet enseignement ? Des choix multiples : (1) Cours Magistraux (CM), (2) Travaux Dirigés (TD), (3) Travaux Pratiques (TP) étaient proposés. Cette question permet d'accéder au format de cours associé au développement de la compétence visée. Enfin, il était demandé de fournir

manuellement l'information sur le volume horaire. Cette question précise l'importance accordée à cette compétence dans la formation MEEF.

2) Quel est son intitulé ? Cette question offre la possibilité de fournir des intitulés de formation proches de la thématique concernée.

3) La question ouverte proposait au répondant de présenter des compléments de réponse. Elle offre la possibilité d'apporter des informations détaillées à partir d'un texte libre pour compléter les réponses aux questions précédentes.

Enfin, les participants étaient invités à renseigner leur nom et à préciser le niveau de responsabilité qu'ils occupaient dans la formation MEEF (responsable de mention, d'année, d'UE). Plusieurs réponses étaient acceptées.

Le format des questions a permis de dresser un panorama des formations locales dont étaient issus les répondants à partir du traitement quantitatif proposé par le service en ligne Framiforms.

Le traitement qualitatif des commentaires apportés à la question libre a été effectué par l'analyse de deux chercheurs pour identifier les thèmes et les espaces où est travaillé le langage.

4.1.3 Résultats

L'effectif de répondants correspond à un échantillon représentant à 63% des 32 instituts recensés au niveau national par le réseau des INSPE⁴⁸.

Sur l'ensemble des répondants, 95% des participants sont responsables du parcours EPS du Master MEEF et 80%, (16 participants/20) assument la responsabilité d'au moins une Unité d'Enseignement (UE) dans le diplôme.

A la première question les réponses attestent que le parcours EPS de la formation MEEF ne présente pas de module spécifique dédié à la compétence (18 réponses sur 20 = 90%).

⁴⁸ <https://www.reseau-inspe.fr/reseau-inspe/qui-sommes-nous/>

Les réponses relatives à la deuxième question précisent que les contenus de formation orientés vers le développement de la compétence sont dispensés en cours magistraux et/ou lors de travaux dirigés.

Le volume horaire indiqué pour les enseignements en cours magistral est généralement faible (2 heures). Le volume d'heures réservé aux travaux dirigés (4 heures TD) suggère une période massée ou deux séquences de deux heures. En cela, le développement de la compétence n'est que très partiellement étayé par un volume horaire significatif dédié au développement de connaissances théoriques.

Les compléments d'informations ont été apportés par les centres de formation ayant identifié une correspondance entre la question posée et l'architecture de la formation locale.

Trois intitulés ont été recensés : (1) « Oralité » (2) « Corps et voix : gestes et postures professionnels », et (3) « Communiquer : maîtrise de la langue française ».

Le module intitulé « Oralité » est associé à un volume horaire de 12h dispensé en M1 et de 24h dispensé en M2 dans le cadre d'un module interdisciplinaire entrant dans le tronc commun.

Le module « Corps et voix : gestes et postures professionnels » est associé à un volume de 2h CM et de 4hTD.

Le module intitulé « Communiquer : maîtrise de la langue française » comporte un volume d'enseignement de 18 heures TD, réparti également sur les deux années de la formation (Master 1 et Master 2).

La question ouverte a permis de recenser 10 participants ayant fourni des informations complémentaires sur les pratiques de formation orientées vers le développement de la compétence. Les réponses fournissent des témoignages portant sur (1) les besoins des formés, (2) l'intégration de la thématique dans la formation pluridisciplinaire, et (3) le caractère professionnel de la compétence en lien avec son positionnement dans la maquette de formation.

En référence aux besoins des formés, les témoignages mettent en évidence les lacunes des étudiants en matière de communication. Ce constat partagé souligne la nécessité de renforcer cette compétence. Sur ce point, un témoignage fait référence à la plateforme

Voltaire. Les étudiants inscrits à ce module de certification sont évalués jusqu'au niveau excellence dans le cadre d'une UE TICE⁴⁹ du MEEF 1.

En référence au caractère pluridisciplinaire de la thématique, plusieurs témoignages rappellent que la compétence n'est pas abordée de manière isolée. Celle-ci est plutôt intégrée à plusieurs modules de formation dédiés à la préparation des épreuves écrites et orales du concours (i.e., *Concevoir une leçon, Analyser des gestes professionnels, Préserver le climat scolaire, laïcité, égalité filles-garçons*, et *Analyser et intervenir dans une APSA de spécialité*). Des commentaires rappellent que la mention « Education et motricité » intègre implicitement cette compétence dans les enseignements théoriques en psychologie sociale (i.e., *place des feedback et motivation, interactions sociales et apprentissage, développement de l'enfant et guidage*) et en didactique (i.e., *procédures de guidage, types de tâche, définie, semi-définie, non définie ; gestion de la consigne, types de feedback et apprentissage moteur*). Complémentairement, des attentes sont évoquées dans la mise en relation des contenus théoriques issus des deux champs de connaissance avec les enseignements intégrés à l'accompagnement de stage.

En référence au positionnement de la thématique dans les maquettes de formation, et au regard du caractère professionnel de la compétence, des témoignages révèlent que l'expérience de stage contribue de fait, au développement des compétences en matière de communication. À cette occasion, les stagiaires peuvent : (1) revenir sur la longueur des consignes qu'ils fournissent aux élèves en amont des tâches proposées, (2) ajuster leur débit langagier, et (3) choisir les expressions appropriées pour capter et maintenir l'attention des élèves. Ces observations peuvent être menées : (1) au sein du binôme d'étudiants affectés à un établissement scolaire, (2) lors de l'accompagnement de stage prodigué par le tuteur, et (3) lors des TD d'accompagnement de stage planifiés par le responsable des enseignements en didactique de la discipline intégrée à la maquette de formation. À ce titre, il est attendu que le tuteur de stage s'intéresse à la disponibilité du stagiaire lors des retours d'information sur les prestations et les performances des élèves. Par ailleurs, cette question portant sur la nature, la temporalité et la fréquence des feedbacks est abordée dans les enseignements de Licence 3 et de Master MEEF. Les TD en didactique disciplinaire constituent une occasion

⁴⁹ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

de revenir sur des connaissances théoriques présentées dans la formation initiale relatives à l'importance des feedbacks intégrés au guidage en lien avec les besoins motivationnels des élèves. Cependant, l'analyse de la pratique professionnelle à l'appui de cadres théoriques centrés sur la communication pédagogique reste implicite et la liaison opératoire entre les enseignements universitaires et les expériences de stage est peu développée. Trois commentaires mentionnent qu'il existe insuffisamment de connexions entre ces deux environnements, spécifiquement en référence à l'acquisition de compétences professionnelles en matière de communication pédagogique.

4.1.4 Discussion

L'objet de notre première étude visait à mieux identifier la part de contenus de formation orientés vers le développement de la compétence renvoyant à la maîtrise de la langue française à des fins de communication. Cette étude renseigne sur le contenu des maquettes MEEF pour déterminer le pourcentage de préparation dédié à la communication professeur-élèves dans l'alternance d'une formation universitaire et d'expériences en établissement public local d'enseignement (EPLÉ) et s'intéresse aux conditions de formation des enseignants d'EPS.

La majorité des participants (90%) indique que la compétence C7 n'est pas explicitement travaillée dans les programmes de formation initiale des étudiants se préparant au métier de professeur d'EPS, confirmant notre **hypothèse I1**. En cela, aucun module n'est spécifiquement destiné à former les futurs enseignants à communiquer. La préparation des étudiants intègre implicitement cette compétence à la fois dans les enseignements théoriques en psychologie sociale (i.e., place des feedback et motivation, interactions sociales et apprentissage, développement de l'enfant et guidage) et en didactique (i.e., procédures de guidage, types de tâches, définie, semi-définie, non définie ; gestion de la consigne, types de feedback et apprentissage moteur). Les effets de la communication pédagogique sur l'engagement des élèves restent comme une question « allant de soi ».

Par ailleurs, l'orientation et la durée des expériences de stage ne présentent qu'un espace restreint pour favoriser la pratique réflexive des stagiaires sur leurs interventions langagières et permettent rarement de revenir explicitement sur les contenus théoriques présentés en cours magistral. Pourtant l'expérience de stage dès la Licence 3 de la mention

« Éducation et Motricité », constitue une opportunité pour identifier la pertinence de ces thématiques dans la pratique d'intervention en classe. Ainsi, alors que le tuteur est habituellement vigilant sur la quantité et la clarté des informations fournies aux élèves en amont des tâches à réaliser, ces rétroactions professionnelles sont rarement mises en relation avec l'évolution des connaissances sur le style motivationnel. La formation aux interventions langagières semble davantage reposer sur l'aspect opportuniste du stage, à l'occasion duquel les étudiants expérimentent de manière implicite leur style motivationnel. Or, celui-ci repose pour une large part sur la manière qu'ils ont de communiquer avec les élèves. Cependant, rien n'indique qu'au-delà de la clarté des consignes transmises aux élèves en amont des tâches proposées, l'analyse de pratique donne au stagiaire l'opportunité de développer une réflexion sur la scénarisation de son activité et la prosodie de ses interventions. Pourtant celles-ci sollicitent des connaissances sur : (1) le débit langagier du professeur, (2) la structuration temporelle des consignes, (3) la distribution des informations, (4) les expressions utilisées pour susciter et maintenir l'attention des élèves, et (5) la proportion de questions ouvertes et fermées qui leur sont adressées dans le but de susciter leur engagement. La question des compétences en matière de communication ne semble pas faire partie des priorités d'une formation théorique appliquée au champ de l'intervention pédagogique en classe.

Pourtant, des travaux menés dans le champ de la TAD (e.g., Connell & Wellborn, 1991 ; Jang & Reeve, 2010) mettent en évidence l'importance de la structure renvoyant à l'influence de la qualité de la communication sur les moyens que les élèves mettent en œuvre pour atteindre efficacement les résultats éducatifs souhaités (Skinner & Belmont, 1993 ; Skinner et al., 1998). Cette littérature soulignant que la structure prédit la motivation intrinsèque des élèves, initialement développée par des travaux américains (Deci et al., 2017 ; Jang et al., 2010) a été relayée par plusieurs publications en langue française dans le domaine de l'EPS. Des recherches récentes confirment que la structure est un puissant soutien de la compétence en constituant un prédicteur de la motivation autodéterminée des élèves (André et al., 2023). D'autres travaux s'inscrivent dans les préconisations formulées par Jang et al. (2023) visant à renforcer le style motivationnel des enseignants. Partant d'une conception malléable des compétences à intervenir en classe, la formation des enseignants permet d'instaurer et de préserver un climat motivationnel soutenant les besoins psychologiques

fondamentaux (Projet ProMoBe, 2017, 2020, le bien-être des élèves et la satisfaction personnelle de l'enseignant (Tessier et al., 2017 ; Tessier et al., 2022). Dans la continuité des travaux ayant porté sur le développement des compétences professionnelles à mettre en œuvre des dispositifs d'apprentissage coopératif (Legrain et al., 2019 ; Legrain et al., 2023), les résultats de notre étude confirment les difficultés du système de formation à relier des enseignements théoriques aux pratiques pédagogiques de terrain et montrent les tensions entre la connaissance de la pratique et la connaissance de la théorie (Leinhardt, 1990). Bien que les contenus scientifiques sur la motivation soient développés dès la première année (L 1), leur exploitation dans l'analyse de la pratique professionnelle fait peu de cas des interventions langagières de l'enseignant. Pourtant, celles-ci ne sont pas neutres et transmettent l'état de ses cognitions, émotions et motivations qui influencent l'engagement des élèves dans les apprentissages. Les discours s'inscrivent dans des modes de structuration de l'activité discursive et entretiennent un rapport immédiat avec les situations dans lesquelles celle-ci est produite (Bronckart, 1992). Aucune stratégie pédagogique n'est évoquée en relation avec la réexploitation des comportements langagiers structurant le contrat didactique (Brousseau, 1998 ; Ducancel et al., 2003).

Certes, certains modules de la formation théorique révèlent l'importance accordée aux feedbacks dans la conception didactique du guidage en relation avec les besoins informationnels et motivationnels des élèves. Cependant, aucune information ne permet d'assurer que les modes de communication des enseignants novices font l'objet d'une analyse de pratique dans l'espace qui sépare la formation théorique reçue à l'université et l'expérience pédagogique de terrain. Cette étude confirme plutôt la conclusion des travaux (Dastugue et al., 2017) ayant souligné le décalage entre ces deux temps de formation dans le champ de la socialisation des jeunes enseignants. La conception fragmentée de la formation explique en partie la difficulté qu'éprouvent les professeurs d'EPS à intégrer de manière opérationnelle les compétences attendues dans leur enseignement (Arribas et al., 2016). Bien qu'aucun module spécifique ne soit dédié à la compétence C7, celle-ci est prioritairement traitée en lien avec les exigences des épreuves écrites et orales du concours de recrutement impliquant des capacités rédactionnelles et des dispositions à développer un argumentaire structuré autour d'une présentation de séance devant un jury.

Au-delà des conceptions socioconstructivistes qui président à la formation des étudiants se préparant aux métiers de l'enseignement, aucun témoignage des participants ne suggère que l'instauration d'un climat motivationnel en classe d'EPS soit abordée dans une perspective transactionnelle (Sameroff, 2009).

4.2 **Étude II** : Analyse des interventions langagières de l'enseignant

4.2.1 Objectifs et hypothèses

Cette étude vise à examiner l'effet de déterminants personnels (motivation pour le contrôle et expertise professionnelle) et contextuels (décours de la séance) sur les interventions langagières de l'enseignant qualifiant son style motivationnel. Prenant appui sur le cadre théorique de la TAD, elle s'inscrit dans la continuité des travaux ayant examiné le style motivationnel de l'enseignant (Chatzisarantis & Hagger, 2009 ; Cheon & Reeve, 2013 ; Cheon et al., 2012 ; Sarrazin et al., 2006). Au-delà de la perspective bidimensionnelle (soutien vs. contrôle) peu de travaux ont exploité des données observationnelles sur les interventions langagières de l'enseignant qui tendent à soutenir ou à frustrer les besoins psychologiques des élèves. Parmi les descripteurs du comportement motivationnel, quels sont ceux qui permettent de qualifier l'activité de communication du professeur d'EPS ? Ce climat repose sur la façon dont l'enseignant communique avec les élèves dans un environnement spécifique (i.e., stade, terrain extérieur, gymnase, piscine) éloigné des caractéristiques générales d'une salle de classe. Cet espace qui favorise la mobilité des élèves implique la gestion temporelle des modalités de communication verbale sur le temps contraint d'une séance. En quoi l'expertise professionnelle de l'enseignant et sa motivation pour le contrôle (DC) peuvent-elles influencer la façon dont il s'adresse aux élèves ?

Pour répondre à ces questions, le premier objectif de cette étude visait à exploiter l'ensemble des descripteurs proposés par une récente grille de catégorisation des interventions langagières de l'enseignant en direction de la satisfaction ou de la frustration des trois besoins psychologiques fondamentaux (Ahmadi et al., 2022). Cette grille d'analyse étant à vocation pluridisciplinaire, le deuxième objectif consistait à identifier les descripteurs langagiers qui permettent de qualifier précisément les modes d'intervention de l'enseignant d'EPS. Le troisième objectif consistait à identifier le style motivationnel soutenant ou

contrôlant les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale sur la base de l'expérience dans le métier, de leur désir de contrôle, et du décours de la séance.

Sur le plan contextuel, compte tenu de l'environnement scolaire « non difficile » (Vors et al., 2018) dans lequel évoluaient les enseignants de notre étude, il était attendu que le style motivationnel soit globalement plus soutenant que contrôlant (**hypothèse II1**). La TAD met en évidence que les bénéfices motivationnels de l'intervention du professeur sont liés au soutien conjointement orienté vers la satisfaction des trois besoins (Ntoumanis & Mallett, 2014). Or, peu de travaux ont été consacrés à l'examen de la répartition des trois besoins sous le prisme des interventions langagières de l'enseignant. Dans la mesure où les participants de notre étude n'avaient pas préalablement reçu une telle formation, nous pouvions nous attendre à observer des décalages à la fois dans les formes de soutien et de contrôle du style motivationnel des enseignants (**hypothèse II2**). Par ailleurs, plusieurs études menées dans le domaine du sport montrent que le style motivationnel est sujet à des fluctuations dans le temps (Cheon et al., 2015 ; Gagné et al., 2003 ; Lyons et al., 2012). Cependant, les recherches longitudinales ont majoritairement considéré les potentielles variations à l'échelle d'une session portant sur plusieurs séances d'enseignement ou d'entraînement. À l'échelle d'une séance d'EPS, l'examen des variations de style motivationnel est ici mené.

Sur le plan personnel, l'étude des modes de communication soulève deux problématiques, respectivement reliées à l'expérience dans le métier d'enseignant et à la motivation de l'enseignant à exercer du contrôle sur l'environnement de classe.

D'un côté, dans le champ de l'EPS, des travaux soulignent que les préoccupations majeures des enseignants débutants sont orientées vers l'ordre et la discipline (André, 2020 ; Durand, 1996 ; Meister & Melnick, 2003 ; Ria & Rayou, ; Ria et al., 2004 ; Tochon, 1993 ; Veenman, 1984). Nous pouvons nous attendre à ce que les enseignants novices recourent à un style motivationnel moins soutenant comparativement aux enseignants expérimentés (**hypothèse II3**). En outre, au regard des contenus de la formation initiale, plus souvent centrés sur l'importance des feedbacks pour entretenir la satisfaction du besoin de compétence des élèves, c'est sur le style orienté vers la satisfaction des besoins d'autonomie et de proximité sociale que la différence entre les enseignants débutants et expérimentés était attendue (**hypothèse II4**).

D'un autre côté, des études montrent que la motivation pour le contrôle (Burger, 1992) constitue l'un des déterminants dispositionnels organisant les modes de communication des personnes avec leur entourage. Ainsi, les individus adoptent des attitudes et un style paralinguistique en relation avec leur désir de contrôle (Musante et al., 1983). Cependant, les travaux ont majoritairement étudié ces modes d'interaction à l'occasion de relations faiblement dissymétriques développées au cours d'entretiens entre un chercheur et des participants. En cela, les travaux examinant l'influence du désir de contrôle sur les comportements langagiers des participants en situation d'interview restent éloignés des situations interactives dans le milieu éducatif. En prenant en considération le caractère prosodique des interventions langagières (Zougkou et al., 2017), on pouvait s'attendre que les enseignants présentant un fort désir de contrôle recourent à des déictiques qui augmentent leur style motivationnel (**hypothèse II5**). Par ailleurs, compte tenu des recherches portant sur l'échelle plurifactorielle du DC (contrôle soi, contrôle autrui, renoncement au contrôle, Gebhardt & Brosschot, 2002), on pouvait s'attendre à ce qu'un fort désir de contrôle autrui contribue à augmenter le contrôle prosodique de l'enseignant (Dembroski et al., 1984) (**hypothèse II6**). Ces attentes étaient consistantes avec les travaux montrant que le style contrôlant renvoie à l'adoption d'une attitude autoritaire et d'un ton interpersonnel de pression dans lequel une personne prescrit ce qu'il convient de penser, de ressentir et de faire (Aelterman, 2019 ; Reeve & Cheon, 2021 ; Reeve et al., 2022).

4.2.2 Méthode

4.2.2.1 Sélection des participants

Les enseignants ayant participé à l'étude ont été sélectionnés au sein d'une population de 237 professeurs d'EPS et professeurs stagiaires ayant rempli la version Française de l'échelle de DC (Alain, 1989). L'ensemble des 237 participants a rempli l'échelle de désir de contrôle (DC) leur demandant de répondre aux 20 items sur une échelle en 7 points (Min = 20, Max = 140) allant de pas du tout (1) à tout à fait (7).

La population était composée de 237 participants (98 Femmes et 139 Hommes) de la région Aquitaine, dont 123 professeurs d'EPS certifiés ou agrégés exerçant dans un établissement du second degré (PE, 55 Femmes et 68 Hommes) et 114 professeurs stagiaires issus de la formation du parcours EPS de la formation MEEF (PS, 43 Femmes et 71

Hommes). Compte tenu de leur cursus alternant une formation universitaire et des stages (en pratique accompagnée ou en responsabilité) en établissement scolaire, les participants en formation ont été dénommés « professeurs stagiaires » (PS). La moyenne d'âge des participants était, pour les PE ($M = 46.6$; $\sigma = 7.79$; [31 ; 64]), et pour les PS ($M = 23.1$; $\sigma = 1.68$; [19 ; 32]). Au total, 19 participants n'ont pas mentionné leur âge.

Le questionnaire composé de 20 items (dont cinq items inversés : 7, 10, 16, 19 et 20) invite à répondre sur une échelle de Likert en 7 points allant de 1 (pas du tout) à 7 (toujours). Plus spécifiquement, le contrôle soi est composé de 9 items (dont un item inversé, i.e., « j'aime prendre mes propres décisions »), le contrôle autrui correspond à 7 items (dont un item inversé, i.e., « Je préférerais être un meneur (leader) plutôt qu'un mené (suiveur) », et le renoncement au contrôle renvoie à 4 items (dont trois items inversés correspondant au renoncement au contrôle, i.e., « Il y a plusieurs situations dans lesquelles je préférerais avoir un seul choix, plutôt que d'avoir à prendre une décision »). Cette dernière dimension permet de calculer un score de préservation de contrôle (14, 16i, 19i, 20i) ou un score de renoncement au contrôle (14i, 16, 19, 20). Le score général et les scores aux sous-échelles de DC ont été calculés à partir de la somme des items correspondants.

Une analyse de fiabilité d'échelle (Annexe 6) a été menée sur les 20 items de l'échelle de DC. Le niveau de consistance interne de l'échelle présentait des indices de fiabilité pouvant être améliorés (Alpha de Cronbach, $\alpha = .69$; Omega de McDonald, $\omega = .73$). L'analyse a révélé que deux items présentaient un niveau de corrélation entre les questions très faible ($r < .10$). Ce constat a conduit à supprimer les deux items pour atteindre un niveau de fiabilité satisfaisant. L'item 6 : « J'ai soin de vérifier chaque pièce de mon automobile (ou de mes bagages) avant de partir pour un long voyage » et l'item 15 : « En ce qui concerne les ordres, j'aime autant les donner que de les recevoir » ont été retirés au regard du niveau faible de corrélation entre les questions ($r = .08$; $r = .07$ respectivement). À l'issue de cette procédure, les indices de fiabilité d'échelle ($\alpha = .72$; $\omega = .75$) ont été augmentés permettant de calculer le score global de DC sur 18 items de l'échelle (Min = 18, Max = 126). Sur cette échelle réduite, l'analyse descriptive montre que les données ($M = 89.60$; $\sigma = 9.85$) se distribuent sur l'intervalle [58–117]. Les résultats du test de Shapiro-Wilk, ($W = 0.995$, $p = .45$) indiquent que la distribution des données est normale. La distribution des données présente des coefficients d'aplatissement (Kurtosis) et d'asymétrie (Skewness) proches de 0.

L'analyse factorielle confirmatoire menée sur l'ensemble des 20 items confirme les valeurs non significatives de contribution des deux items (6 et 15) aux facteurs 1 et 2 respectivement (item 6, $Z = 1.53$, $p = 0.13$, estimation brute = 0.08 ; item 15, $Z = 0.39$, $p = 0.40$, estimation brute = 0.21). Ces deux items n'apportent pas une contribution significative au modèle. Ces résultats confirmant l'intérêt de recourir à une échelle en 18 items ont conduit à considérer trois sous-échelles correspondant à 3 facteurs (contrôle soi, contrôle autrui et renoncement au contrôle (Burger, 1992 ; Gebhardt & Brosschot, 2002).

L'analyse en clusters basée sur la norme des centiles (25, 50 ; 75) a permis de distinguer les participants présentant un DC fort (DC > 96), les participants présentant un DC moyen exposant un score dans l'intervalle [83-96] et les participants présentant un DC faible (DC < 83).

Concernant les potentielles différences liées à l'expertise dans le métier et celles liées au sexe, le calcul du test de Student révèle une différence liée au sexe sur le DC, $t(235) = 2.36$, $p = .02$, $d = .31$. De façon consistante avec la littérature (Burger, 1992 ; Gebhardt & Brosschot, 2002), nos résultats montrent que les hommes manifestent un DC ($M = 90.80$, $\sigma = 10.20$) légèrement supérieur à celui des femmes ($M = 87.80$, $\sigma = 9.17$). En revanche aucune différence statistiquement significative n'est observée relativement à l'expertise ($p = 0.35$). L'Anova réalisée pour examiner l'effet d'interaction de l'expertise et du sexe, $F(1,233) = 1.75$, $p = .19$, indique l'absence de différence statistiquement significative. De façon consistante avec les conclusions de Gebhardt et Brosschot (2002), seule la différence liée au sexe demande à être prise en compte pour l'examen des clusters distinguant les scores forts et faibles sur l'échelle globale DC (Tableau 2).

Tableau 2 : Cluster sur le désir de contrôle général ($N=237$)

| | DC | |
|------------------------------|--------|--------|
| | H | F |
| FORT (66 ^{ème} p) | > 93 | > 90.7 |
| FAIBLE (33 ^{ème} p) | < 86 | < 85 |
| FORT (75 ^{ème} p) | > 96.5 | > 93 |
| MOYEN (50 ^{ème} p) | = 91 | = 87 |
| FAIBLE (25 ^{ème} p) | < 84 | < 82 |

Une analyse de fiabilité de la cohérence interne a également été menée sur chacune des trois sous-dimensions de l'échelle de DC. Les résultats montrent d'une part, que les

indices de fiabilité de la sous-échelle de Contrôle soi (CS, neuf items) sont faibles ($\alpha = .56$; $\omega = .64$). Ce constat nous a conduit à retirer 3 items (1, 6 et 7) présentant un faible niveau de corrélation inter-questions ($r < .20$) pour calculer le score de désir de contrôle personnel (contrôle soi) sur 6 items présentant des indices de fiabilité satisfaisants ($\alpha = .68$; $\omega = .70$). D'autre part, les indices de fiabilité de la sous-échelle de Contrôle autrui (CA, sept items) se sont avérés également faibles ($\alpha = .55$; $\omega = .61$). Ce constat nous a conduit à retirer 3 items (2, 12 et 15) présentant un faible niveau de corrélation inter-questions ($r < .20$) pour calculer le score de désir de contrôle autrui sur 4 items présentant des indices de fiabilité satisfaisants ($\alpha = .69$; $\omega = .70$). Enfin, la sous-échelle de Renoncement au contrôle (RC, quatre items) présentant des indices de fiabilité ($\alpha = .61$; $\omega = .63$) supérieurs à $\alpha > .60$ a été conservée compte tenu du nombre réduit d'items (Gebhardt & Brosschot, 2002). L'analyse statistique des mesures (Measure of sampling adequation, *MSA* de Kaiser-Meyer-Olkin, *KMO*) via le test de Bartlett $X^2(91) = 624$, $p < .001$ indique que tous les items retenus ont un indice de sphéricité satisfaisant ($> .70$).

La matrice de corrélation confirme que les trois sous-échelles sont fortement corrélées au score global de DC ($r > .60$). Par ailleurs, les corrélations entre les trois sous-échelles sont suffisamment faibles ($r < .35$) pour attester de la singularité de chacune des sous-dimensions du DC. Ces résultats (Tableau 3) sont consistants avec les conclusions de l'étude de Gebhardt et Brosschot (2002).

Tableau 3 : Matrice de corrélations entre les sous-échelles de DC ($N = 237$)

| | <i>Score DC</i> | <i>Contrôle Autrui</i> | <i>Contrôle Soi</i> | <i>Renoncement au Contrôle</i> |
|-----------------|-----------------|------------------------|---------------------|--------------------------------|
| Score DC | — | | | |
| Contrôle Autrui | 0.705 *** | — | | |
| Contrôle Soi | 0.738 *** | 0.331 *** | — | |
| Renoncement | 0.608 *** | 0.209 ** | 0.250 *** | — |

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

Les clusters établis sur la base de l'analyse des quantiles pour trois groupes égaux et des centiles (25e, 50e et 75e percentile) figurent dans le tableau 4. Cependant, les indices d'ajustement ($CFI = 0.80$; $TLI = 0.77$; $RMSE = 0.064$) ne sont pas satisfaisants. L'analyse

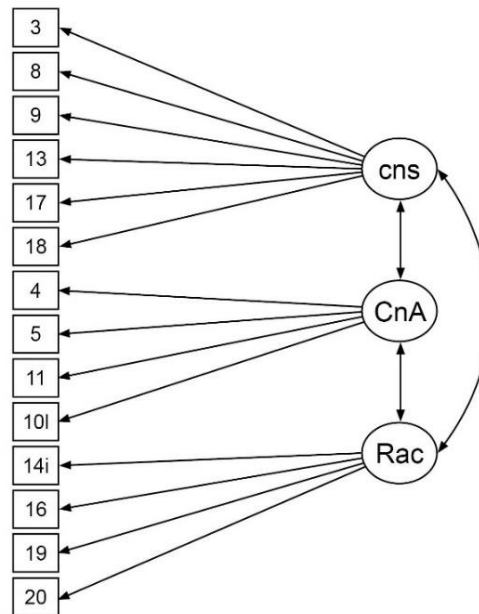
des indices de modification confirme l'intérêt de retirer 4 items (1, 2, 7, et 12) pour améliorer le modèle en obtenant des indices d'ajustement satisfaisants ($CFI = 0.91$; $TLI = 0.89$; $RMSE = 0.05$).

Tableau 4 : Clusters sur les sous-dimensions de l'échelle de DC

| | Contrôle Soi | Contrôle Autrui | Renoncement |
|------------------------------|--------------|-----------------|-------------|
| FORT (66 ^{ème} p) | > 35 | > 20 | > 14 |
| FAIBLE (33 ^{ème} p) | < 32 | < 17 | < 10 |
| FORT (75 ^{ème} p) | > 36 | > 21 | > 15 |
| MOYEN (50 ^{ème} p) | = 34 | = 19 | = 12 |
| FAIBLE (25 ^{ème} p) | < 31 | < 16 | < 9 |

Une analyse en composantes principales effectuée à partir d'une rotation Varimax sur les 14 items retenus révèle une structure en 3 facteurs (cf. diagramme des éboulis). Le premier facteur (valeur propre = 2.43) comprend 6 items expliquant 17,5% de la variance correspondant au désir de contrôle soi. Le deuxième facteur (valeur propre = 2.11) comprend 4 items expliquant 15,1% de la variance correspondant au désir de contrôle autrui. Le troisième facteur (valeur propre = 2.03) comprend 4 items expliquant 14,5% de la variance correspondant au renoncement au contrôle. Les trois facteurs (valeur propre > 1) expliquent 46,9 % de la variance totale. Ce résultat (cf. Figure 3 : Diagramme structurel) est consistant avec les résultats de l'analyse menée par Gebhardt et Brosschot (2002) ayant également épuré l'échelle de plusieurs items pour obtenir une structure en trois facteurs expliquant 40,7% de la variance totale.

Figure 3 : Diagramme structurel des sous-dimensions du désir de contrôle



Cns : Contrôle soi, CnA : Contrôle autrui, Rac : Renoncement au contrôle.

Dans la mesure où plusieurs études (Burger, 1992 ; Gebhardt & Brosschot, 2002) montrent des différences en fonction de variables personnelles (âge, sexe, activité professionnelle), un test de Student a été réalisé pour identifier les différences liées à l'expertise dans le métier et celles relatives au sexe.

Concernant les différences liées à l'expérience dans le métier, les résultats indiquent une différence sur la sous-échelle de renoncement au contrôle, $t(235) = 2.11, p = .05, d = .27$, confirmant que les enseignants expérimentés manifestent un score ($M = 11.50, \sigma = 3.76$) inférieur à celui des enseignants novices ($M = 12.50, \sigma = 3.82$). Au regard de la taille d'effet faible, on peut en conclure que les enseignants novices sont légèrement moins disposés que les enseignants expérimentés à renoncer au contrôle. On peut interpréter cette différence au travers de l'importance que les enseignants débutants accordent au contrôle de leur environnement de classe. Ce constat est confirmé par la corrélation négative entre l'âge et le renoncement au contrôle ($r = -.14, p = .05$). En revanche, les résultats ne confirment pas la légère différence en fonction de l'âge observée par Gebhardt et Brosschot (2002) sur l'échelle de contrôle autrui à l'avantage des participants les plus jeunes ($r = -.08, p = .22$).

Concernant les différences liées au sexe, les résultats révèlent une différence la sous échelle de désir de contrôle Autrui, $t(235) = 2.96, p = .003, d = .39$, montrant que les hommes manifestent un désir de contrôle autrui ($M = 19.30, \sigma = 3.66$) plus élevé que celui des femmes ($M = 17.90, \sigma = 3.45$). Cette différence liée au sexe demande à être prise en compte dans le calcul des clusters pour la sous-échelle de contrôle autrui. Sur les deux autres sous-échelles (contrôle soi et renoncement au contrôle), la différence liée au sexe n'est pas significative ($p = .22 ; p = .16$, respectivement). Les analyses de variance (Anovas) menées pour examiner l'effet d'interaction sexe * DC soi, $F(1,233) = 2.71, p = .10$, sexe * DC autrui, $F(1,233) = 0.64, p = .42$, et sexe * renoncement au contrôle, $F(1,233) = 1.49, p = .22$, indiquent l'absence d'effet d'interaction statistiquement significatif.

L'analyse des clusters (Tableau 5) a été menée à partir de l'analyse des quantiles pour trois groupes égaux et de l'analyse des centiles (25e, 50e et 75e percentile). Les données pour cette étude renseignent les scores pouvant être qualifiés de forts ou de faibles sur les échelles (1) de désir de contrôle soi, (2) de désir de contrôle autrui, et (3) de renoncement au contrôle.

Tableau 5 : Clusters des sous-dimensions du DC en fonction du sexe

| | Contrôle Autrui | | Contrôle Soi | | Renoncement au contrôle | |
|------------------------------|-----------------|--------|--------------|--------|-------------------------|------|
| | H | F | H | F | H | F |
| FORT (66 ^{ème} p) | > 21 | > 19 | > 35 | > 35 | > 14 | > 14 |
| FAIBLE (33 ^{ème} p) | < 18 | < 16.3 | < 32 | < 32 | < 10 | < 11 |
| FORT (75 ^{ème} p) | > 22 | > 20 | > 36 | > 35.8 | > 14 | > 15 |
| MOYEN (50 ^{ème} p) | = 19 | = 18 | = 34 | = 33.5 | = 12 | = 12 |
| FAIBLE (25 ^{ème} p) | < 17 | < 15.3 | < 31 | < 29.3 | < 9 | < 10 |

4.2.2.2 Participants

Partant de ce premier traitement de données, 69 enseignants expérimentés (38 DC+ et 31 DC-) et 30 enseignants stagiaires (15 DC+ et 15 DC-) ont été sollicités par la doctorante pour participer à la suite de l'étude sur la base de leur score de désir de contrôle général situé dans la tranche élevée ou basse de l'échelle de DC. Lors de cette phase, le niveau d'enseignement dans le second degré a été considéré. Parmi ces enseignants identifiés, seuls ceux qui enseignaient dans une classe de la 5^{ème} de collège à la seconde de lycée ont été sollicités. La principale raison qui a présidé à ce choix renvoie à la procédure de collecte de données concernant également le désir de contrôle des élèves à l'âge de l'adolescence

(cf. **Étude 3**). Au regard de ces conditions de sélection, et pour des raisons administratives, matérielles ou personnelles, seuls 4 enseignants expérimentés et 4 enseignants stagiaires ont accepté de participer volontairement à l'étude.

L'échantillon des huit professeurs est composé de quatre enseignants expérimentés du 2nd degré (2 hommes et deux femmes présentant plus de 10 années d'expérience d'enseignement de la discipline), et de quatre enseignants stagiaires (4 hommes) inscrits en formation aux métiers de l'éducation et de l'enseignement et de la formation (MEEF). Chaque enseignant était placé en responsabilité pour l'enseignement de l'EPS s'adressant à l'une des huit classes allant de la 5^{ème} de collège à la seconde de lycée (Tableau 6). Les huit professeurs n'ont reçu aucune instruction relative aux modalités d'organisation de leur classe. Ils ont accepté d'être enregistrés lors d'une séance d'une durée variant entre 57 minutes et 84 minutes. Les enseignants concernés ont été invités à vérifier et à approuver la retranscription exacte de leurs propos avant qu'elle ne soit analysée, dans le respect des principes éthiques. Les parties relatives à l'installation du matériel avant le déroulement du cours ont été supprimées. Les élèves des huit classes issues de l'enseignement du second degré (186 élèves = 98 garçons ; 88 filles) ayant participé à l'étude ont fait l'objet d'une information et de précautions éthiques spécifiques (cf. **Étude 3**).

Tableau 6 : Synthèse des participants pour l'étude (N = 8 enseignants et 186 élèves)

| Enseignant | Expérience | Classe | Activité | Effectif | Garçons | Filles |
|-------------|------------|-------------------|-----------------|----------|---------|--------|
| Expert 1 | 35 ans | 2 nd e | Demi-fond | 13 | 5 | 8 |
| Expert 2 | 23 ans | 3 ^{ème} | Acrosport | 20 | 15 | 5 |
| Expert 3 | 18 ans | 3 ^{ème} | Step | 24 | 11 | 13 |
| Expert 4 | 27 ans | 3 ^{ème} | Step | 27 | 13 | 14 |
| Stagiaire 1 | 1 an | 4 ^{ème} | Tennis de table | 25 | 15 | 10 |
| Stagiaire 2 | 1 an | 2 nd e | Relais | 26 | 12 | 14 |
| Stagiaire 3 | 1 an | 5 ^{ème} | Danse | 28 | 16 | 12 |
| Stagiaire 4 | 1 an | 4 ^{ème} | Badminton | 23 | 11 | 12 |
| Total | | | | 186 | 98 | 88 |

4.2.2.3 Procédure

L'activité pédagogique des huit enseignants sur une séance d'EPS a été enregistrée audio-vidéo en plan large à l'aide d'un caméscope professionnel disposant d'une connectivité pro 12G-SDI, HDMI, XLR, Wi-Fi, Ethernet, USB-C pour rendre compte de la circulation de l'enseignant et de l'activité générale de la classe. Les enseignants ont accepté d'être enregistrés en étant équipés d'un micro-cravate Bluetooth relié à la caméra. L'enregistrement audio a permis de saisir les données verbales et verbo-acoustiques à proximité du professeur. En revanche, le choix d'un enregistrement vidéo en plan large à l'aide d'une seule caméra n'a que partiellement donné accès aux postures, gestes et mimiques. Le traitement des données dialogiques a donc majoritairement reposé sur l'enregistrement audio des énoncés et énonciations. Partant du principe que dans toute communication, a fortiori orale, il convient de différencier l'énoncé de l'énonciation⁵⁰, sept temps ont présidé à la retranscription et à la catégorisation du flux caractérisant les échanges verbaux : (1) retranscription verbatim des productions langagières, (2) répartition des énoncés enseignants et des énoncés élèves, (3) segmentation du corpus en période de trois minutes, (4) découpage pré-interprétatif des énoncés, (5) entraînement des experts à la catégorisation des descripteurs langagiers, (6) codage des énoncés de l'enseignant, (7) codage des énonciatifs de des enseignants.

1. La retranscription verbatim a été réalisée sur la base des enregistrements audio et vidéo pour situer précisément les énoncés dans leur contexte.

2. La répartition des énoncés a été menée sur la base des énoncés directement produits par l'enseignant et les élèves dans le voisinage de l'enseignant. En cela, seuls les énoncés des élèves directement adressés à l'enseignant ont été conservés, excluant les interactions entre élèves en dehors du champ de captation audio.

3. En référence aux préconisations de Kennedy (1982), le choix de la temporalité pour la segmentation du corpus en période de trois minutes a été établi pour conserver une

⁵⁰ Dans une perspective d'analyse du discours, considère que l'énonciation est le pivot de la relation entre la langue et le monde. De cette façon, elle ne repose pas sur le seul énonciateur, mais elle est construite pendant l'interaction et subit les contraintes multiples des genres discursifs dans lesquels elle s'intègre (Maingueneau, 1986). Selon l'approche de l'interactionnisme socio-discursif les mécanismes de responsabilité énonciative semblent être dépendants tantôt des activités sociales et des genres textuels, tantôt des opérations psycho-cognitives qui y sont associées – Bronckart (2008).

unité compréhensive dans l'exploitation des données de l'évolution de l'énonciation sur la séance.

4. Le découpage pré-interprétatif des énoncés a été conduit pour disposer d'une matrice structurelle des interactions didactiques, nécessaire à l'étude des corpus longs en référence aux travaux de Bigot (2018).

5. Le codage a été précédé par : (1) un partage de ressources scientifiques portant sur le style motivationnel, (2) une période d'entraînement de trois experts aux descripteurs de la grille (Ahmadi et al., 2022). Deux des experts étaient aveugles aux conditions expérimentales. Cette période comprenait trois phases : (1) entraînement au repérage des rubriques (de soutien et de contrôle), (2) entraînement au repérage des catégories (Autonomie, Compétence, et Proximité sociale), (3) comparaison des traitements relatifs au soutien et au contrôle des trois besoins. Enfin, un test d'accord inter-juges a été administré accompagné du calcul du niveau de concordance (coefficient Kappa de Cohen, 1960). Les résultats du test montrent des pourcentages d'accord inter-juges satisfaisants dans la phase 1 ($K = .87$; $IC = [0,82 - 0,99]$), et dans la phase 2 ($K = .74$; $IC = [0,66 - 0,82]$). Ces résultats ont permis de répartir la catégorisation verbatim entre deux experts pour la suite du traitement sur la base des 57 critères de la grille.

6. Le codage des énoncés de l'enseignant a permis d'établir, à la fois sur chaque période de 3 minutes et sur l'intégralité de la séance, deux scores généraux renvoyant au style motivationnel, orientés vers le soutien et vers le contrôle ainsi que 6 scores spécifiques renvoyant respectivement au soutien et au contrôle des besoins d'autonomie, de compétence, de proximité sociale.

7. Le codage des énonciatifs de l'enseignant a été mené sur la base d'une grille prenant en compte la vocalité et les déictiques ou embrayeurs (Jespersen, 1954) et les renforçateurs énonciatifs constituant la prosodie. La vocalité (paralanguage, Trager, 1958) traduit le ton, l'intonation, le rythme de l'énoncé. Les déictiques sont les mots qui explicitent l'acte énonciatif par la référentialité situationnelle. Ils constituent le qualitatif indexical du discours et renseignent sur les circonstances de l'activité langagière en lui donnant un sens plus complet en référence au contexte énonciatif et à l'emploi de pronoms personnels et pronoms possessifs qui augmentent la force du propos (i.e., *ce mouvement là que je suis en train de vous montrer*). Les renforçateurs énonciatifs renvoient à l'exploitation d'adverbes d'intensité, (i.e., *tellement, particulièrement, surtout*), de locutions adverbiales (i.e., *assez,*

à peine, beaucoup, bien, pas, pas mal, peu, un peu), et d'adjectifs accentuant le propos (i.e., grand, petit, gros, faux, haut, joli, mauvais, meilleur, nouveau). L'objectif était également de prendre en compte la tonalité du propos (Zougkou et al., 2017). L'ensemble de ces caractéristiques a été pris en compte pour affecter un coefficient allant de 1 à 3.

4.2.2.4 Mesures

L'échelle de DC (Alain, 1989) a servi à la sélection des huit participants (cf. 4.2.2.1.).

Le style motivationnel a été mesuré à partir de l'exploitation de la grille de codage (Ahmadi et al., 2022) qualifiant les comportements motivationnels des enseignants. Composée de 57 comportements motivationnels cette grille recense les comportements motivationnels de l'enseignant associés à un descriptif opératoire d'activités éducatives et à des exemples concrets. Ces descripteurs (Annexe 3, version anglophone, et Annexe 4, traduction libre en français) renvoient aux 35 items de soutien des besoins (11 items de soutien de l'autonomie, 17 items de soutien de la compétence, et 7 items de soutien de la proximité sociale), et aux 22 items de contrôle des besoins (5 items de contrôle de l'autonomie, 9 items de contrôle de la compétence, 8 items de contrôle de la proximité sociale).

Les conduites langagières de l'enseignant qui entretiennent le besoin d'autonomie des élèves (11 items) se caractérisent par une flexibilité des conditions d'apprentissage les invitant à faire des choix (i.e., *Sentez-vous libres d'exploiter la démarche que vous voulez*), leur apportant des explications (i.e., *En travaillant de cette façon vous faites travailler votre mémoire*), et les aidant à se fixer des buts d'apprentissage (i.e., *S'entraîner régulièrement est le meilleur moyen de rester en bonne santé*).

Les conduites langagières qui favorisent le besoin de compétence des élèves (17 items) sont celles qui fournissent des informations rétroactives spécifiques orientées vers la recherche de progrès (i.e., *En utilisant ces deux stratégies, tu peux très certainement trouver la solution*). Elles clarifient les attentes (i.e., *On va voir ensemble ce qui pose problème et comment tu peux progresser*), et fournissent des informations à l'occasion d'échanges confidentiels sur les résultats passés (i.e., *Vu ce que tu viens déjà de réussir, je pense que tu peux maintenant tenter de réaliser ce nouvel exercice*).

Les conduites langagières qui soutiennent le besoin de proximité sociale des élèves (7 items) font référence aux possibilités flexibles ou justifiées d'appariement en groupe promouvant la coopération (i.e., *Essayez de résoudre cette situation collectivement, en groupe on est souvent plus fort*). Elles accompagnent le regroupement d'élèves en fonction d'un intérêt commun (i.e., *Cette thématique vous intéresse tous et c'est pour cela que vous êtes dans ce groupe*). Elles se manifestent également par l'intérêt de prendre en considération le ressenti des élèves (i.e., *Comment as-tu trouvé cet exercice ?*), en manifestant une certaine empathie (i.e., *Je sais que cette période d'examen est tendue pour vous*).

Les conduites langagières qui menacent le besoin d'autonomie des élèves (5 items) se caractérisent par une rigidité des conditions d'enseignement exerçant une pression et fixant des dates butoir (i.e., *Tu dois le faire comme cela, il ne vous reste qu'une minute*). Elles se manifestent aussi par des questions fermées, des réponses et des démonstrations de solutions de manière anticipée (i.e., *Face à cette question, la réponse est...*). Enfin, elles comprennent des félicitations comme récompenses contingentes (i.e., *C'est parfait, tu l'as fait comme je te l'ai indiqué*).

Les conduites langagières qui frustrant le besoin de compétence des élèves (9 items) reposent sur des feedback critiques énoncés publiquement (i.e., *Non ça ne va pas du tout, vous faites n'importe quoi*). Elles contribuent à souligner les insuffisances individuelles sur la base de comparaisons (i.e., *Observe plutôt Paul qui bat toute la classe*), et à féliciter les seuls élèves performants (i.e., *Je vois que seul Paul a réussi*). Elles constituent plutôt une menace sur les résultats qui s'inscrivent dans la comparaison sociale sur la base de buts compétitifs (i.e., *Le premier qui réussira l'exercice aura gagné*).

Les conduites langagières frustrant le besoin de proximité sociale des élèves (8 items) ont tendance à ignorer leurs avis, leurs ressentis (i.e., *Arrête de te plaindre*), en abusant d'interpellations et de formules dévalorisantes (i.e., *Hé, vous les trainards, je vous parle*) ou de propos sarcastiques (i.e., *Si tu dois faire des efforts, c'est peut-être que tu n'es pas assez doué*).

Les mesures ont permis d'établir quatre scores généraux correspondant au : (1) style motivationnel soutenant (% soutien, occurrences de soutien / occurrences totales), (2) style motivationnel contrôlant (% contrôle, occurrences de contrôle / occurrences totales), (3)

style motivationnel soutenant prosodique (% de soutien prosodique, occurrences de soutien coefficientées / occurrences totales coefficientées), et (4) style motivationnel contrôlant prosodique (% de contrôle prosodique, occurrences de contrôle coefficientées / occurrences totales coefficientées).

4.2.3 Résultats

4.2.3.1 Statistiques descriptives

Cette étude a été menée dans le but d'étudier de façon exploratoire les conduites langagières de huit enseignants d'EPS en référence au climat soutenant *vs.* contrôlant l'autonomie, la compétence et la proximité sociale. En référence à Mosston et Ashworth (2008), les huit séances d'EPS observées reposent sur un dispositif d'instruction directe.⁵¹ En cela, aucun dispositif d'enseignement n'a structurellement placé les élèves dans des conditions d'un apprentissage coopératif tels que définis par Johnson et Johnson (2008) et replacés dans le domaine de l'EPS (Dyson, 2001 ; Legrain et al., 2021).⁵²

4.2.3.1.1 Nombre d'occurrences/temps

Le test de normalité Kolmogorov-Smirnov montre que la distribution des données relatives au nombre d'occurrences langagières sur le temps de séance est normale ($K-S d = .08, p > .20$). Les coefficients d'asymétrie (skewness, $\gamma_1 = .04$) et d'appalatissement (kurtosis, $\gamma_2 = -.03$) révèlent une distribution normale. L'analyse de la proportion des interventions langagières des huit enseignants en fonction du temps de la séance montre qu'il n'y a pas de différence significative ($p = .23$). Un test paramétrique a été utilisé pour examiner les différences de volume d'interventions langagières des enseignants novices et experts sur le temps de la séance. Aucune différence liée à l'expertise de l'enseignant ($p = .36$) n'est observée. Le résultat portant sur le volume d'interventions langagières de l'enseignant en fonction du DC ne révèle pas de différence significative ($p = .63$).

⁵¹ « Dans l'instruction directe, l'enseignant dirige les réponses des élèves : en leur disant ce qu'ils doivent faire, en leur montrant comment pratiquer et en dirigeant ensuite leur pratique. Les élèves travaillent généralement en classe entière ou en petits groupes ». (Pajares et al., 1998 p. 163).

⁵² Les méthodes d'enseignement centrées sur l'apprentissage coopératif reposent sur un mode d'organisation de la classe défini par cinq caractéristiques majeures (Cohen, 1994 ; Johnson & Johnson, 1989) : 1) l'interdépendance positive ; 2) la responsabilité individuelle dans le groupe ; 3) l'interaction en face à face au sein du groupe ; 4) les habiletés interpersonnelles impliquées dans la communication au sein du groupe, et 5) un dialogue ouvert à propos du travail collectif.

4.2.3.1.2 Nature des interventions langagières.

L'analyse de l'orientation des interventions langagières vers le soutien/contrôle des besoins psychologiques fondamentaux indique que la distribution est normale (test de normalité Kolmogorov-Smirnov, $K-S d = .08$, $p > .20$). Les coefficients d'asymétrie (skewness, $\gamma_1 = .05$) et d'appalatissement (kurtosis, $\gamma_2 = -.05$) révèlent une distribution normale. Globalement, les interventions langagières des 8 enseignants, sont orientées vers le soutien (57%) et vers le contrôle (43%) des besoins psychologiques (Tableau 7).

Tableau 7 : Répartition en % du soutien et du contrôle

| | <i>%SOUT</i> | <i>%CONT</i> |
|------------|--------------|--------------|
| N | 172 | 172 |
| Moyenne | 0.57 | 0.43 |
| Ecart-type | 0.20 | 0.21 |

4.2.3.1.3 Orientation des interventions langagières.

Sur 3 681 occurrences catégorisées, les interventions langagières des enseignants orientées vers le soutien des besoins se distribuent sur le besoin d'autonomie (12%), de compétence (24%) et de proximité sociale (21%). Les interventions langagières des enseignants orientées vers le contrôle des besoins des enseignants se distribuent sur le besoin d'autonomie (19%), de compétence (12%) et de proximité sociale (12%) (Tableau 8).

Sur les sous dimensions du soutien, les coefficients d'asymétrie sont positifs indiquant une asymétrie positive. Cependant l'erreur standard de 0,19 indique que la distribution n'est que faiblement asymétrique. De même les coefficients d'appalatissement pour le soutien de l'autonomie et de la proximité sociale sont positifs indiquant une distribution leptokurtique. Ce coefficient est négatif pour le soutien de la compétence indiquant une distribution platykurtique. Cependant l'erreur standard de 0.37 indique que la distribution n'est que faiblement aplatie.

Tableau 8 : Répartition en % du soutien/contrôle et du soutien/contrôle prosodique

| | Général | Autonomie | Compétence | Proximité sociale |
|----------------------------|----------------|------------------|-------------------|--------------------------|
| Soutien | 0.57 (.20) | 0.12 (.12) | 0.24 (.17) | 0.21 (.15) |
| Contrôle | 0.43 (.21) | 0.19 (.15) | 0.12 (.13) | 0.12 (.13) |
| Soutien prosodique | 0.55 (.22) | 0.11 (.12) | 0.24 (.18) | 0.20 (.16) |
| Contrôle prosodique | 0.45 (.22) | 0.17 (.15) | 0.13 (.14) | 0.15 (.15) |

4.2.3.1.4 *Comportements motivationnels les plus utilisés*

En référence au premier objectif de cette étude, l'exploitation de la grille de codage dans le cadre naturel de l'enseignement de l'EPS sur 8 classes du 2nd degré a permis de répertorier les comportements motivationnels les plus employés par les enseignants novices et experts en sortant d'une logique dichotomique (Soutien/contrôle). À l'appui de la grille d'Ahmadi et collaborateurs (2022), il est possible de présenter les descripteurs les plus convoqués dans les interventions langagières des enseignants d'EPS. Cette analyse nous conduit à présenter une grille composée de 26 items témoignant des interventions langagières les plus utilisées par les professeurs d'EPS de notre échantillon.

L'examen des données brutes provenant des comportements verbaux des enseignants à partir de la grille d'Ahmadi et al. (2022) a permis de développer une grille qui reflète fidèlement les discours des enseignants tout en s'adaptant au contexte spécifique de l'étude (Tableau 9).

Tableau 9 : Grille des interventions langagières les plus utilisées

| 26 ITEMS RECENSES | | % sur TT Occ | % sur TT soutien | |
|--------------------------|------|--|------------------|-------------|
| 1 | AS5 | Utiliser un langage d'invitation | 0,03 | 0,20 |
| 2 | AS6 | Demander d'exprimer leurs expériences sur les leçons | 0,02 | 0,18 |
| 3 | AS3 | Fournir des explications claires | 0,02 | 0,18 |
| 4 | AS11 | Offrir des ressources supplémentaires pour un apprentissage autonome | 0,02 | 0,16 |
| 5 | AS1 | Permettre aux élèves de faire des choix | 0,01 | 0,08 |
| 6 | AS4 | Permettre aux élèves de progresser à leur rythme | 0,01 | 0,08 |
| <i>6 items</i> | | <i>Style motivationnel soutenant l'autonomie</i> | <i>0,11</i> | <i>0,88</i> |
| 7 | CS11 | Exprimer clairement ce qui est attendu | 0,09 | 0,38 |
| 8 | CS12 | Fournir des indications précises | 0,03 | 0,11 |
| 9 | CS5 | Féliciter les actions spécifiques | 0,02 | 0,10 |
| 10 | CS3 | Féliciter les progrès réalisés ou les efforts déployés | 0,02 | 0,07 |
| 11 | CS9 | Donner des exemples | 0,02 | 0,07 |
| 12 | CS2 | Fournir aux élèves un retour d'information détaillé | 0,02 | 0,07 |
| <i>6 items</i> | | <i>Style motivationnel soutenant la compétence</i> | <i>0,20</i> | <i>0,80</i> |
| 13 | RS2 | Poser des questions sur les progrès, le bien-être et/ou les sentiments | 0,13 | 0,66 |
| 14 | RS1 | Afficher un regard positif inconditionnel | 0,02 | 0,11 |
| 15 | RS4 | Promouvoir la coopération | 0,02 | 0,13 |
| <i>3 items</i> | | <i>Style motivationnel soutenant la proximité sociale</i> | <i>0,17</i> | <i>0,90</i> |
| 16 | AT1 | Utiliser un langage de pression | 0,14 | 0,73 |
| 17 | AT3 | Fixer des délais contraignants | 0,02 | 0,13 |
| <i>2 items</i> | | <i>Style motivationnel frustrant l'autonomie</i> | <i>0,16</i> | <i>0,86</i> |
| 18 | CT6 | Critiquer de manière vague | 0,02 | 0,22 |
| 19 | CT4 | Dispenser en enseignement désorganisé ou absent | 0,02 | 0,21 |
| 20 | CT1 | Critiquer publiquement | 0,02 | 0,17 |
| 21 | CT3 | Critiquer les élèves en comparaison avec des pairs | 0,01 | 0,12 |
| 22 | CT9 | Regrouper les élèves en fonction de leur niveau de compétences | 0,01 | 0,09 |
| <i>5 items</i> | | <i>Style motivationnel frustrant la compétence</i> | <i>0,08</i> | <i>0,81</i> |
| 23 | RT4 | Crier ou employer un ton dur | 0,05 | 0,36 |
| 24 | RT6 | Etre sarcastique | 0,03 | 0,25 |
| 25 | RT1 | Ignorer les élèves | 0,02 | 0,16 |
| 26 | RT7 | Fournir un regard positif conditionnel | 0,02 | 0,16 |
| <i>4 items</i> | | <i>Style motivationnel frustrant la proximité sociale</i> | <i>0,12</i> | <i>0,93</i> |

On observe que les 26 descripteurs recensés dans cette grille correspondent à des items qui ont été considérés par Ahmadi et collaborateurs (2022) comme impactant significativement la motivation des élèves. En effet, à l'exception de deux descripteurs (codés 1), tous les autres items ont été codés 2 ou 3 sur l'échelle en 3 points servant à déterminer l'importance de leur influence sur la motivation.

Concernant le style motivationnel soutenant l'autonomie, 6 items sur 11 représentent 88% du soutien. Dans l'ordre, les items les plus convoqués sont : (1) les AS5 (*Utiliser un langage d'invitation*) incitant les élèves à prendre des initiatives et à s'engager activement dans leur apprentissage, (2) les AS6 (*Demander aux élèves d'exprimer leurs expériences sur les leçons*, les invitant à faire des liens entre les séances, (3) les AS3 (*Fournir des explications et des justifications claires*) les aidant à accéder au rationnel de l'enseignant, (4) les AS11 (*Offrir aux élèves des ressources supplémentaires pour un apprentissage autonome*), contribuant à enrichir l'environnement, (5) les AS1 (*Permettre aux élèves de faire des choix*) pour les impliquer dans la prise de décision, et (6) les AS4 : *Permettre aux élèves de progresser à leur rythme*), pour respecter les rythmes d'acquisition.

Concernant le soutien de la compétence, 6 items sur 17 représentent 80% du soutien. Les items les plus convoqués sont : (1) les CS11 (*Expliquer clairement ce qui est attendu*) permettant de se concentrer sur les objectifs à atteindre, (2) les CS12 (*Fournir des indications précises*) guidant efficacement dans leur travail, (3) les CS5 (*Féliciter les actions spécifiques*) en favorisant un étayage technique, (4) les CS3 (*Féliciter les progrès réalisés ou les efforts déployés*) encourageant à persévérer, (5) les CS9 (*Donner des exemples*) pour illustrer et faciliter la compréhension des élèves et leur permettre d'appliquer leurs connaissances de manière efficace et (6) les CS2 (*Fournir aux élèves un retour d'information détaillé*) en apportant des feedbacks personnalisés.

Concernant le soutien de la proximité sociale, 3 items sur 7 représentent 90% du soutien. Les items les plus convoqués sont : (1) les RS2 (*Poser des questions sur le progrès, le bien-être et/ou les sentiments des élèves*) afin de prendre en compte leurs ressentis, (2) les RS1 : *Afficher un regard positif inconditionnel (Show unconditional positive regard)* confirmant que la performance sportive ne constitue pas le socle de la relation (11%) et les RS4 : *Promouvoir la coopération (Promote cooperation)* qui encourage les élèves à travailler ensemble et à se soutenir mutuellement, (13%).

Concernant le style motivationnel contrôlant l'autonomie, 2 items sur 5 représentent 86% du contrôle. Les items les plus convoqués sont : (1) les AT1 (*Utiliser un langage de pression*) témoignant d'un agacement face à des comportements jugés dysfonctionnels et (2) les AT3 (*Fixer des délais contraignants*) rappelant de manière injonctive les urgences liées à la séance et/ou à l'évaluation.

Concernant le contrôle de la compétence, 5 items sur 9 représentent 81% du contrôle. Les items les plus convoqués sont : (1) les CT6 (*Critiquer de manière vague*) apportant insuffisamment d'informations pour progresser, (2) les CT4 (*Dispenser un enseignement désorganisé*) laissant les élèves sans instructions claires, (3) les CT1 : (*Critiquer publiquement*) affectant en public leur, (4) les CT3 (*Critiquer les élèves en les comparant à leurs pairs*) et (5) les CT9 (*Regrouper les élèves en fonction de leur niveau de compétence*) en limitant les possibilités d'apprentissage collaboratif au sein des groupes de niveaux collaboratifs.

Enfin, concernant le contrôle de la proximité sociale, 4 items sur 8 représentent 93% du contrôle. Les items les plus utilisés sont : (1) les RT4 (*Crier ou adopter un ton dur envers les élèves*) créant un environnement hostile, (2) les RT6 (*Être sarcastique*) dénigrant les élèves, (3) les RT1 (*Ignorer les élèves*) en rendant les élèves invisibles et (4) les RT7 (*Fournir un regard positif conditionnel*), suggérant que la performance constitue le fondement de la relation.

Bien que nous disposions d'une grille de codage réduite, l'ensemble des traitements statistiques suivants a été mené à l'appui de la grille initiale comprenant les 57 descripteurs motivationnels de l'enseignant (Ahmadi et al., 2022).

4.2.3.2 Modalités de traitement de données

Partant du principe que la modélisation du style d'enseignement peut être effectuée non seulement par des caractéristiques individuelles (expertise dans le métier, désir de contrôle), mais aussi par des données contextuelles relatives à une séance scindée en plusieurs périodes (e.g., début, milieu, fin), notre choix s'est orienté vers des analyses statistiques multiniveaux. Le terme « multiniveaux » implique la présence d'échelons ou de couches explicatives dans le traitement des données. L'analyse multiniveaux renvoie à un ensemble de techniques statistiques qui s'inscrit dans le cadre de la généralisation du modèle linéaire et qui permet le traitement de données structurées hiérarchiquement, c'est-à-dire qui proviennent de plusieurs unités d'analyse (Raudenbush & Bryk, 2002 ; Snijders & Bosker, 1999).

Ces méthodes ont été initiées et développées en sciences de l'Education (Goldstein, 1995), pour analyser la notation, celle-ci dépendant non seulement de caractéristiques

personnelles (i.e., âge, sexe, motivation), mais aussi de paramètres propres à l'environnement scolaire (i.e., classe, établissement, horaire). Ces dernières années, la série d'outils statistiques mis à la disposition des chercheurs et la complexité des analyses de données se sont parallèlement développées (Zuur & Ieno, 2016). Ces modèles sont aujourd'hui utilisés dans l'étude du style motivationnel (e.g., André et al., 2023) à partir de modèles à effets mixtes linéaires (LMM).

Pour examiner le style motivationnel soutenant/contrôlant au regard de l'expertise, du DC de l'enseignant et de la période, deux modèles ont été testés. Les données ont été traitées selon une hiérarchie de trois étapes de mesures sur la base de modèles linéaires mixtes, comprenant à la fois des effets fixes et des effets aléatoires.

Lors d'une première étape, l'analyse a été menée (Tableau 10) avec seulement une ordonnée à l'origine (Singer & Willett, 2003) afin de partager la variance de la variable dépendante (% de soutien) entre l'étape 1 et l'étape 2. Cette étape permet également d'examiner l'ICC (coefficient de corrélation intra-classe $> .05$) pour attester de la pertinence de recourir à ce type d'analyse. L'identité de l'enseignant a été intégrée comme variable de groupe.

Dans une seconde étape, (Tableau 11) une variable de contrôle (durée de séance) a été intégrée.

Dans une troisième étape (Tableau 12), les prédicteurs du style motivationnel de soutien (DC, niveau d'expertise, période) ont été intégrés. La variable dépendante renvoyait (1) au climat de classe (soutenant) (2) aux trois formes de soutien (autonomie, compétence, proximité sociale). Cette comparaison de modèles par vagues vise à diminuer le log-Likelihood afin d'attester d'une amélioration de la valeur du modèle.

4.2.3.3 Analyse des prédicteurs du style motivationnel

Le logiciel de statistiques open-source Jamovi (version 1.1.9.0) a permis de procéder à ces analyses multiniveaux.

4.2.3.3.1 Prédicteurs du style motivationnel soutenant

Dans le premier modèle, l'étape 1 présente le modèle inconditionnel (Singer & Willett, 2003), (VD : % de soutien). L'étape 2 intègre la variable de contrôle (Durée séance). L'étape 3 intègre les prédicteurs de soutien (période, expertise, DC).

Dans le deuxième modèle, les données ont été analysées en utilisant la proportion d'interventions langagières correspondant à chaque forme de soutien (autonomie, compétence, proximité sociale).

Tableau 10 : Modèle 1 : Prédicteurs du style motivationnel soutenant

| Étape 1 : % soutien Fixed Effects Parameter Estimates | | | | | | | |
|---|-----------------|--------------------------------|--------------|--------------|-----------|----------|----------|
| <i>Names</i> | <i>Estimate</i> | 95% Confidence Interval | | | <i>df</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
| | | <i>SE</i> | <i>Lower</i> | <i>Upper</i> | | | |
| (Intercept) | 0.57 | 0.03 | 0.52 | 0.62 | 6.46 | 22.34 | < .001 |
| LogLikel. 28.80, R^2 marginal = .00, R^2 conditionnel = .08 | | | | | | | |
| Étape 2 : Fixed Effects Parameter Estimates | | | | | | | |
| <i>Names</i> | <i>Estimate</i> | 95% Confidence Interval | | | <i>df</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
| | | <i>SE</i> | <i>Lower</i> | <i>Upper</i> | | | |
| (Intercept) | 0.57 | 0.03 | 0.51 | 0.62 | 5.53 | 20.61 | < .001 |
| Durée séance | -0.00 | 0.00 | -0.01 | 0.01 | 5.21 | -0.09 | 0.933 |
| LogLikel. 23.90, R^2 marginal = .00, R^2 conditionnel = .10 | | | | | | | |

Etape 3 : Fixed Effects Parameter Estimates

| <i>Names</i> | <i>Estimate</i> | <i>SE</i> | 95% Confidence Interval | | <i>df</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------|-----------------|-----------|--------------------------------|--------------|-----------|----------|----------|
| | | | <i>Lower</i> | <i>Upper</i> | | | |
| (Intercept) | 0.41 | 0.06 | 0.29 | 0.53 | 11.85 | 6.63 | <.001 |
| Durée séance | 0.00 | 0.00 | -0.00 | 0.00 | 7.56 | 0.14 | 0.892 |
| Période | 0.00 | 0.00 | -0.00 | 0.01 | 163.54 | 0.87 | 0.385 |
| EXP2/NOV1 | 0.09 | 0.04 | 0.02 | 0.16 | 7.90 | 2.45 | 0.040 |
| DC | 0.00 | 0.00 | -0.00 | 0.00 | 7.72 | 0.82 | 0.439 |

LogLikel. 13.51, R^2 marginal = .05, R^2 conditionnel = .12

| <i>EXP2/NOV1</i> | <i>Mean</i> | <i>SE</i> | <i>df</i> | 95% Confidence Interval | |
|------------------|-------------|-----------|-----------|--------------------------------|--------------|
| | | | | <i>Lower</i> | <i>Upper</i> |
| Mean-1-SD | 0.52 | 0.02 | 7.61 | 0.47 | 0.58 |
| Mean | 0.57 | 0.02 | 7.30 | 0.53 | 0.61 |
| Mean+1-SD | 0.61 | 0.02 | 7.61 | 0.55 | 0.67 |

Les résultats montrent que l'expertise de l'enseignant a un effet sur le style motivationnel soutenant. L'examen des moyennes marginales montre que les enseignants expérimentés manifestent un style motivationnel plus soutenant que les enseignants novices (Tableau 11). Ni la période, ni le DC n'ont d'effet significatif.

Les paramètres fixes expliquent 5% de la variance tandis qu'ensemble les paramètres fixes et aléatoires expliquent 12% de la variance totale du style motivationnel soutenant.

Ce résultat est retrouvé de façon significative sur la sous dimension du soutien de la proximité sociale, $t(170) = 2.74$, $p = .007$, montrant que les enseignants experts manifestent un style motivationnel soutenant plus la proximité sociale que les enseignants novices.

Tableau 11 : Moyennes effet expertise sur le style motivationnel soutenant la proximité sociale

| EXP2/NOV1 | | | | | |
|------------------|-------------|-----------|-----------|-------------------------|--------------|
| | | | | 95% Confidence Interval | |
| <i>EXP2/NOV1</i> | <i>Mean</i> | <i>SE</i> | <i>df</i> | <i>Lower</i> | <i>Upper</i> |
| Mean-1-SD | 0.17 | 0.02 | 172.00 | 0.14 | 0.21 |
| Mean | 0.21 | 0.01 | 172.00 | 0.18 | 0.23 |
| Mean+1-SD | 0.24 | 0.02 | 172.00 | 0.21 | 0.27 |

Dans l'analyse suivante, nous examinons l'impact du Désir de Contrôle (DC) et de ses sous dimensions sur le style motivationnel prosodique de soutien.

4.2.3.3.2 *Prédicteurs du style motivationnel soutenant prosodique*

Deux modèles ont été élaborés. Dans le premier modèle, l'étape 1 présente le modèle inconditionnel (VD : % de soutien prosodique). L'étape 2 intègre la variable de contrôle (Durée séance). L'étape 3 intègre les prédicteurs de soutien (période, expertise, DC).

Dans le deuxième modèle, les données ont été analysées en utilisant les sous dimensions du DC (contrôle soi, contrôle autrui, renoncement au contrôle).

Tableau 12 : Modèle 2 : Influence du DC sur le climat prosodique de soutien

Etape 1 : Fixed Effects Parameter Estimates

| <i>Names</i> | <i>Estimate</i> | <i>SE</i> | 95% Confidence Interval | | <i>df</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------|-----------------|-----------|--------------------------------|--------------|-----------|----------|----------|
| | | | <i>Lower</i> | <i>Upper</i> | | | |
| (Intercept) | 0.55 | 0.03 | 0.49 | 0.61 | 6.63 | 17.20 | <.001 |

LogLikel. 16.14 R^2 marginal = .00, R^2 conditionnel = .12

Etape 2 : Fixed Effects Parameter Estimates

| <i>Names</i> | <i>Estimate</i> | <i>SE</i> | 95% Confidence Interval | | <i>df</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------|-----------------|-----------|--------------------------------|--------------|-----------|----------|----------|
| | | | <i>Lower</i> | <i>Upper</i> | | | |
| (Intercept) | 0.55 | 0.03 | 0.49 | 0.62 | 5.65 | 15.96 | <.001 |
| Durée séance | 0.00 | 0.00 | -0.01 | 0.01 | 5.42 | 0.37 | 0.723 |

LogLikel. 11.55 R^2 marginal = .00, R^2 conditionnel = .15

Etape 3 : Fixed Effects Parameter Estimates

| <i>Names</i> | <i>Estimate</i> | <i>SE</i> | 95% Confidence Interval | | <i>df</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------|-----------------|-----------|--------------------------------|--------------|-----------|----------|----------|
| | | | <i>Lower</i> | <i>Upper</i> | | | |
| (Intercept) | 0.37 | 0.07 | 0.23 | 0.52 | 11.05 | 5.05 | <.001 |
| Durée séance | 0.00 | 0.00 | -0.00 | 0.01 | 7.69 | 0.82 | 0.436 |
| Période | 0.00 | 0.00 | -0.00 | 0.01 | 163.70 | 0.69 | 0.493 |
| EXP2/NOV1 | 0.11 | 0.04 | 0.02 | 0.19 | 7.97 | 2.52 | 0.036 |
| DC | 0.00 | 0.00 | -0.00 | 0.00 | 7.84 | 1.11 | 0.299 |

LogLikel. 1.65 R^2 marginal = .07, R^2 conditionnel = .16

Seule l'expertise a un effet significatif sur le style motivationnel prosodique de l'enseignant. Les résultats montrent que le DC n'a pas d'effet sur le style motivationnel prosodique. Lorsque l'analyse est menée à partir des sous dimensions du DC, ni le désir de contrôle soi, ni le désir de contrôle autrui, ni le renoncement au contrôle ne sont prédicteurs du style motivationnel prosodique.

4.2.4 Discussion

Au préalable, le retour d'expérience concernant l'exploitation de l'échelle de codage caractérisant le style motivationnel conduit à deux constats. D'une part, nous pouvons souligner l'importance de suivre rigoureusement les étapes méthodologiques dans le traitement des données. Sur ce point, la phase de traitement et d'accord inter juges a révélé l'importance de revenir régulièrement vers l'écoute attentive des enregistrements audio et vidéo. En cela, l'exercice de codage ne peut pas reposer sur le seul support de retranscription verbatim, notamment lorsqu'il s'agit de rendre compte du caractère prosodique de la communication. L'écoute des enregistrements audio-vidéo s'avère essentielle pour saisir pleinement la dynamique et la nuance des comportements verbaux observés. D'autre part, il convient de noter que la grille permet difficilement d'établir une distinction entre le besoin de proximité sociale dans la relation avec l'enseignant, et le besoin de proximité sociale entre pairs.

Au-delà de ces deux précisions, les résultats présentés conduisent à plusieurs conclusions.

Premièrement, l'utilisation de la grille de codage a permis l'identification des comportements motivationnels les plus fréquemment adoptés par les enseignants d'EPS.

En référence à la grille d'Ahmadi et al. (2022), on observe que plusieurs descripteurs sont peu ou pas exploités.

Sur le soutien de l'autonomie ce sont : (1) la prise en compte des méthodes préférées des élèves, (2) le guidage vers des objectifs intrinsèques, (3) la proposition d'activités variées (4) l'incitation à la curiosité et (5) le rappel des valeurs de la classe.

Sur le soutien de la compétence, ce sont : (1) la proposition de défis, (2) les commentaires visant à l'amélioration ou à l'effort, (3) la manifestation équitable d'éloges, (4) la proposition d'objectifs adaptés à chacun, (5) la démonstration d'espoir, d'encouragements et d'optimisme, (6) le retour d'informations de façon privée (7) la clarification des attentes, (8) l'expression de conseils explicites, (9) le questionnement pour élargir la réflexion, (10) la possibilité d'auto-réflexion sur les progrès réalisés, (11) le développement de l'apprentissage permettant l'engagement de chacun, (12) l'offre de conseils, et (13) la mise en valeur des élèves comme modèles positifs.

Sur le soutien de la proximité sociale, ce sont : (1) la manifestation d'affection, (2) la démonstration d'enthousiasme, (3) la compréhension du point de vue des élèves et (4) les regroupements affinitaires.

On observe une faible diversité des items relatifs au soutien de la compétence comparativement à la grille de référence. Ce constat est paradoxal dans la mesure où c'est la compétence que les huit enseignants soutiennent le plus. Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'au regard de l'importance que peut prendre l'aspect fonctionnel de la compétence en EPS (Standage et al., 2006), les enseignants priorisent spontanément le soutien de ce besoin tout en sous exploitant la variété des occasions pour diversifier leurs interventions langagières. Relativement aux processus d'internalisation des valeurs (Deci & Ryan, 2000), on peut remarquer que les interventions sont peu orientées vers les sources d'intégration autodéterminée des motifs qui guident les comportements. En s'intéressant insuffisamment au point de vue des élèves, dans cette relation interpersonnelle, ils manquent l'opportunité de satisfaire conjointement l'autonomie et la proximité sociale (Ryan & Powelson, 1991).

Deuxièmement, les comportements verbaux contrôlant l'autonomie sous représentés de la grille d'Ahmadi et al. (2022) sont : (1) les activités qui excluent les élèves, (2) les félicitations comme récompenses conditionnelles et (3) l'énoncé des solutions et des réponses.

Sur le contrôle de la compétence, les comportements non observés sont : (1) les attaques personnelles, (2) les défis indifférenciés, et (3) la comparaison entre pairs.

Enfin les comportements traduisant le contrôle de la proximité sociale sous représentés sont : (1) l'utilisation d'un langage abusif, (2) l'administration de punitions injustifiées, (3) les récompenses injustifiées et (4) les punitions inappropriées.

Ce constat démontre que les enseignants ont peu recouru à des interventions centrées sur la comparaison interpersonnelle des performances. On peut en déduire que la formation a certainement influencé la vigilance exercée pour réduire les effets délétères des feedbacks de comparaison interindividuelle.

Au regard de la spécificité du contexte, notre étude fournit des directions sur les domaines d'interventions les plus représentés en EPS. Si cette nouvelle grille ne peut pas être considérée comme exhaustive, celle-ci fournit néanmoins un recueil de données sur lequel

d'autres études pourront s'appuyer dans de futurs protocoles observationnels ou quasi-expérimentaux pour analyser le climat de classe instauré par le professeur d'EPS. Par ailleurs, ces indicateurs peuvent être mobilisés dans le cadre du développement des compétences professionnelles des enseignants en formation initiale. Notamment, ils peuvent servir d'appui aux tuteurs de stage dans l'analyse des « gestes professionnels langagiers didactiques » (GPLD, Coulange & Train, 2018 ; Jaubert et al., 2012 ; Lhoste, 2018). Ils pourraient également être exploités dans le cadre de la formation continue des enseignants conformément au caractère malléable du style d'intervention professionnelle (Jang et al., 2023 ; Reeve & Cheon, 2021). Ces opportunités d'exploiter ces descripteurs dans le cadre d'une analyse de pratique peuvent enfin contribuer à harmoniser le style de soutien sur les différents besoins et réduire le recours à des interventions langagières ponctuées par des déictiques orientés vers le contrôle (Reeve et al., 2022).

Troisièmement, on constate que les interventions langagières des 8 enseignants, sont plus orientées vers le soutien que vers le contrôle des besoins psychologiques fondamentaux confirmant l'**hypothèse II1**.

Cependant, on observe un déséquilibre au niveau des formes de soutien et des formes de contrôle inhérentes au style motivationnel. D'une part, au niveau des formes de soutien, on remarque que le style motivationnel des enseignants soutient prioritairement la compétence et secondairement la proximité sociale. L'autonomie constitue la forme de soutien là moins prodiguée. D'autre part, au niveau des formes de contrôle, on remarque que le style motivationnel des enseignants frustre prioritairement l'autonomie. La proximité sociale et la compétence étant deux formes moins impactées par le contrôle de l'enseignant. Ces résultats confirment notre **hypothèse II2** indiquant que les enseignants ne soutiennent pas harmonieusement les trois besoins. Ce résultat confirme que le style motivationnel soutenant n'est pas systématiquement alimenté par un équilibre entre les trois besoins (Kiemer et al., 2016). L'ensemble de ces résultats paraît peu surprenant compte tenu de l'absence de formation des participants orientée vers l'instauration d'un climat reposant sur l'équilibre de la satisfaction des trois besoins. Pourtant, comme le rappelle Ntoumanis et al. (2014), lorsque les trois besoins sont satisfaits, les élèves sont plus enclins à adopter des comportements motivés, et plus en mesure de s'auto-diriger dans des tâches qu'ils ont choisies eux-mêmes.

Quatrièmement, bien que l'expertise de l'enseignant constitue une faible part d'explication de la variance totale, nos résultats montrent que ce facteur émerge comme le prédicteur le plus robuste du style motivationnel soutenant (**hypothèse II3**) en particulier dans la dimension du soutien de la proximité sociale (**hypothèse II4**). Ce résultat renvoyant à l'effet de la pratique professionnelle montre que l'expérience dans le métier exerce une influence positive sur le style de communication du professeur. Cependant, le pourcentage de communication orientée vers le contrôle valide la pertinence d'introduire dans les programmes de formation continue un module susceptible de sensibiliser les enseignants expérimentés aux déterminants langagiers de leur style motivationnel. La mise en place de programmes de formation sensibilisant les enseignants à l'importance de soutenir de manière équilibrée les trois besoins psychologiques, préconisée par les recherches actuelles (Hospel & Galand, 2016 ; Jang et al., 2010 ; Reeve et al., 2022) apparaît particulièrement pertinente.

Au regard de la formation initiale, nos observations sont consistantes avec les travaux ayant montré que le contrôle constitue l'une des préoccupations majeures des enseignants novices (André, 2020 ; Deci & Ryan, 2002 ; Girardet & Berger, 2018). Elles confirment que les enseignants novices exercent plus de contrôle sur les élèves afin de maintenir leur autorité dans la classe (Doyle, 1966 ; Ria & Rayou, 2008). Elles témoignent que les enseignants novices manifestent des difficultés à intégrer dans leur pratique éducative des contenus de formation sur la motivation (André, 2020 ; Reeve, 2009), présentés sur le plan théorique et plus rarement évoqués lors des retours d'expérience de stage.

Cinquièmement, à la lumière des résultats sur la prosodie, l'expertise reste le seul prédicteur du style motivationnel permettant d'observer que les novices recourent à des déictiques colorant plus fortement le style motivationnel qu'ils adoptent. On peut en déduire que la communication verbale des enseignants novices orientée vers le contrôle de l'autonomie repose sur des messages renforcés par la prosodie qui sont de nature à augmenter le pouvoir frustrant de leurs interventions langagières. Cependant nous n'observons pas d'effet de l'expertise sur le soutien de la compétence. Cette absence de résultat est consistante avec nos observations sur la formation indiquant que les enseignants novices sont régulièrement alertés sur l'importance des feedbacks pour entretenir la satisfaction du besoin de compétence des élèves (**Étude 1**).

Les résultats montrent que le désir de contrôle général n'est pas un prédicteur du style motivationnel et infirment notre **hypothèse II5**. En cela, l'échelle unidimensionnelle paraît trop générale pour permettre d'identifier l'influence de la motivation dispositionnelle pour le contrôle sur le style motivationnel prosodique du professeur. Par ailleurs, la prise en considération des trois sous-dimensions du désir de contrôle dans le modèle montre que ni la motivation à contrôler son activité personnelle (contrôle soi), ni la motivation à contrôler les autres (contrôle autrui), ni la propension à renoncer au contrôle en cas de difficulté ne constitue des prédicteurs du style motivationnel prosodique. Ces résultats infirment notre hypothèse postulant qu'un fort désir de contrôle autrui pourrait augmenter le contrôle prosodique de l'enseignant (**hypothèse II6**). Ce résultat remet partiellement en question la pertinence d'introduire le désir de contrôle dans l'examen spécifique des variables dispositionnelles qui peuvent impacter le style motivationnel prosodique. Cependant, d'une part, ce résultat doit être considéré au regard de la réduction de l'échelle de DC issue de l'analyse de fiabilité des sous dimensions. Nos résultats suggèrent des travaux psychométriques complémentaires en vue de nouvelles recherches portant sur l'influence de ces trois déterminants personnels (contrôle soi, contrôle autrui, renoncement au contrôle) sur les stratégies de communication motivationnelle des enseignants. D'autre part, ce résultat n'invalide pas l'hypothèse (**Étude 3**) selon laquelle des résultats pourraient émerger dans l'étude de la rencontre du DC examinée sous l'angle du contrôle autrui de l'enseignant et du contrôle soi de l'élève (Legrain et al., 2011).

4.3 **Étude III** : Perceptions de climat et de la motivation des élèves

4.3.1 Objectifs et hypothèses

L'objet de l'étude 3 porte sur les perceptions de climat motivationnel au regard des caractéristiques personnelles des élèves (sexe et désir de contrôle) et du climat instauré par l'enseignant.

Nous avons d'une part, vérifié que dans un contexte auprès de classes mixtes de l'enseignement du second degré que les perceptions de soutien et de contrôle des élèves étaient consistantes avec les données observationnelles recueillies dans l'étude 2 sur le style motivationnel de l'enseignant. En effet, la littérature conduit à postuler que les élèves perçoivent de façon consistante le climat instauré par le professeur (Cheon et al., 2018).

D'autre part, nous avons vérifié que les perceptions de soutien/frustration des élèves étaient reliées au climat soutenant/contrôlant instauré par l'enseignant.

Nous avons souhaité examiner l'influence des caractéristiques intra-personnelles des élèves sur leurs perceptions de climat motivationnel. Bien que la littérature postule généralement que le climat motivationnel pourrait être perçu indistinctement par tous les élèves (Deci, 1981 ; Deci & Ryan, 1987), le sexe et le désir de contrôle ont été considérés.

Au regard du caractère masculinement connoté de la discipline EPS (Lentillon-entillon-Kaestner & Cogérino, 2003) et d'une discipline s'appuyant sur les pratiques physiques et sportives qui sont marquées sexuellement (Davoise & Louveau, 1998 ; Harry, 1995 ; Matteo, 1986 ; Messner, 1988 ; Ryckman & Hamel, 1995), on pouvait s'attendre à ce que le sexe soit un prédicteur des perceptions de soutien et de contrôle des élèves. En effet, des travaux soulignent l'influence de ce marquage sur l'engagement différencié des garçons et des filles dans la discipline (Deeter, 1990 ; Eccles & Harold, 1991). Par ailleurs, des travaux soulignent la disproportion des interactions avec le professeur en fonction du sexe des élèves (Bonniot-Paquien et al., 2009). D'autres études (Spender, 1982) confirment que les enseignants consacrent près de deux tiers de leur temps à interagir avec les garçons. Cependant, ces études ne fournissent pas d'indication relative à la direction motivationnelle des propos de l'enseignant. Ainsi, il était attendu que dans un contexte soutenant, les garçons manifestent des perceptions de soutien plus élevées comparativement aux filles (**hypothèse III1**). De même, on pouvait s'attendre que, sous l'effet du style contrôlant du professeur, les garçons manifestent des perceptions de contrôle plus élevées que les filles (**hypothèse III2**).

Relativement au DC, en référence aux travaux d'Amoura et al. (2013), d'une part, on pouvait s'attendre à ce que le DC des élèves soit un prédicteur des perceptions de soutien dans un climat soutenant (**hypothèse III3**). D'autre part, en référence aux travaux de Burger (1992) invoquant les effets de la réactance (Brehm, 1981), on pouvait s'attendre à ce que le DC soit un prédicteur des perceptions de contrôle (**hypothèse III4**).

Dans une perspective plus interpersonnelle, on pourrait s'attendre à ce que l'interaction des DC du professeur et de l'élève constitue un prédicteur des perceptions de climat. Cette hypothèse s'inscrit dans la continuité des travaux ayant préalablement examiné

les relations qui s’instauraient entre un praticien de santé et des patients dans le cadre de la kinésithérapie (Paquet et al., 2009) à partir de la rencontre des désirs de contrôle. En effet, selon Amoura et al. (2014) qui examinent les inadéquations entre désir de contrôle et perception de contrôle, l’instauration du climat pourrait être en inadéquation avec les attentes dispositionnelles des élèves. En cela on pourrait s’attendre à ce que le soutien soit perçu par les élèves de manière singulière. Plus précisément, dans un contexte soutenant, on s’attendait à ce que les élèves présentant un fort DC personnel (contrôle soi) manifestent particulièrement des perceptions de soutien sous la direction d’un enseignant présentant un faible DC autrui. De même, on s’attendait à ce que les élèves présentant un faible DC personnel (contrôle soi) manifestent particulièrement des perceptions de soutien sous la direction d’un enseignant présentant un fort DC autrui (**hypothèse III5**).

4.3.2 Méthode

4.3.2.1 Participants et procédure

L’étude porte sur les données extraites de l’échantillon composé des 186 élèves (98 garçons et 88 filles), provenant des huit classes allant de la 5^{ème} de collège à la première de lycée respectivement encadrés par les huit enseignants présentés dans l’étude 2. Les enseignants ont demandé aux élèves s’ils étaient volontaires pour participer à une étude qui porterait sur l’enregistrement d’une séance d’EPS. Les demandes d’autorisation ont été adressées aux chefs d’établissement, aux enseignants, et aux parents. La confidentialité des réponses était garantie et les élèves étaient informés qu’ils étaient libres d’accepter ou de refuser de participer à l’étude sans que leur décision ait un impact sur les évaluations à venir, leurs résultats et plus généralement leur scolarité. Les enseignants et les élèves ont été également informés que les enregistrements audio servant à la retranscription verbatim seraient anonymés et que l’identité des interlocuteurs serait préservée en supprimant le nom du professeur et en changeant les prénoms des élèves.

Le protocole de recherche comprenait deux phases. Dans la première phase, les élèves ont préalablement rempli l’échelle de désir de contrôle (Alain, 1989) et renseigné leur motivation pour l’EPS (Vallerand, et al., 1989), une semaine avant la séance enregistrée.

Dans la seconde phase, chaque séance effectuée respectivement par les enseignants expert ou novice a été enregistrée. À l’issue de la séance, les élèves ont rempli quatre échelles

renvoyant respectivement à : (1) la perception du climat (Mageau et al., 2015) ; (2) la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Gillet et al., 2008), (3) la frustration des besoins psychologiques fondamentaux (Gillet et al., 2012), et (4) la motivation situationnelle (Guay et al., 2000).

L'administration des échelles n'a pas suivi un ordre préétabli, concernant le contexte général, puis contextuel, et enfin situationnel de la motivation. Cette démarche méthodologique a été choisie afin d'éviter tout effet d'ordre qui biaiserait les réponses des participants. En adoptant cette approche, l'objectif était de permettre aux élèves de fournir des réponses spontanées sans être influencés par un ordre prédéfini dans lequel les échelles leur étaient présentées.

4.3.2.2 Mesures

Au regard du faible niveau d'information concernant l'adaptation de l'échelle de désir de contrôle à un public jeune (Heft et al., 1988), le score de DC des élèves a été mesuré à l'aide de la version française de l'échelle proposée par Alain (1989). Une partie spécifique de cette étude porte sur l'analyse psychométrique des propriétés de l'échelle unidimensionnelle (Burger, 1979) et pluridimensionnelle (e.g., Gebhardt & Brosschot, 2002) pour mesurer cette variable de personnalité chez des adolescents dans la tranche d'âge de 12- 16 ans.

La motivation pour l'EPS a été mesurée à l'aide de l'échelle de Vallerand et al. (1989). Cette échelle comporte 26 items permettant de calculer un score de motivation global pour l'EPS sur la base des trois formes de motivation intrinsèque, des quatre niveaux de motivation extrinsèque, et de l'amotivation. L'indice d'autodétermination est calculé conformément à la formule : $IA = [(MIC+MIA+MIS) /3] \times 2 + RID - [(REX+RIN) /2] - 2$ AMO. Plus cet indice est élevé, plus la motivation de l'élève pour l'EPS est autodéterminée.

La perception de climat a été mesurée à l'aide de l'échelle de 24 items (Mageau et al., 2015) comprenant 12 items de soutien dont 4 items par dimension (choix, justification, empathie), et 12 items de contrôle, dont 4 items par dimension (menace, culpabilité, encouragement à la performance). Pour chaque échelle, un score a été calculé à partir des réponses des élèves sur chacune des dimensions. Plus le score est élevé, et plus la motivation situationnelle de l'élève est élevée.

La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux a été mesurée à l'aide de l'échelle en 15 items (Gillet et al., 2008) renvoyant respectivement aux trois dimensions (autonomie, de compétence et de proximité sociale) comprenant 5 items par dimension. Pour chaque échelle, un score général a été calculé à partir des réponses des élèves sur chacune des dimensions. Plus le score est élevé, plus la satisfaction des besoins de l'élève est élevée.

La frustration des besoins psychologiques fondamentaux a été mesurée à l'aide de l'échelle qui comporte 9 items (Gillet et al., 2012) renvoyant respectivement aux trois dimensions (autonomie, de compétence et de proximité sociale) comprenant 3 items par dimension. Pour chaque échelle, un score a été calculé sur chacune des dimensions. Plus le score est élevé, plus la frustration des besoins de l'élève est élevée.

La motivation situationnelle a été mesurée à l'aide de l'échelle de motivation situationnelle (SIMS, Guay et al., 2000). Cette échelle comporte 16 items renvoyant aux 4 niveaux distincts d'autodétermination (intrinsèque, extrinsèque autodéterminé, extrinsèque non autodéterminé, amotivation ; 4 items par dimension). L'échelle permet de calculer un score de motivation pour la séance en additionnant les réponses des participants aux 16 items proposés.

Les analyses de consistance interne effectuées sur ces 4 échelles ont confirmé que celles-ci présentaient un niveau de fiabilité satisfaisant (α de Chronbach $>.70$).

4.3.3 Résultats

Des analyses préliminaires ont été menées pour examiner, la consistance interne de l'échelle de DC auprès d'un public jeune. Par ailleurs, des analyses descriptives ont été conduites à partir des besoins et de la motivation situationnelle autodéterminée. Les corrélations entre les variables sont examinées en référence aux travaux de la TAD (Deci & Ryan, 2000, Deci & Ryan, 1985a ; Vallerand, 1997) montrant que les perceptions de climat sont reliées à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux qui elle-même est reliée à la motivation situationnelle. Les analyses descriptives ont également porté sur la motivation des élèves en EPS constituant une variable contrôlée dans les analyses suivantes menées à partir de modèles linéaires mixtes généralisés (*Generalized linear mixed model, GLMM*).

4.3.3.1 Analyses préliminaires

L'analyse de consistance interne menée sur les 20 items de l'échelle de DC fournit un indice de fiabilité faible ($\alpha = .59$; $\omega = .63$). Cette analyse a conduit à retirer 8 items permettant d'obtenir un niveau de fiabilité satisfaisant ($\alpha = .70$; $\omega = .71$) avec une corrélation moyenne entre les questions ($r = .17$). Cette réduction a contribué au retrait de la dimension « renoncement au contrôle ». Cette sous-échelle regroupant majoritairement les items inversés ne semble pas avoir été identifiée par les adolescents comme une composante spécifique du désir de contrôle. Par ailleurs, dans le contexte scolaire dans lequel les élèves ont répondu, il est possible que le sens des items de renoncement au contrôle n'ait pas été considéré comme pertinent par les élèves de cet âge.

Les analyses statistiques suivantes ont été menées, d'une part, à partir d'un score de DC unifactoriel calculé sur 12 items, et d'autre part, à partir de deux scores distincts (contrôle soi, contrôle autrui).

Le traitement des données sur l'échantillon d'élèves présente les résultats suivants ($M = 58,50$, $\sigma = 9,81$). Les scores de DC sont distribués dans l'intervalle [33 ; 84]. L'analyse en clusters fondée sur le calcul des centiles ($Moy \pm 0,75$ ET) conduit à distinguer trois groupes : (1) les élèves présentant un fort DC (> 66), (2) les élèves présentant un faible DC (< 52), et (3) les élèves dont le DC est situé dans l'intervalle [65 ; 53]. Parmi les 186 élèves, 50 élèves (26,90%) ont obtenu un score les plaçant dans la catégorie de faible DC (DC-), 52 élèves (28,00%) ont obtenu un score les plaçant dans la catégorie de fort DC (DC+), et 84 élèves (45,20%) ont obtenu un score les plaçant dans la catégorie de DC neutre (DC moyen).

Par ailleurs, deux scores distincts ont été calculés à partir de la somme des réponses aux 6 items de contrôle personnel (items 3, 8, 9, 12, 13 et 18, $\alpha = .61$; $\omega = .62$), et de la somme des réponses aux 6 items de contrôle autrui (items 1, 2, 4, 5, 10 inversé, et 11, $\alpha = .63$; $\omega = .64$). Les valeurs de consistance interne ont été jugées acceptables ($\alpha > .60$) compte tenu du faible nombre d'items sur chacune des deux sous-dimensions (Gebhardt & Brosschot, 2002).

L'analyse de corrélations entre le DC général et les sous dimensions du contrôle soi et du contrôle autrui (Tableau 13) révèle des corrélations élevées ($r = 0.73$; $r = 0.87$, $p < .001$, respectivement). Par ailleurs, le contrôle soi et le contrôle autrui sont positivement

corrélés. Cependant, le niveau de corrélation ($r < .40$) indique que les deux sous-dimensions représentent des formes suffisamment distinctes pour être considérées indépendamment.

Tableau 13 : Corrélations du DC et de ses sous dimensions du DC ($N=186$)

Matrice de corrélation

| | DC Elève | CTRL SOI Elève | CTRL Autrui Elève |
|-------------------|----------|----------------|-------------------|
| DC Elève | — | | |
| CTRL SOI Elève | 0.73 *** | — | |
| CTRL Autrui Elève | 0.87 *** | 0.36 *** | — |

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

Les résultats de l'analyse paramétrique montrent une absence de différence en fonction du sexe sur le score de DC général, $t(184) = 0.52$, $p = .61$, sur le contrôle soi, $t(184) = 1.65$, $p = .10$, et le contrôle autrui, $t(184) = 0.95$, $p = .34$. Ce résultat est consistant avec les conclusions de Heft et al. (1988). Les scores de DC pour les filles et les garçons ($M = 58,90$, $\sigma = 10,08$; $M = 58,20$, $\sigma = 9,53$, respectivement) sont proches de ceux obtenus par les auteurs à l'aide de l'échelle en 6 points comportant 18 items recensant des scores de DC respectivement pour les filles et les garçons ($M = 76.10$, $\sigma = 8.00$; $M = 75.9$, $\sigma = 9.40$, respectivement).

Tableau 14 : Comparaison des moyennes de DC général et des 2 sous-dimensions du DC ($N = 186$)

Statistiques descriptives des groupes

| | Groupe | N | Moyenne | Ecart-type |
|-------------------|--------|----|---------|------------|
| DC Elève | G | 98 | 58.2 | 9.53 |
| | F | 88 | 58.9 | 10.15 |
| CTRL SOI Elève | G | 98 | 21.8 | 4.48 |
| | F | 88 | 22.8 | 3.91 |
| CTRL Autrui Elève | G | 98 | 26.6 | 6.04 |
| | F | 88 | 25.7 | 6.64 |

4.3.3.2 Analyses descriptives

Dans un premier temps, les analyses descriptives présentent les corrélations entre les variables motivationnelles convoquées en référence au modèle de la TAD. Dans un second temps, elles présentent les résultats portant sur la motivation en EPS et les potentielles différences en fonction du sexe. Dans un troisième temps, les analyses portent sur les perceptions de soutien et de contrôle en relation avec l'analyse du contexte (étude II). Enfin les données sur la motivation situationnelle sont présentées.

4.3.3.2.1 *Corrélations entre les variables dépendantes*

Les corrélations sont présentées dans deux tableaux en Annexes 12 et 13.

Au niveau des corrélations portant sur les perceptions de climat assurant le soutien, la satisfaction des trois besoins, la motivation situationnelle autodéterminée, on observe que toutes les variables sont positivement corrélées entre elles ($p = .001$). Ces variables sont positivement corrélées à la motivation générale en EPS. Seule la satisfaction du besoin de proximité sociale n'est pas significativement corrélée à la motivation extrinsèque à régulation identifiée ($r = .14$).

Au niveau des corrélations portant sur les perceptions de climat impliquant le contrôle, une frustration des trois besoins, et la motivation situationnelle non-autodéterminée (Annexe 13), on observe que toutes les variables sont positivement corrélées entre elles ($p = .01$, et $p = .001$). Elles sont également corrélées négativement avec la motivation générale pour l'EPS ($p < .05$). Seul le score de perception de climat orienté vers la performance n'est pas significativement corrélé à la motivation générale pour l'EPS.

L'ensemble des résultats est consistant avec la littérature (Deci & Ryan, 2000) montrant que les perceptions de soutien sont positivement corrélées à la satisfaction des besoins psychologiques, qui eux-mêmes sont positivement corrélés à la motivation situationnelle autodéterminée. De façon consistante, on observe que la perception de contrôle est positivement corrélée à la frustration des besoins psychologiques, qui eux-mêmes sont positivement corrélés aux niveaux les moins autodéterminés de la motivation situationnelle.

4.3.3.2.2 Motivation en EPS et différences liées au sexe et au DC

Sur l'indice de motivation en EPS, on remarque que le score est positif témoignant que les élèves sont motivés dans la discipline. Par ailleurs, on n'observe pas de différence statistiquement significative en fonction du sexe ($p = .08$). Ce résultat (Tableau 15) est conforme à nos attentes et en correspondance avec le climat plutôt soutenant instauré par les enseignants (**Étude 2**).

Tableau 15 : Différence de motivation en EPS en fonction du sexe ($N = 186$)

Test t pour échantillons indépendants

| | | <i>Statistique</i> | <i>ddl</i> | <i>p</i> | <i>Taille de l'effet</i> |
|--------|--------------|--------------------|------------|----------|--------------------------|
| MOTEPS | t de Student | 1.74 | 184 | 0.083 | 0.256 |

Statistiques descriptives des groupes

| | <i>Groupe</i> | <i>N</i> | <i>Moyenne</i> | <i>Médiane</i> | <i>Ecart-type</i> | <i>Erreur standard</i> |
|--------|---------------|----------|----------------|----------------|-------------------|------------------------|
| MOTEPS | Garçons | 98 | 10.6 | 12.4 | 20.3 | 2.05 |
| | Filles | 88 | 5.18 | 9.50 | 22.5 | 2.40 |

Sur le score de motivation en EPS, les résultats de l'Anova menée en fonction de la catégorie de DC (fort, faible, neutre) montrent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative, $F(2, 183) = 1.35, p = .26$.

4.3.3.2.3 Perception de climat (soutien/contrôle)

Sur les perceptions de climat (Tableau 16), on observe que le score de perception de soutien ($M = 52,46, \sigma = 16,81$) est supérieur au score de perception de contrôle ($M = 40,39, \sigma = 15,93$).

Tableau 16 : Total des % de soutien et % de contrôle ($N = 186$)

| Statistiques descriptives | | |
|---------------------------|----------------------|----------------------|
| | <i>TOTALPercSOUT</i> | <i>TOTALPercCONT</i> |
| N | 186 | 186 |
| Moyenne | 52.46 | 40.39 |
| Ecart-type | 16.81 | 15.93 |

Ce résultat est consistant avec les observations issues du codage mené par les experts sur le style motivationnel effectif ayant indiqué une balance positive en faveur du soutien (57%) comparativement au contrôle (43%). Les corrélations entre le soutien effectif et les perceptions de soutien ($r = .36, p = .001$), et entre le contrôle effectif et les perceptions de contrôle ($r = .42, p = .001$) révèlent que les perceptions des élèves sont cohérentes au regard du climat instauré.

4.3.3.2.4 Satisfaction des besoins et différences liées au sexe et au DC

Le score général de satisfaction des besoins psychologiques révèle un score supérieur à la moyenne confirmant que les élèves présentent un niveau de satisfaction élevé (> 5 sur l'échelle en 7 points). Ce niveau de satisfaction se retrouve sur les trois dimensions de la satisfaction (Tableau 17). On remarque le score particulièrement élevé de satisfaction de la proximité sociale, consistant avec le style motivationnel des enseignants (**Étude 2**).

Tableau 17 : Perception de satisfaction de besoins ($N = 186$)

| Statistiques descriptives | | | | |
|---------------------------|---------------|--------------------|--------------------|-------------------|
| | <i>MOYSAT</i> | <i>MoySat-Auto</i> | <i>MoySat-Comp</i> | <i>MoySat-Aff</i> |
| N | 186 | 186 | 186 | 186 |
| Moyenne | 4.98 | 4.82 | 4.72 | 5.41 |
| Ecart-type | 0.92 | 1.27 | 1.25 | 1.04 |

On observe une différence en fonction du sexe, $t(184) = 3.27, p = .001, d = .48$, indiquant que les garçons manifestent un score plus élevé que les filles (Tableau 18).

Tableau 18 : Comparaison des moyennes de perceptions de satisfaction des besoins en fonction du sexe

Test t pour échantillons indépendants

| | | <i>Statistique</i> | <i>ddl</i> | <i>p</i> | <i>Taille de l'effet</i> |
|------------|--------------|--------------------|------------|----------|--------------------------|
| MOYSAT | t de Student | 3.27 | 184 | 0.001 | 0.48 |
| MoySatAuto | t de Student | 2.69 | 184 | 0.008 | 0.40 |
| MoySatAff | t de Student | 0.29 | 184 | 0.773 | 0.04 |
| MoySatcomp | t de Student | 4.30 | 184 | <.001 | 0.63 |

Cette différence se retrouve sur : (1) la satisfaction de l'autonomie, $t(184) = 2.69, p = .008, d = .40$, et (2) la satisfaction de la compétence, $t(184) = 4.30, p < .001, d = .63$ montrant que les scores des garçons manifestent une satisfaction de l'autonomie et de la compétence plus élevée que les filles (Tableau 19). Ce résultat est consistant avec la littérature. En revanche, on n'observe pas de différence entre les garçons et les filles sur la satisfaction de la proximité sociale. En revanche, aucune différence en fonction du DC, $F(183) = 0.52, p = .60$ n'est observée.

Tableau 19 : Comparaison des moyennes de perceptions de satisfaction d'autonomie et de compétence en fonction du sexe

Statistiques descriptives des groupes

| | <i>Groupe</i> | <i>N</i> | <i>Moyenne</i> | <i>Médiane</i> | <i>Ecart-type</i> |
|------------|---------------|----------|----------------|----------------|-------------------|
| MOYSAT | G | 98 | 5.19 | 5.17 | 0.89 |
| | F | 88 | 4.75 | 4.67 | 0.91 |
| MoySatAuto | G | 98 | 5.05 | 5.20 | 1.28 |
| | F | 88 | 4.56 | 4.70 | 1.22 |
| MoySatcomp | G | 98 | 5.07 | 5.20 | 1.13 |
| | F | 88 | 4.32 | 4.40 | 1.27 |

4.3.3.2.5 Frustration des besoins et différences liées au sexe et au DC

Sur le score général de frustration des besoins, on observe des scores inférieurs à la moyenne sur l'échelle en 7 points témoignant que les élèves manifestent une frustration

généralement faible de la compétence et de la proximité sociale. Cependant, on observe que le score de frustration de l'autonomie est supérieur à la moyenne de l'échelle.

Tableau 20 : Frustration des besoins

Statistiques descriptives

| | <i>MOYFRUST</i> | <i>MoyFrustAuto</i> | <i>MoyFrustComp</i> | <i>MoyFrustAffil</i> |
|------------|-----------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| N | 186 | 186 | 186 | 186 |
| Moyenne | 3.01 | 3.73 | 2.79 | 2.50 |
| Ecart-type | 1.22 | 1.61 | 1.45 | 1.37 |

On n'observe pas de différence statistiquement significative en fonction du sexe sur le score général de frustration (Tableau 20). Cependant, concernant la frustration de la compétence (Tableau 21), on observe une tendance à la significativité, $t(184) = 1.93$, $p = .055$, $d = .28$. Aucune différence en fonction du DC, $F(183) = 0.79$, $p = .46$ n'est observée.

Tableau 21 : Comparaison des moyennes de perceptions de frustration des besoins

Test t pour échantillons indépendants

| | | <i>Statistique</i> | <i>ddl</i> | <i>p</i> | <i>Taille de l'effet</i> |
|---------------|--------------|--------------------|------------|----------|--------------------------|
| MOYFRUST | t de Student | -0.50 | 184 | 0.616 | -0.07 |
| MoyFrustAuto | t de Student | 0.95 | 184 | 0.345 | 0.14 |
| MoyFrustAffil | t de Student | -0.43 | 184 | 0.670 | -0.06 |
| MoyFrustComp | t de Student | -1.93 | 184 | 0.055 | -0.28 |

Ce résultat (Tableau 22) montre que les filles manifestent une perception de frustration de la compétence ($M = 3.01$, $\sigma = 1.61$) plus élevée que les garçons ($M = 2.60$, $\sigma = 1.27$).

Tableau 22 : Comparaison des moyennes de perceptions de frustration de compétence

Statistiques descriptives des groupes

| | <i>Groupe</i> | <i>N</i> | <i>Moyenne</i> | <i>Médiane</i> | <i>Ecart-type</i> | <i>Erreur standard</i> |
|--------------|---------------|----------|----------------|----------------|-------------------|------------------------|
| MoyFrustComp | G | 98 | 2.60 | 2.33 | 1.27 | 0.13 |
| | F | 88 | 3.01 | 2.67 | 1.61 | 0.17 |

4.3.3.2.6 *Motivation situationnelle*

Sur la motivation situationnelle, on observe que la motivation autodéterminée est plus élevée que la motivation contrôlée. Cependant, on remarque que le score de motivation extrinsèque se trouve au-dessus de la moyenne en référence à l'échelle.

Aucune différence statistiquement significative n'est observée en fonction du sexe.

Les analyses suivantes ont été menées à partir d'un modèle linéaire mixte (GLMM) comportant à la fois des facteurs à effets fixes et des facteurs à effets aléatoires. Les données ont été traitées à partir de la proportion d'interventions langagières correspondant à un style motivationnel soutenant ou contrôlant chacun des besoins. Par exemple, le ratio (% AS⁵³) correspond au nombre d'interactions langagières soutenant l'autonomie en référence au nombre total d'interventions langagières du professeur. L'estimation du maximum de vraisemblance restreint (MLM) a été employée pour l'ajustement et la robustesse des résultats.

4.3.3.3 *Modalités de traitement de données (MML)*

Les analyses suivantes ont été menées à partir de modèles emboîtés comme dans l'étude 2. Pour examiner les perceptions des élèves, cinq modèles ont été testés.

- Modèle 1 : Prédicteurs des perceptions de soutien sous l'effet du style motivationnel soutenant (Tableau 23)
- Modèle 2 : Prédicteurs des perceptions de soutien sous l'effet des types de style motivationnel soutenant (Tableau 25)
- Modèle 3 : Prédicteurs des perceptions de contrôle sous l'effet du style motivationnel contrôlant (Tableau 27)
- Modèle 4 : Prédicteurs des perceptions de contrôle sous l'effet des types de style motivationnel contrôlant (Tableau 29)
- Modèle 5 : Perceptions du climat soutenant liées à la rencontre des DC enseignant/élève (Tableau 32)

⁵³ AS : *Autonomy supportive* (soutien de l'autonomie) conformément à la grille d'Ahmadi et al. 2022

Ces cinq modèles ont été traités selon une hiérarchie comprenant cinq étapes de mesures sur la base de l'examen du Log-likelihood, du R^2 et de l'erreur standard (SE)⁵⁴.

Lors d'une première étape, l'analyse a été menée avec seulement une ordonnée à l'origine (Singer & Willett, 2003). Cette étape permet également d'examiner le coefficient de corrélation intra-classe (*ICC*). L'identité de l'enseignant a été intégrée comme variable de groupe.

Dans une deuxième étape, la motivation en EPS (variable contrôlée) a été intégrée.

Dans une troisième étape, les prédicteurs des perceptions de soutien/contrôle (sexe, DC) ont été intégrés.

Dans une quatrième étape, le style motivationnel effectif de l'enseignant (soutenant/contrôlant) a été intégré.

Dans une cinquième étape les effets d'interaction ont été examinés.

4.3.3.4 Analyse des perceptions du climat soutenant/contrôlant

4.3.3.4.1 *Prédicteurs des perceptions de soutien sous l'effet du style motivationnel soutenant*

Les modèles suivants ont permis d'entrer en covariable le style motivationnel de l'enseignant soutenant aux côtés du sexe, de la motivation pour l'EPS et du DC des élèves.

⁵⁴ Pour rappel : l'analyse hiérarchique conduit à vérifier que le Loglikel diminue, que le R^2 augmente et que le SE diminue au fur et à mesure de l'entrée des paramètres.

Tableau 23 : Modèle 1 : Prédicteurs perceptions de soutien sous l'effet du style motivationnel soutenant

| <i>Names</i> | <i>Estimate</i> | 95% Confidence Interval | | <i>df</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | |
|------------------|-----------------|--------------------------------|--------------|-----------|----------|----------|--------------|
| | | <i>SE</i> | <i>Lower</i> | | | | <i>Upper</i> |
| (Intercept) | 4.67 | 0.30 | 4.09 | 5.26 | 98.14 | 15.64 | < .001 |
| MOTEPS | 0.01 | 0.00 | 0.01 | 0.02 | 183.48 | 3.39 | < .001 |
| Sexe | -0.19 | 0.18 | -0.55 | 0.16 | 182.59 | -1.08 | 0.281 |
| DC Elève | 0.00 | 0.01 | -0.02 | 0.02 | 180.77 | 0.33 | 0.744 |
| % Soutien Prof | -2.50 | 4.61 | -11.53 | 6.53 | 92.48 | -0.54 | 0.589 |
| Sexe * % Soutien | 6.48 | 2.89 | 0.82 | 12.15 | 185.09 | 2.24 | 0.026 |

Etape 1 : LogLikel. -314.17, R^2 marginal = .00, R^2 conditionnel = .18 ICC = .18

Etape 2 : LogLikel. -307.39, R^2 marginal = .06, R^2 conditionnel = .21

Etape 3 : LogLikel. -306.46, R^2 marginal = .07, R^2 conditionnel = .23

Etape 4 : LogLikel. -303.92, R^2 marginal = .18, R^2 conditionnel = .25

Etape 5 : LogLikel. -301.51, R^2 marginal = .21, R^2 conditionnel = .25

Tableau 24 : Perceptions de soutien (Moyenne, Erreur standard, (N = 186))

| <i>%Sout</i> | <i>Sexe (1G/2F)</i> | <i>Mean</i> | <i>SE</i> | <i>df</i> | 95% Confidence Interval | |
|--------------|---------------------|-------------|-----------|-----------|--------------------------------|--------------|
| | | | | | <i>Lower</i> | <i>Upper</i> |
| Mean-1-SD | G | 4.24 | 0.24 | 13.49 | 3.73 | 4.75 |
| Mean | Mean G | 4.48 | 0.16 | 14.60 | 4.13 | 4.83 |
| Mean+1-SD | G | 4.73 | 0.22 | 14.47 | 4.25 | 5.20 |
| Mean-1-SD | Mean | 3.94 | 0.20 | 6.87 | 3.46 | 4.41 |
| Mean | Mean | 4.39 | 0.14 | 7.24 | 4.06 | 4.71 |
| Mean+1-SD | Mean | 4.83 | 0.19 | 8.21 | 4.40 | 5.27 |
| Mean-1-SD | F | 3.63 | 0.24 | 13.37 | 3.13 | 4.14 |
| Mean | Mean F | 4.29 | 0.16 | 14.73 | 3.94 | 4.64 |
| Mean+1-SD | F | 4.94 | 0.24 | 19.62 | 4.44 | 5.45 |

À l'étape 4, les résultats montrent que la motivation pour l'EPS et l'effet d'interaction Sexe * Soutien ont une influence sur les perceptions de soutien. Les élèves les plus motivés en EPS ($M = 4.69$, $\sigma = .17$) perçoivent plus de soutien que les élèves les moins motivés ($M = 4.07$, $\sigma = .16$).

À l'étape 5, bien que le soutien du professeur influence positivement les perceptions de soutien des élèves, l'effet d'interaction Soutien du Professeur * Sexe révèle que les filles se perçoivent moins soutenues que les garçons lorsque le climat est faiblement soutenant.

Le DC des élèves n'influence pas significativement leurs perceptions de soutien. Aucun effet d'interaction Sexe * DC n'est observé. Lorsque l'analyse est conduite en prenant en compte les sous dimensions du DC (contre soi et contrôle autrui de l'élève), la variable dispositionnelle pour le contrôle ne constitue toujours pas un prédicteur des perceptions de soutien.

4.3.3.4.2 Prédicteurs des perceptions de soutien sous l'effet des types de style motivationnel soutenant

Les analyses suivantes sont menées à partir des sous-dimensions du style motivationnel (autonomie, compétence, proximité sociale) afin d'étudier distinctement l'impact de ces formes de soutien sur les perceptions de climat.

Tableau 25 : Modèle 2 : Prédicteurs perceptions de soutien sous l'effet des types de style motivationnel soutenant

| Names | Estimate | SE | 95% Confidence Interval | | df | t | p |
|------------------------|----------|------|-------------------------|-------|--------|-------|--------|
| | | | Lower | Upper | | | |
| (Intercept) | 4.69 | 0.30 | 4.10 | 5.29 | 87.92 | 15.42 | < .001 |
| MOTEPS | 0.02 | 0.00 | 0.01 | 0.02 | 182.48 | 3.49 | < .001 |
| Sexe | -0.21 | 0.18 | -0.57 | 0.14 | 181.58 | -1.19 | 0.236 |
| DC Elève | 0.00 | 0.01 | -0.02 | 0.02 | 185.24 | 0.06 | 0.950 |
| % Autonomie | 6.03 | 3.20 | -0.24 | 12.30 | 8.29 | 1.89 | 0.095 |
| % Compétence | -0.95 | 4.84 | -10.43 | 8.52 | 47.55 | -0.20 | 0.845 |
| % Proximité | 7.94 | 8.12 | -7.96 | 23.85 | 9.62 | 0.98 | 0.352 |
| Sexe * % Compétence | 5.29 | 2.57 | 0.25 | 10.33 | 179.17 | 2.06 | 0.041 |

Etape 1 : LogLikel. -314.17, R^2 marginal = .00, R^2 conditionnel = .18 ICC = .18

Etape 2 : LogLikel. -307.39, R^2 marginal = .06, R^2 conditionnel = .21

Etape 3 : LogLikel. -306.46, R^2 marginal = .07, R^2 conditionnel = .23

Etape 4 : LogLikel. -303.90, R^2 marginal = .19, R^2 conditionnel = .25

Etape 5 : LogLikel. -301.-80, R^2 marginal = .20, R^2 conditionnel = .26

Tableau 26 : Perceptions de soutien de la compétence (Moyenne, Erreur standard, (N = 186))

| %CS | Sexe (1G/2F) | Mean | SE | df | 95% Confidence Interval | |
|-----------|-----------------|------|------|-------|-------------------------|-------|
| | | | | | Lower | Upper |
| Mean-1-SD | G | 4.19 | 0.29 | 10.92 | 3.54 | 4.84 |
| Mean | Mean G | 4.48 | 0.17 | 13.69 | 4.11 | 4.86 |
| Mean+1-SD | G | 4.77 | 0.28 | 13.11 | 4.18 | 5.37 |
| Mean-1-SD | Mean | 3.90 | 0.26 | 7.06 | 3.28 | 4.52 |
| Mean | Mean | 4.38 | 0.15 | 7.40 | 4.03 | 4.72 |
| Mean+1-SD | Mean | 4.85 | 0.25 | 8.36 | 4.29 | 5.41 |
| Mean-1-SD | F | 3.61 | 0.29 | 10.32 | 2.97 | 4.25 |
| Mean | Mean F | 4.27 | 0.17 | 13.69 | 3.90 | 4.64 |
| Mean+1-SD | F | 4.93 | 0.28 | 13.59 | 4.33 | 5.53 |

À l'étape 4, les résultats montrent que la motivation pour l'EPS ($p < .001$), et l'effet du soutien de la compétence ($p = .06$) ont une influence sur les perceptions de soutien. D'une part, les élèves les plus motivés en EPS ($M = 4.18$, $\sigma = .18$) perçoivent plus de soutien que les élèves les moins motivés ($M = 4.04$, $\sigma = .18$). D'autre part, en fonction du soutien de la compétence faible ou fort les élèves se perçoivent différemment soutenus ($M = 3.88$, $\sigma = .27$; $M = 4.84$, $\sigma = .25$).

À l'étape 5, on observe un effet d'interaction Sexe * Soutien de la compétence ($p = .04$) montrant que dans un climat qui soutient faiblement la compétence, les filles se perçoivent moins soutenues ($M = 3.61$) que les garçons ($M = 4.19$). Aucun autre effet d'interaction significatif n'est observé. Le DC des élèves n'influence pas significativement leurs perceptions de soutien. Aucun effet d'interaction Sexe * DC n'est observé.

Lorsque l'on examine ces résultats sur les sous-dimensions des perceptions de soutien (choix, justification, empathie), on retrouve plusieurs effets.

À l'étape 4, on remarque l'effet du soutien de la compétence sur la perception d'avoir la possibilité de faire des choix ($p = .06$) et d'évoluer sous un climat empathique ($p = .04$).

À l'étape 5, l'effet significatif du Soutien de la compétence * Sexe est retrouvé uniquement sur la perception d'empathie, $t(179,21) = 3.18$, $p = .002$. En fonction du soutien

de la compétence (faible ou fort), les filles perçoivent le climat plus empathique ($M = 3.37$; $M = 5.20$) que les garçons ($M = 4.21$; $M = 4.74$). En d'autres termes les perceptions de climat empathique sont plus influencées par le soutien de la compétence du professeur chez les filles que chez les garçons.

4.3.3.4.3 Prédicteurs des perceptions de contrôle sous l'effet du style motivationnel contrôlant

Dans cette analyse, la motivation en EPS, le sexe, le DC, et le style motivationnel contrôlant de l'enseignant ont été pris en compte pour examiner les perceptions de contrôle des élèves.

Tableau 27 : Modèle 3 : Prédicteurs perceptions de contrôle sous l'effet du style motivationnel contrôlant

| <i>Names</i> | <i>Estimate</i> | <i>SE</i> | 95% Confidence Interval | | <i>df</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------|-----------------|-----------|--------------------------------|--------------|-----------|----------|----------|
| | | | <i>Lower</i> | <i>Upper</i> | | | |
| (Intercept) | 4.54 | 0.26 | 4.03 | 5.05 | 144.56 | 17.53 | < .001 |
| MOTEPS | -0.01 | 0.00 | -0.01 | 0.00 | 185.87 | -1.85 | 0.065 |
| Sexe | -0.81 | 0.16 | -1.13 | -0.48 | 184.90 | -4.89 | < .001 |
| DC Elève | 0.00 | 0.01 | -0.01 | 0.02 | 145.29 | 0.45 | 0.654 |
| % Contrôle Prof | 1.10 | 3.98 | -6.70 | 8.90 | 137.12 | 0.28 | 0.783 |
| Sexe * % Contrôle | 5.38 | 2.63 | 0.23 | 10.53 | 185.69 | 2.05 | 0.042 |

Etape 1 : LogLikel. -303.49, R^2 marginal = .00, R^2 conditionnel = .19 ICC = .19

Etape 2 : LogLikel. -302.48, R^2 marginal = .01, R^2 conditionnel = .18

Etape 3 : LogLikel. -292.18, R^2 marginal = .10, R^2 conditionnel = .28

Etape 4 : LogLikel. -285.73, R^2 marginal = .28, R^2 conditionnel = .29

Etape 5 : LogLikel. -283.69, R^2 marginal = .29, R^2 conditionnel = .30

Tableau 28 : Perceptions de contrôle (Moyenne, Erreur standard, (N = 186))

| % Contrôle | Sexe (IG/2F) | Mean | SE | df | 95% Confidence Interval | |
|------------|--------------|------|------|-------|-------------------------|-------|
| | | | | | Lower | Upper |
| Mean-1-SD | G | 3.35 | 0.16 | 23.66 | 3.01 | 3.69 |
| Mean | Mean G | 3.76 | 0.12 | 23.73 | 3.50 | 4.01 |
| Mean+1-SD | G | 4.16 | 0.17 | 21.88 | 3.80 | 4.52 |
| Mean-1-SD | Mean | 2.78 | 0.13 | 9.74 | 2.49 | 3.07 |
| Mean | Mean | 3.35 | 0.09 | 7.69 | 3.14 | 3.56 |
| Mean+1-SD | Mean | 3.93 | 0.13 | 7.00 | 3.62 | 4.23 |
| Mean-1-SD | F | 2.21 | 0.19 | 32.86 | 1.83 | 2.58 |
| Mean | Mean F | 2.95 | 0.12 | 24.69 | 2.70 | 3.20 |
| Mean+1-SD | F | 3.69 | 0.17 | 21.80 | 3.33 | 4.06 |

À l'étape 4, les résultats montrent que la motivation ($p = .06$) ; le sexe ($p < .001$), et le style contrôlant du professeur ($p < .001$) influencent les perceptions de contrôle des élèves.

À l'étape 5, on observe un effet d'interaction Sexe * Contrôle montrant que les garçons se perçoivent contrôlés ($M = 3.35$) plus que les filles ($M = 2.21$) notamment lorsque le climat est faiblement contrôlant. Le DC des élèves n'influence pas significativement leurs perceptions de soutien. Aucun effet d'interaction Sexe * DC n'est observé.

4.3.3.4.4 Analyse des prédicteurs des perceptions de contrôle sous l'effet des types de style motivationnel contrôlant

Chaque dimension du style motivationnel contrôlant (autonomie, compétence, proximité sociale) a été considérée pour identifier plus précisément l'influence des formes de contrôle sur les perceptions des élèves. Nous avons entré la motivation pour l'EPS, le sexe et le DC en covariables dans le modèle en conservant la motivation en EPS comme covariable de contrôle.

Tableau 29 : Modèle 4 : Prédicteurs perceptions de contrôle sous l'effet des types de style motivationnel contrôlant

| Names | Estimate | SE | 95% Confidence Interval | | df | t | p |
|--------------|----------|------|-------------------------|-------|--------|-------|--------|
| | | | Lower | Upper | | | |
| (Intercept) | 4.53 | 0.25 | 4.04 | 5.03 | 149.24 | 17.95 | < .001 |
| MOTEPS | -0.01 | 0.00 | -0.01 | 0.00 | 184.34 | -1.48 | 0.141 |
| Sexe | -0.82 | 0.16 | -1.13 | -0.50 | 184.33 | -5.06 | < .001 |
| DC Elève | 0.00 | 0.01 | -0.02 | 0.02 | 184.78 | 0.05 | 0.962 |
| % Autonomie | 7.42 | 2.76 | 2.01 | 12.82 | 7.60 | 2.69 | 0.029 |
| % Compétence | -5.15 | 5.53 | -15.98 | 5.68 | 134.24 | -0.93 | 0.353 |
| % Proximité | -0.61 | 4.71 | -9.84 | 8.62 | 143.58 | -0.13 | 0.897 |
| Sexe * % CT | 10.07 | 3.54 | 3.12 | 17.02 | 184.64 | 2.84 | 0.005 |
| Sexe * % RT | 6.79 | 3.00 | 0.90 | 12.68 | 184.46 | 2.26 | 0.025 |

Etape 1 : LogLikel. -303.49, R^2 marginal = .00, R^2 conditionnel = .19 ICC = .19

Etape 2 : LogLikel. -302.48, R^2 marginal = .01, R^2 conditionnel = .18

Etape 3 : LogLikel. -292.18, R^2 marginal = .10, R^2 conditionnel = .28

Etape 4 : LogLikel. -285.53, R^2 marginal = .28, R^2 conditionnel = .29

Etape 5 : LogLikel. -279.17, R^2 marginal = .33, R^2 conditionnel = .33

Tableau 30 : Perceptions de contrôle de la compétence (Moyenne, Erreur standard, (N = 186))

| %CT | Sexe (IG/2F) | Mean | SE | df | 95% Confidence Interval | |
|-----------|--------------|------|------|-------|-------------------------|-------|
| | | | | | Lower | Upper |
| Mean-1-SD | G | 3.53 | 0.17 | 22.34 | 3.18 | 3.88 |
| Mean | Mean G | 3.74 | 0.12 | 24.86 | 3.50 | 3.98 |
| Mean+1-SD | G | 3.96 | 0.18 | 23.33 | 3.59 | 4.32 |
| Mean-1-SD | Mean | 2.89 | 0.14 | 9.42 | 2.58 | 3.19 |
| Mean | Mean | 3.33 | 0.09 | 7.73 | 3.13 | 3.53 |
| Mean+1-SD | Mean | 3.78 | 0.13 | 8.32 | 3.47 | 4.09 |
| Mean-1-SD | F | 2.25 | 0.19 | 28.84 | 1.86 | 2.63 |
| Mean | Mean F | 2.92 | 0.12 | 26.15 | 2.68 | 3.17 |
| Mean+1-SD | F | 3.60 | 0.18 | 24.82 | 3.24 | 3.97 |

Tableau 31 : Perceptions de contrôle de la proximité sociale (Moyenne, Erreur standard, (N = 186))

| %RT | Sexe (1G/2F) | Mean | SE | df | 95% Confidence Interval | |
|-----------|--------------|------|------|-------|-------------------------|-------|
| | | | | | Lower | Upper |
| Mean-1-SD | G | 3.42 | 0.16 | 25.45 | 3.08 | 3.76 |
| Mean | Mean G | 3.74 | 0.12 | 24.86 | 3.50 | 3.98 |
| Mean+1-SD | G | 4.06 | 0.17 | 23.81 | 3.71 | 4.42 |
| Mean-1-SD | Mean | 2.83 | 0.12 | 9.83 | 2.55 | 3.11 |
| Mean | Mean | 3.33 | 0.09 | 7.73 | 3.13 | 3.53 |
| Mean+1-SD | Mean | 3.84 | 0.12 | 6.62 | 3.54 | 4.14 |
| Mean-1-SD | F | 2.24 | 0.17 | 34.72 | 1.88 | 2.59 |
| Mean | Mean F | 2.92 | 0.12 | 26.15 | 2.68 | 3.17 |
| Mean+1-SD | F | 3.61 | 0.16 | 19.36 | 3.27 | 3.95 |

À l'étape 4, les résultats montrent que le contrôle des besoins d'autonomie ($p = 0.5$), de compétence ($p = .005$) et de proximité sociale ($p = .001$) ainsi que le sexe ($p < .001$) influencent les perceptions de contrôle.

L'étape 5 révèle qu'à la fois le contrôle de l'autonomie ($p = .02$) et les effets d'interaction Sexe * Contrôle de la compétence ($p = .005$) et Sexe * Contrôle de la proximité sociale ($p = .02$) ont une influence sur les perceptions de contrôle. Que le climat de contrôle de la compétence et de la proximité sociale soit faiblement ou fortement contrôlant, les garçons manifestent des perceptions de contrôle plus élevées que les filles. Cependant, la différence entre les filles et les garçons s'observe dans le cadre d'un climat faiblement contrôlant. C'est sous l'impact d'un faible climat contrôlant que les garçons perçoivent plus que les filles à la fois, du contrôle de la compétence, et du contrôle de la proximité sociale.

Le DC des élèves n'influence pas significativement leurs perceptions de contrôle. Aucun effet d'interaction Sexe * DC n'est observé.

Lorsque l'on examine ces résultats sur les sous-dimensions des perceptions de contrôle (menace, culpabilité, orientation vers la performance), on observe aux étapes 4 et 5 des effets uniquement sur les perceptions de culpabilité.

À l'étape 4, les résultats montrent que le contrôle de la compétence, $t(9.49) = 2.92$, $p = .02$, et le contrôle de la proximité sociale, $t(8.30) = 3.38$, $p = .009$ ont un effet sur les perceptions de culpabilité des élèves. Le contrôle qu'exerce l'enseignant sur la compétence et sur la proximité sociale engendre une perception de culpabilité chez les élèves.

A l'étape 5, ce résultat est notamment observé de nouveau chez les garçons. Que le climat soit faiblement ou fortement contrôlant la compétence et la proximité sociale, les garçons perçoivent plus de culpabilité que les filles. Le contrôle de l'autonomie n'a pas d'effet significatif

4.3.3.4.5 Perceptions du climat soutenant liées à la rencontre des DC enseignant / élève

Cette analyse s'inscrit dans la continuité de l'étude de Legrain et al. (2011) ayant montré dans une tâche inédite que des athlètes présentant un fort DC étaient plus motivés à acquérir de nouvelles habiletés lorsqu'ils étaient appariés à un instructeur (pair) à faible DC.

Lorsque nous examinons si la rencontre du DC général de l'enseignant et du DC général de l'élève a un impact sur les perceptions de climat, les résultats ne sont pas significatifs. Cette absence de résultat est également confirmée lorsque l'on examine cette rencontre sur les variables des DC sur les sous dimensions des perceptions de soutien et de contrôle.

Cependant, dans la mesure où les sous dimensions du DC sont apparues suffisamment indépendantes l'une de l'autre, les analyses suivantes ont considéré en quoi les perceptions pouvaient être influencées par la rencontre du désir de contrôle autrui du professeur et du désir de contrôle personnel de l'élève.

Les analyses ont montré seulement un effet de croisement des DC du professeur et de l'élève sur les perceptions de soutien.

Tableau 32 : Modèle 5 : Perceptions du climat soutenant liées à la rencontre des DC enseignant (N = 8) / élève (N = 186)

| <i>Names</i> | 95% Confidence Interval | | | | <i>df</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---|-------------------------|-----------|--------------|--------------|-----------|----------|----------|
| | <i>Estimate</i> | <i>SE</i> | <i>Lower</i> | <i>Upper</i> | | | |
| (Intercept) | 4.82 | 0.30 | 4.23 | 5.41 | 147.24 | 16.08 | < .001 |
| MOTEPS | 0.01 | 0.00 | 0.00 | 0.02 | 179.52 | 3.11 | 0.002 |
| Sexe | -0.24 | 0.18 | -0.61 | 0.12 | 180.58 | -1.31 | 0.191 |
| DC Soi Prof | -0.03 | 0.03 | -0.09 | 0.02 | 13.24 | -1.19 | 0.255 |
| DC Autrui Prof | -0.03 | 0.04 | -0.11 | 0.06 | 8.51 | -0.69 | 0.508 |
| Renoncement Prof | 0.04 | 0.03 | -0.02 | 0.11 | 7.06 | 1.23 | 0.257 |
| DC Soi Elève | 0.04 | 0.03 | -0.02 | 0.09 | 175.88 | 1.36 | 0.176 |
| DC Autrui Elève | 0.00 | 0.02 | -0.04 | 0.03 | 185.66 | -0.30 | 0.762 |
| % Soutien Prosodique | 7.87 | 1.30 | 5.32 | 10.43 | 6.65 | 6.04 | < .001 |
| DC Soi Elève * % Soutien Proso | 0.07 | 0.29 | -0.50 | 0.65 | 182.65 | 0.25 | 0.801 |
| DC Autrui Prof * % Soutien Proso | -0.77 | 0.40 | -1.57 | -0.02 | 5.82 | -1.91 | 0.106 |
| DC Autrui Prof * DC Soi Elève | -0.00 | 0.01 | -0.02 | 0.01 | 184.05 | -0.29 | 0.774 |
| DC Autrui Prof * DC Soi Elève * % Soutien Proso | -0.21 | 0.10 | -0.40 | -0.01 | 185.20 | -2.10 | 0.037 |

Etape 1 : LogLikel. -314.17, R^2 marginal = .18, R^2 conditionnel = .25 ICC = .18

Etape 2 : LogLikel. -307.39, R^2 marginal = .06, R^2 conditionnel = .21

Etape 3 : LogLikel. -306.11, R^2 marginal = .09, R^2 conditionnel = .23

Etape 4 : LogLikel. -300.70, R^2 marginal = .24, R^2 conditionnel = .25

Etape 5 : LogLikel. -295.24, R^2 marginal = .28, R^2 conditionnel = .28

Les résultats montrent à l'étape 4 (24% de la variance totale expliquée par le facteur aléatoire et 25% de la variance totale expliquée par le facteur aléatoire et les facteurs fixes) que la motivation pour l'EPS, $t(184.08) = 3.23$, $p = .0001$ et le climat soutenant instauré par l'enseignant, $t(7.09) = 5.07$, $p = .001$ ont un effet sur les perceptions de soutien.

Sur les perceptions de choix, à l'étape 4, les résultats révèlent que la motivation en EPS $t(184.16) = 2.17$, $p = .03$, le sexe $t(185.04) = -2.19$, $p = .03$, et le soutien du professeur $t(6.71) = 4.74$, $p = .002$ influencent les perceptions des élèves.

Sur les perceptions de justification, à l'étape 4, les résultats révèlent que la motivation en EPS, $t(186) = 3.37, p < .001$, et le soutien du professeur $t(186) = 3.45, p < .001$ influencent les perceptions des élèves.

Sur les perceptions d'empathie, à l'étape 4, les résultats révèlent que la motivation en EPS, $t(184.80) = 2.94, p = .004$, et le soutien du professeur $t(6.75) = 6.01, p < .001$ influencent les perceptions des élèves.

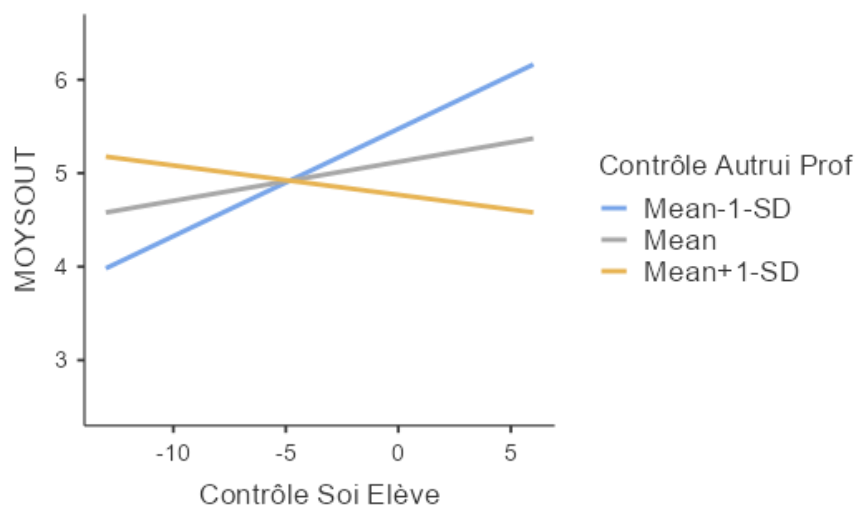
À l'étape 5, on observe que le triple effet d'interaction contrôle autrui du professeur * contrôle personnel de l'élève * soutien effectif prosodique de l'enseignant influence les perceptions de soutien des élèves ($p = .04$). Lorsqu'on examine ce triple effet d'interaction sur les sous-dimensions des perceptions de soutien (choix, justification, empathie), on ne retrouve pas cet effet sur les perceptions de choix et les perceptions de justification.

Tableau 33 : Perceptions de soutien : Effet d'interaction DC Autrui Prof * DC Soi Elève * % Soutien Prosodique)

| %Sout | ContAutrui | CTRL SOI Elève | Mean | SE | df | 95% Confidence Interval | |
|-----------|------------|----------------|------|------|-------|-------------------------|-------|
| | | | | | | Lower | Upper |
| Mean-1-SD | Mean-1-SD | Mean-1-SD | 3.78 | 0.36 | 29.19 | 3.03 | 4.52 |
| Mean+1-SD | Mean-1-SD | Mean-1-SD | 4.99 | 0.33 | 17.32 | 4.30 | 5.67 |
| Mean-1-SD | Mean+1-SD | Mean-1-SD | 3.55 | 0.39 | 22.21 | 2.73 | 4.37 |
| Mean+1-SD | Mean+1-SD | Mean-1-SD | 4.90 | 0.24 | 11.17 | 4.37 | 5.43 |
| Mean-1-SD | Mean-1-SD | Mean+1-SD | 3.53 | 0.33 | 25.18 | 2.85 | 4.22 |
| Mean+1-SD | Mean-1-SD | Mean+1-SD | 5.96 | 0.37 | 27.49 | 5.19 | 6.73 |
| Mean-1-SD | Mean+1-SD | Mean+1-SD | 4.29 | 0.41 | 26.02 | 3.43 | 5.14 |
| Mean+1-SD | Mean+1-SD | Mean+1-SD | 4.64 | 0.26 | 15.25 | 4.08 | 5.19 |

Les résultats montrent que dans un climat fortement soutenant les élèves présentant un fort DC personnel perçoivent le climat plus soutenant lorsqu'ils sont appariés à un enseignant présentant un DC autrui faible que lorsqu'ils sont appariés à un enseignant présentant un DC autrui fort. Comparativement, les élèves présentant un faible DC personnel perçoivent un climat plus soutenant lorsqu'ils sont dirigés par un enseignant présentant un fort DC autrui.

Figure 4 : Perceptions du climat de soutien en fonction du DC



L'analyse de l'effet d'interaction contrôle autrui du professeur * contrôle personnel de l'élève * soutien effectif prosodique de l'enseignant montre que la perception de soutien est influencée par la dissymétrie des niveaux de désir de contrôle de l'enseignant et de l'élève.

4.3.4 Discussion

Cette étude est dédiée à l'analyse des perceptions des élèves liées au climat motivationnel instauré par l'enseignant prenant en compte des caractéristiques personnelles des élèves (sexe, désir de contrôle).

L'examen des perceptions de soutien ($M = 52,46$, $\sigma = 16,81$) et des perceptions de contrôle ($M = 40,39$, $\sigma = 15,93$) est en accord avec les résultats de codage effectué par les experts sur le style motivationnel effectif des (**Étude 2**, balance : 57% - 43% en faveur du soutien). Cette correspondance est également observée dans les recherches de Cheon et al., (2018), de Kiemer et al. (2016) qui constatent une relation positive entre le contexte social et leurs perceptions du climat soutenant l'autonomie. Les corrélations portant sur les perceptions de climat, la satisfaction des besoins et la motivation situationnelle sont positivement corrélées et consistantes avec la littérature selon laquelle le climat perçu alimente la satisfaction/frustration des besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000), qui à son tour, impacte leur motivation situationnelle.

L'examen des caractéristiques intra personnelles révèle d'une part que le sexe des élèves a un effet significatif sur leurs perceptions de soutien en EPS. Nous constatons que dans un climat soutenant la compétence, les filles se perçoivent moins soutenues que les garçons. De plus les garçons présentent un score plus élevé que les filles concernant les perceptions de choix. Ceci confirme notre **hypothèse III1** selon laquelle on s'attendait à ce que les garçons manifestent des perceptions de soutien plus élevées comparativement aux filles. Ces résultats interrogent le rôle des enseignants dans la perpétuation des stéréotypes de genre et des inégalités entre les sexes dans les interactions en classe. Des études (Bréau et al., 2017) soulignent que les enseignants tendent à perpétuer des modèles culturels implicites de masculinité et de féminité se traduisant par des attentes différentes envers les élèves en fonction du sexe (Chalabaev & Sarrazin, 2009). L'engagement des élèves dans l'activité physique diffère également selon le sexe, non seulement en termes de perception du coût de la tâche, mais aussi en termes d'attentes personnelles des élèves.

Nous constatons également que dans un climat soutenant faiblement la compétence, ce sont les filles qui se perçoivent comme les moins soutenues. Ces résultats sont consistants avec la littérature (Delignières et al., 1991) qui observe que l'auto-perception de compétences est plus élevée chez les garçons que chez les filles, même si les deux groupes sont engagés dans une activité sportive. Par exemple, les garçons sont souvent favorisés lors des interactions en classe, recevant plus d'attention et de rétroactions positives que les filles. Les compétences des garçons sont souvent prises comme référence principale lors des démonstrations, ce qui peut perpétuer les inégalités de genre (Davisse, 2010). Dans ce contexte, les filles ressentent plus fortement un manque de reconnaissance ou de soutien de la part des enseignants contribuant à une perception moindre de leur compétence. En même temps, ce résultat explique la sensibilité des filles aux témoignages de soutien de la compétence. En effet, lorsque le soutien de la compétence leur est adressé, les filles perçoivent le climat plus empathique que les garçons.

Concernant l'influence liée au sexe, nos résultats conduisent à un autre constat. Les garçons présentent des scores plus élevés de perceptions de contrôle que les filles confirmant notre **hypothèse III2**. En effet, l'examen des perceptions liées au style motivationnel contrôlant la compétence et la proximité sociale de l'enseignant révèle que les garçons perçoivent plus de culpabilité que les filles. Ce résultat suggère plusieurs interprétations.

D'une part, il est possible que les garçons soient soumis à des attentes sociales plus rigides en matière de compétitivité dans les activités physiques, entraînant un sentiment accru de culpabilité en cas de faibles progrès ou de non-conformité à ces attentes. Les garçons peuvent également avoir des standards de performance plus élevés pour eux-mêmes dans le domaine de l'EPS, ce qui pourrait les amener à ressentir davantage de culpabilité en cas de déception relative à leurs propres attentes.

D'autre part, des élèves se percevant en difficulté pour réussir dans l'activité, peuvent se sentir affectés sur le plan de la confiance en soi et manifester leur découragement face aux attentes de performance ainsi que des signes de détérioration de la relation avec l'enseignant. Contrôler la relation contribue à créer un climat scolaire négatif, caractérisé par le mécontentement des élèves, des tensions et un manque de cohésion dans la classe. Les comportements pro-sociaux et antisociaux impliquent non seulement une dynamique motivationnelle mais aussi une dynamique sociale, en particulier dans le contexte de l'enseignement de l'EPS qui implique à la fois un travail de groupe et des interactions sociales. Comparativement, lorsque les enseignants sont formés au soutien de l'autonomie, on constate qu'ils cultivent davantage de comportements pro-sociaux en développant un climat favorable entre pairs (Cheon et al., 2023).

Ces observations soulèvent de nouveau des questions sur les stéréotypes de genre et des attentes sociales qui peuvent influencer la manière dont les enseignants interagissent avec les élèves. Ainsi, les interactions différenciées sur la base de stéréotypes de sexe dans une discipline masculinement connotée peuvent être à l'origine de perceptions différentes du contrôle. Sur ce point, la littérature conduit à reconnaître que les interactions verbales en direction des garçons sont plus nombreuses et fréquentes (Bréau et al., 2017) qu'en direction des filles qui reçoivent moins de feedbacks techniques (Cheypator-Thomson et al., 2000).

Bien que les enseignants puissent affirmer ne pas traiter différemment les élèves en fonction de leur sexe, des études réalisées à l'aide d'enregistrements vidéo, révèlent des schémas interactionnels distincts (Mosconi, 1999). Ces recherches révèlent que les enseignants ne sont pas à l'abri des stéréotypes de genre répandus dans la société concernant la répartition des rôles entre les sexes. Leurs attitudes et leurs pratiques pédagogiques sont souvent influencées par un « *sexisme implicite* », c'est-à-dire des préjugés subconscients qui peuvent affecter leurs interactions avec les élèves (Pichevin, 1995). Par ailleurs, il est observé

que les enseignants ont tendance à attendre davantage d'indiscipline de la part des garçons et de docilité de la part des filles, considérant parfois l'indiscipline des garçons comme inévitable et acceptant la docilité des filles comme une norme (Lentillon-Kaestner & Cogerino, 2003).

Nos observations mettent également en évidence trois limites. La première limite concerne le design méthodologique et le traitement des données de notre étude. Ceux-ci ne permettent pas de fournir un niveau d'explication suffisant. Ils ne permettent pas de confirmer qu'une disparité des interventions des enseignants s'adressant distinctement aux filles ou aux garçons soit à l'origine des perceptions de contrôle plus élevées chez les garçons. Une étude plus approfondie pourrait être menée avec un autre plan de caméra (plan américain) afin de mieux capturer les interactions langagières entre l'enseignant et les filles/garçons, favorisant ainsi une compréhension plus précise des effets des interventions du professeur sur les perceptions de soutien/contrôle des filles et des garçons. La deuxième limite concerne la surreprésentation des hommes parmi les enseignants de notre échantillon (2 femmes seulement parmi les enseignants). Les travaux de Boersma et al. (1981) montrant qu'il existe des différences dans la gestion des interactions sociales selon le sexe de l'enseignant suggèrent que ce déséquilibre puisse impacter nos résultats. La troisième limite concerne la mise en cohérence des échelles mesurant le soutien de la proximité sociale d'un côté, et les perceptions de soutien de la proximité sociale de l'autre.

Cette remarque incite à revenir sur les échelles employées pour mesurer respectivement le style motivationnel du professeur et les perceptions de soutien des élèves. Comme indiqué précédemment, l'échelle de mesure catégorisant le style motivationnel repose indistinctement sur le soutien des relations entre élèves et le renforcement de la relation avec le professeur. Rappelons que trois items de l'échelle d'Ahmadi et al. (2022) alimentent le style soutenant la proximité sociale. Ceux-ci renvoient : (1) aux questions que l'enseignant pose à propos des progrès, des ressentis et du bien-être des élèves, (2) au regard inconditionnellement positif, et (3) à la promotion de la coopération en classe, sans que le dispositif pédagogique ne soit spécifiquement centré sur un tel environnement. Comparativement, l'échelle de satisfaction des besoins (Mageau et al., 2015) renvoie spécifiquement à l'évaluation des comportements empathiques de l'enseignant soutenant le besoin de proximité sociale. Sur ce point, il est possible que le manque d'adéquation entre

ces deux échelles de mesure ne permette pas de repérer distinctement si les perceptions de soutien/contrôle de la proximité sociale concernent plus la relation avec l'enseignant que celle entre pairs.

Nos résultats peuvent également illustrer l'impact des comportements professionnels de l'enseignant sur les relations qu'ils entretiennent au sein de groupes de pairs fondées sur la camaraderie. Ces relations positives entre élèves peuvent se traduire par des signes extérieurs de satisfaction motivationnelle⁵⁵. En effet, les dispositifs coopératifs permettent de construire progressivement les compétences et participent d'un développement psychologique sain impliquant des avantages motivationnels, métacognitifs et prosociaux (Escalié et al., 2024).

Relativement au DC, la pertinence des propriétés psychométriques de la version française de l'échelle auprès de la population d'élèves adolescents a été tout d'abord examinée. Rappelons que ce choix a été conduit par l'absence de précisions suffisantes à propos des potentielles adaptations de cette échelle aux caractéristiques d'un jeune public. Les travaux antérieurs (Heft et al., 1988) ne portaient d'ailleurs pas spécifiquement sur la consistance interne de l'outil adapté à une population d'enfants et d'adolescents. Les résultats ont révélé la nécessité d'extraire plusieurs items de l'échelle pour se rapprocher d'un seuil de fiabilité satisfaisant. Ils ont aussi montré la difficulté de faire ressortir distinctement trois sous-échelles. La sous-dimension de renoncement au contrôle a donc été retirée de l'analyse, les items inversés de celle-ci ne semblant pas avoir renvoyé à un indicateur suffisamment consistant pour les adolescents de notre étude. Les résultats de nos analyses psychométriques préalables conduisent à préconiser des études supplémentaires pour parvenir à un outil de mesure plus adapté aux caractéristiques d'un jeune public. Les analyses suivantes ont donc été menées à l'appui d'un score de DC général sur 12 items et sur deux sous-échelles de contrôle personnel (6 items) et de contrôle autrui (6 items). Les résultats qui suivent doivent être considérés au regard de ces précautions ayant conduit à traiter les données sur des échelles réduites.

Concernant l'impact de cette variable dispositionnelle pour le contrôle sur les perceptions de climat des élèves, nous n'obtenons aucun résultat significatif. Ceci infirme

⁵⁵ « *With competence and relatedness satisfaction, students smile and laugh as they show their greater energy and enthusiasm* » (Reeve et al., 2022, p. 43).

notre **hypothèse III3** selon laquelle il était attendu que le DC des élèves soit un prédicteur des perceptions de soutien dans un climat soutenant. Nous n'obtenons pas non plus d'effet significatif en référence à la théorie de la réactance de Brehm (1981) suggérant que le DC puisse constituer un prédicteur des perceptions de contrôle (**hypothèse III4**). Cette absence de résultat confirme l'importance de développer des travaux visant à produire une échelle spécifique au public adolescent.

L'examen de la rencontre des désirs de contrôle personnel de l'élève et désir de contrôle autrui de l'enseignant révèle un effet d'interaction sur la perception du climat de soutien prosodique. Les élèves ayant un fort désir de contrôle de soi perçoivent un climat plus soutenant lorsqu'ils sont dirigés par un enseignant ayant un faible désir de contrôler autrui. À l'inverse, les élèves avec un faible désir de contrôle de personnel perçoivent un climat soutenant lorsqu'ils sont dirigés par un enseignant ayant un fort désir de contrôle autrui. Ces résultats confirment notre **hypothèse III5**. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les élèves ayant un fort désir de contrôle personnel attendent que le désir de contrôle autrui de l'enseignant n'entrave pas leurs dispositions à s'approprier du contrôle. Lorsqu'ils sont confrontés à un enseignant présentant un désir de contrôle autrui fort, les élèves ayant un fort désir de contrôle personnel peuvent ressentir une restriction de leur liberté d'action et de leur autonomie. Cette préoccupation est moindre chez les élèves présentant un faible désir de contrôle personnel. Ces résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux ayant préalablement examiné les relations et les attentes dispositionnelles à partir de la rencontre des désirs de contrôle (Amoura et al., 2014 ; Paquet et al., 2009). Ils suggèrent que l'enseignant adapte la structure de ses interventions aux manifestations de motivation qui conduisent les élèves à prendre des initiatives, des décisions autonomes et à s'autoréguler efficacement.

Les programmes de formation s'adressant au développement professionnel des enseignants pourraient s'intéresser aux dispositions personnelles du professeur à manifester une forte motivation pour le contrôle. Bien que l'étude 2 ne permette pas de confirmer que le DC de l'enseignant constitue un prédicteur du style motivationnel prosodique, des études à venir demandent à être menées pour examiner les potentiels risques de rupture de contrat didactique sous l'effet de la rencontre des traits de personnalité inhérents au contrôle. De telles études pourraient notamment revenir sur les perceptions de causalité plus généralement

considérées dans la littérature se référant à la TAD. Cette association du désir et des perceptions de contrôle est illustrée dans l'étude d'Amoura et al. (2013) démontrant que les étudiants présentant un faible DC, mais une forte perception de contrôle manifestent une motivation autonome plus élevée que les étudiants présentant un fort DC et une faible perception de contrôle. Cette focale sur la façon dont l'enseignant exploite des déictiques et des renforçateurs énonciatifs introduit l'intérêt de nous orienter vers une approche plus qualitative.

4.4 **Étude IV** : Approche interactionniste socio-discursive

4.4.1 Objectifs et hypothèses

Dans cette démarche, nous procédons à une analyse approfondie en nous concentrant sur des échanges spécifiques tirés des huit séances. Cette méthodologie a pour but de saisir la dynamique interlocutoire entre les élèves et l'enseignant dans le contexte social de la classe d'EPS. L'objectif est de mettre l'accent sur la complémentarité des résultats quantitatifs à la lumière des données qualitatives au sein d'une méthodologie mixte afin d'offrir une compréhension approfondie des interactions observées. Ceci nous permet d'explorer comment ces moments sont appréhendés dans lesquels se développe une dynamique interlocutoire entre les élèves et l'enseignant de façon plus fine. À quel moment et dans quel contexte le comportement agentique s'exprime-t-il ? Quelle réponse l'enseignant apporte-il ? Comment l'enseignant s'est-il emparé de la demande de l'élève et qu'en a-t-il fait dans sa façon de lui répondre ? Quelle part d'explication supplémentaire pouvons-nous apporter ?

Cette perspective interactionniste du langage (Bronckart, 1997) est consistante avec les plus récentes recherches développées dans le champ de l'autodétermination (Cheon et al., 2023, Reeve et al., 2020). Celles-ci révèlent que les manifestations agentiques des élèves constituent un déterminant du climat de classe. Cette vision réciproque des relations entre le climat instauré par l'enseignant et l'engagement agentique des élèves préside à l'analyse d'extraits interactifs issus des séquences éducatives. Cette analyse a été conduite afin d'illustrer la relation bidirectionnelle des conduites langagières. En effet, l'interaction entre l'enseignant et l'élève présente une causalité réciproque, ce qui signifie que ce que l'enseignant dit et fait pendant l'enseignement transforme ce que l'élève dit et fait. De la

même manière ce que l'élève dit et fait pendant la séance transforme ce que dit et fait l'enseignant (Sameroff, 2009).

Des travaux (Burdin, 2022 ; Kerbrat–Orecchioni, 1992 ; Vinatier, 2009) ont porté sur la répartition des tours de parole et sur la direction du propos (Darnis, 2019 ; Darnis & Ghorbel 2023). Cette focale permet d'examiner les relations de pouvoir (axe vertical), de proximité-distance (axe horizontal), et les conflits-consensus dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève. Cependant, ce courant n'a pas examiné qualitativement le caractère motivationnel des échanges discursifs en classe. Comment les élèves expriment-ils leurs besoins et leurs attentes ? L'enseignant et l'élève deviennent-ils des partenaires motivationnels dans l'interaction ? La relation enseignant-élève se synchronise-t-elle ?

Cette approche qualitative repose aujourd'hui sur des travaux menés dans le champ de la TAD (Matos et al., 2018 ; Patall et al., 2021 ; Patall et al., 2019 ; Reeve, 2013 ; Reeve et al., 2020 ; Reeve et al., 2022 ; Reeve & Tseng, 2011). Elle repose sur des outils de codage (Reeve et al., 2022) intégrés à une grille permettant de préciser l'orientation des interventions agentiques. Cette grille a été principalement mise en œuvre dans l'optique du développement professionnel pour mesurer les évolutions du style motivationnel des enseignants sous l'effet de programmes de formation. Ces programmes visaient à favoriser des changements de posture pour rendre les élèves plus actifs dans la construction du climat de classe. Ils visaient également à confirmer que la communication de l'enseignant est avantageusement influencée par l'abandon d'un style directif d'instruction au profit de la libération de la parole des élèves (Pineda-Bàez et al., 2019). Enfin, cette littérature est associée à des programmes de formation indiquant que l'intégration de changements dans le style instructif fait l'objet d'étapes d'apprentissage à franchir.

L'analyse des interventions langagières de l'enseignant confrontées aux comportements agentiques des élèves nous conduit à une dernière analyse impliquant un examen d'épisodes interactifs impliquant des comportements agentiques. Ces épisodes sont apparus particulièrement intéressants à étudier dans la mesure où ceux-ci témoignent, d'une part, du contexte dans lequel émerge la parole de l'élève, et d'autre part, du contenu des manifestations agentiques. Enfin, ils témoignent du style de communication verbale sur lequel l'enseignant s'appuie pour entretenir l'interaction dans le cadre de la classe.

Bien que nos hypothèses (**Étude 2**) nous aient conduits à attendre de l'échantillon des enseignants qu'ils manifestent un style motivationnel plus soutenant que contrôlant, dans cette dernière étude, il était cependant attendu de l'analyse socio-discursive que les interactions professeur-élèves soient plus alimentées par des manifestations non-agentiques (**hypothèse IV1**). Cette hypothèse est consistante avec nos prévisions initiales relatives aux contenus de formation des enseignants en matière de communication (**Étude 1**). Elle se justifie également dans la mesure où les enseignants de notre échantillon n'avaient reçu aucune formation centrée sur les techniques de communication motivationnelle. Par ailleurs, au regard de la grille de codage conçue par Reeve et Shin (2020), on pouvait s'attendre à ce que les manifestations verbales des élèves en EPS rendent compte d'un éventail réduit des quinze actes agentiques recensés par les auteurs (**hypothèse IV2**). Enfin, nous pouvions nous attendre à observer l'émergence de comportements agentiques dans des épisodes interactifs alimentés par un style motivationnel soutenant l'autonomie des élèves (Pineda-Bàez et al., 2019) (**hypothèse IV3**).

Sur un plan qualitatif, d'autres hypothèses plus exploratoires pouvaient être envisagées. Dans l'environnement scolaire qui expose l'enseignant à de multiples pressions (Eyal & Roth, 2011 ; Pelletier et al., 2002 ; Reeve, 2009 ; Soenens et al., 2012 ; Tessier, 2006), les comportements agentiques peuvent être assimilés à une pression supplémentaire. En cela, il paraît difficile d'avancer que tout comportement agentique soit interprété par l'enseignant comme un signal fort d'investissement proactif de l'élève. Si les manifestations agentiques peuvent être assimilées à un « thermostat » (Reeve et al., 2022), les enseignants n'avaient reçu aucune formation les prédisposant à s'en servir professionnellement. Sur ce point, Reeve et collaborateurs (2022) soulignent l'importance qu'il convient d'accorder à la façon dont l'enseignant s'empare du comportement agentique d'un élève pour déclencher un acte correspondant de soutien de l'autonomie. Or, dans le contexte de notre étude, il n'était pas attendu que les manifestations agentiques concourent systématiquement à stabiliser le climat soutenant initialement instauré. Ainsi, dans notre approche transactionnelle du climat de classe, il était attendu que les manifestations agentiques contribuent parfois à des fluctuations de climat. En cela, nous pouvions nous attendre à observer des ruptures de contrat didactique (Brousseau, 1989 ; Darnis & Lafont, 2016 ; Ducancel et al., 2003) lorsque le climat connaît un changement sous l'impact d'un comportement agentique (**hypothèse IV4**).

Tout l'enjeu était alors d'identifier les comportements verbaux de l'enseignant et de l'élève dans un discours synchronisé ou désynchronisé. En nous appuyant sur l'analyse socio-discursive d'épisodes interactifs extraits des séances d'EPS, nous avons cherché à comprendre comment l'échange langagier entre les élèves et de l'enseignant s'inscrit dans l'harmonie ou la dysharmonie du discours au service d'une préservation ou d'une rupture de contrat didactique.

4.4.2 Méthode

4.4.2.1 Participants et procédure

L'analyse des échanges langagiers est extraite des séances d'EPS conduites par les huit enseignants (les 4 experts et les 4 novices) dans l'interaction avec les 186 élèves. Les conditions d'enregistrement audio-vidéo ont présidé à la saisie des données. Cependant ces données enregistrées en milieu naturel n'ont permis de donner accès qu'aux seules données verbales et verbo-acoustiques émises par les élèves dans l'espace proche de l'enseignant porteur d'un micro-cravate. Ces données ont fait l'objet d'une retranscription verbatim. L'extraction des épisodes interactifs entrant dans l'analyse quantitative a permis d'établir deux scores renvoyant respectivement aux manifestations agentiques et non-agentiques.

La procédure de traitement de données s'est déroulée suivant sept étapes : (1) partage de connaissances issues de la littérature récente sur l'engagement agentique, (2) entraînement au repérage de comportements langagiers à l'appui de capsules vidéo extraites de séances d'EPS, (3) familiarisation aux descripteurs langagiers proactifs permettant de distinguer les comportements agentiques des comportements verbaux non-agentiques, (4) catégorisation des comportements agentiques repérés, (5) identification des énoncés agentiques en référence aux descripteurs de la grille de codage en 15 items (Annexe 15) des contributions spontanées, proactives, intentionnelles et constructives des élèves à l'enseignement constituant une manifestation de la motivation à agir verbalement sur l'environnement d'apprentissage (Reeve & Shin, 2020), (6) report du total verbatim (nombre d'occurrences verbales exprimées par les élèves) et du ratio d'agentiques (score d'agentique/total d'occurrences, (7) ratio sur le temps de séance (nombre d'occurrences sur le temps de séance), (8) distribution des comportements agentiques sur les périodes de la séance. Deux scores renvoyant respectivement aux manifestations agentiques et non-agentiques ont été calculés. L'analyse

visait à établir un ratio et à répertorier les comportements agentiques les plus employés par les élèves.

À l'appui des descripteurs de la grille de Reeve et Shin (2020), il est possible de présenter les types d'intervention agentique les plus convoqués par les élèves en EPS. Les épisodes visent à illustrer la nature dialogique des échanges dans l'activité conjointe en situation d'enseignant pour identifier les synchronisations et les désynchronisations motivationnelles observées. Ces échanges interactifs enseignant/élèves ont été sélectionnés à partir des comportements agentiques les plus exprimés (de types 2, 4, 10 et 11). Les illustrations choisies témoignent : (1) du moment de la séance, (2) du contexte interlocutoire instauré par l'enseignant en termes de soutien/contrôle, (3) de la nature de l'énoncé agentique de l'élève, (4) de la reprise de parole de l'enseignant renforçant ou changeant le contexte interlocutoire précédemment instauré, (5) du volume de paroles de l'enseignant, (6) du volume de paroles de l'élève, (7) de la répartition du tour de paroles, (8) de l'ouverture/clôture des épisodes, (9) de l'expression du consensus. Ces épisodes ont eu lieu pendant la situation pour les experts et deux des quatre novices, pendant la présentation d'une situation pour l'un des novices, et lors d'un bilan inter-situation pour un novice

Des prénoms fictifs ont été attribués aux élèves pour préserver leur anonymat.

4.4.2.2 Mesures

Le comportement agentique des élèves a été analysé à l'aide de la grille composée de 15 items (Reeve & Shin, 2020, Reeve et al. 2022). Chaque item reflète un type de manifestation de l'agentivité (Tableau 34).

Tableau 34 : Grille d'expressions d'engagement agentique des élèves (Reeve & Shin, 2020) traduite en français (version anglaise Annexe 14)

| | Items | Illustration |
|----|---|---|
| 1 | L'élève fait savoir à l'enseignant ce qu'il souhaite | Je veux apprendre à ... |
| 2 | L'élève fait savoir à l'enseignant ce qu'il est en train de faire, intéressé par... | Je m'intéresse à ... |
| 3 | L'élève exprime une préférence | Je préférerais... |
| 4 | L'élève fait une proposition | Pourrions-nous pratiquer de cette façon ? |
| 5 | L'élève fait une suggestion | J'aimerais...puis-je... ? |
| 6 | L'élève propose de faire autrement | Pouvons-nous commencer par ... ? |
| 7 | L'élève fait une demande particulière | Pouvons-nous travailler à plusieurs ? |
| 8 | L'élève demande d'aller plus loin dans l'activité | J'aimerais ...puis je le faire... ? |
| 9 | L'élève pose une question de type pourquoi | Pourquoi devons-nous ... ? |
| 10 | L'élève pose une question pour mieux comprendre | Je ne comprends pas...pourquoi ... ? |
| 11 | L'élève demande de l'aide et des conseils | Pourriez-vous me montrer comment faire ? Pouvez-vous donner un exemple ? |
| 12 | L'élève demande des ressources supplémentaires | Pourrions-nous avoir un peu plus de temps ? |
| 13 | L'élève annonce un but à atteindre | J'ai envie d'apprendre cette partie... |
| 14 | L'élève personnalise l'expérience d'apprentissage | Puis-je faire un projet spécial sur... ? |
| 15 | L'élève communique ses préférences et ses aversions | Ce que je préfère dans cette activité c'est.... |

4.4.3 Résultats

4.4.3.1 Analyse descriptive

L'analyse des 172 périodes de 3 minutes a permis de recenser 1 323 occurrences verbales dont 461 comportements agentiques (35%) correspondant en moyenne à 2,68 occurrences par période. On observe ainsi que 1/3 des interventions verbales des élèves renvoient à un énoncé agentique, tandis que 65% de leurs interventions verbales présentent un caractère non-agentique.

Par ailleurs, on observe que 85% des comportements agentiques ont été énoncés sur cinq descripteurs de la grille pour : (1) poser une question afin de mieux comprendre le but d'une situation (47%), (2) demander de l'aide ou requérir un conseil (14%), (3) témoigner de l'intérêt et de son investissement dans une tâche (11%), (4) faire une proposition (7%), et (5) faire une demande particulière (6%). En cela, cinq descripteurs recensent moins de 5% des

énoncés agentiques. Enfin, cinq catégories de manifestations agentiques restent inexploitées (0%).

D'une part, on observe que les élèves n'ont jamais fait savoir à l'enseignant ce qu'ils souhaitent ni jamais manifesté spontanément le désir d'aller plus loin dans l'activité. D'autre part, ils n'ont pas requis un supplément de justification chez le professeur en posant une question de type « *pourquoi* ». Enfin, les élèves n'ont pas proposé de projet individualisé visant à adapter la situation à leurs caractéristiques et besoins en vue de personnaliser l'expérience d'apprentissage.

Tableau 35 : Grille des comportements agentiques les plus utilisés

| 4 ITEMS de REPRESENTES | | | |
|------------------------|-----|---|------|
| 1 | A1 | L'élève fait savoir à l'enseignant ce qu'il souhaite | 0,00 |
| 2 | A2 | L'élève fait savoir à l'enseignant ce qu'il est en train de faire, intéressé par... | 0,11 |
| 3 | A3 | L'élève exprime une préférence | 0,01 |
| 4 | A4 | L'élève fait une proposition | 0,07 |
| 5 | A5 | L'élève fait une suggestion | 0,03 |
| 6 | A6 | L'élève propose de faire autrement | 0,02 |
| 7 | A7 | L'élève fait une demande particulière | 0,06 |
| 8 | A8 | L'élève demande d'aller plus loin dans l'activité | 0,00 |
| 9 | A9 | L'élève pose une question de type pourquoi | 0,00 |
| 10 | A10 | L'élève pose une question pour mieux comprendre | 0,47 |
| 11 | A11 | L'élève demande de l'aide et des conseils | 0,14 |
| 12 | A12 | L'élève demande des ressources supplémentaires | 0,05 |
| 13 | A13 | L'élève annonce un but à atteindre | 0,00 |
| 14 | A14 | L'élève personnalise l'expérience d'apprentissage | 0,00 |
| 15 | A15 | L'élève communique ses préférences et ses aversions | 0,03 |

4.4.3.1.1 Influence du style motivationnel

Le soutien des besoins psychologiques est positivement corrélé au score de manifestations agentiques ($r = .23$, $p = .002$). Les résultats montrent une relation positive entre le soutien du professeur et les manifestations agentiques des élèves. Le climat de

soutien instauré par le professeur constitue un facteur favorisant les manifestations agentiques des élèves.

Tableau 36 : Impact du soutien sur les comportements agentiques

| Names | Estimate | SE | df | t |
|-------------|----------|------|--------|--------|
| (Intercept) | 0.29 | 0.11 | 6.24 | 2.59 |
| DC6-15 | 0.00 | 0.00 | 5.05 | 0.43 |
| EXP2/NOV1 | 0.00 | 0.07 | 5.21 | 0.07 |
| Période | 0.00 | 0.00 | 30.55 | 0.51 |
| %SOUT | 0.25 | 0.10 | 164.38 | 2.53 * |

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

Les paramètres fixes expliquent 4% de la variance (R^2 marginal = .04) tandis qu'ensemble les paramètres fixes et aléatoires expliquent 12% de la variance (R^2 conditionnel = .12) totale des manifestations agentiques.

4.4.3.1.2 Nature de l'interaction enseignant - élèves

Ces données sont extraites des manifestations agentiques relevant des catégories les plus représentatives (2, 4, 10 et 11).

4.4.3.1.3 Ouverture et fermeture du dialogue

La plupart des épisodes sont ouverts par les élèves (5/8 ; 63%) ce qui témoigne d'une volonté de recherche active de compréhension et d'aide de leur part. Lorsque c'est l'enseignant qui initie l'échange, l'engagement agentique émane d'une intervention visant à savoir si la consigne ou la tâche proposée est bien comprise suscitant l'agentivité des élèves sous le format de questions (i.e., extraits A10, A11).

Les épisodes sont clôturés par les enseignants témoignant en partie que l'élève ne relance pas l'échange, se satisfait de la réponse apportée.

4.4.3.1.4 Prosodie

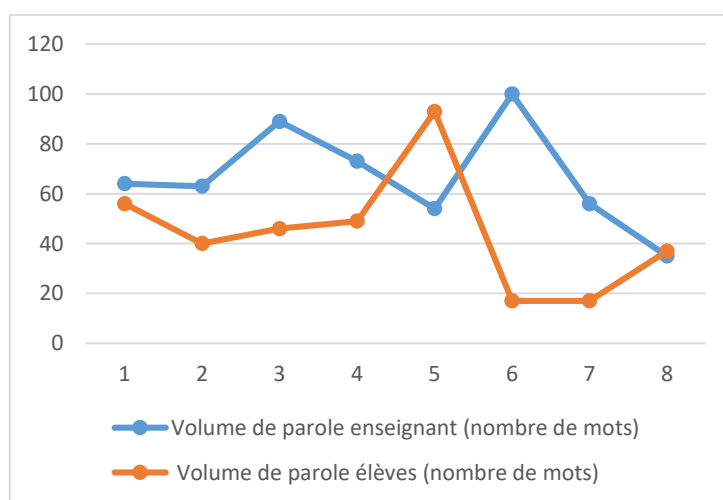
L'utilisation de déictiques témoigne de la relation asymétrique entre enseignants et élèves, les élèves utilisant des marqueurs de distance (Madame, Monsieur, vous) tandis que les professeurs utilisent des marqueurs de proximité (tu, les garçons, vous pour le collectif, on ou encore les prénoms).

4.4.3.1.5 Tours de parole et volume de parole

L'analyse de l'alternance des tours de parole indique un échange équilibré d'interventions dans le dialogue généralement fluide et non interrompu par une tâche connexe. Cependant, on observe une variation du volume de parole entre l'enseignant et l'élève. Ce constat montre qu'en fonction des épisodes interactifs, des différences sont observées dans la répartition du volume de parole. Par exemple l'épisode 7 est marqué par un déséquilibre à l'avantage de l'élève, tandis que l'épisode 6 témoigne d'une monopolisation de la parole par l'enseignant. Comparativement, les extraits 6 et 5 révèlent un équilibre dans la gestion optimale du temps de parole illustrant une participation équitable des deux parties. Par ailleurs, contrairement aux travaux de la littérature (Burdin, 2022 ; Darnis, 2019 ; Darnis & Ghorbel, 2023 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992), la répartition déséquilibrée des tours de parole et du volume de paroles ne sont pas majoritairement associés à un style motivationnel contrôlant du professeur.

L'analyse du volume général de parole montre que l'échange est dominé par les enseignants, avec une moyenne de 61% du volume de parole contre 39% pour les élèves (Figure 7). Ce constat est le reflet d'une structure pédagogique traditionnelle où les enseignants jouent un rôle central dans la transmission des connaissances. Cependant il témoigne moins du recours à un langage d'invitation dans lequel le professeur écoute et relance le discours sur la base de questions ouvertes incitant l'élève à préciser sa pensée ou à développer un argumentaire.

Figure 5 : Volume de paroles enseignant/élève



4.4.3.1.6 Consensus

L'orientation consensuelle de l'échange indique un accord général et une harmonie dans les interactions. Ce constat révèle que les participants sont généralement engagés dans des échanges constructifs et coopératifs, avec un objectif commun de compréhension mutuelle appuyée sur des marqueurs déictiques illustrant le respect des élèves vis-à-vis de l'enseignant. Cependant les résultats qualitatifs des échanges confirment que la prise en compte de l'activité agentique des élèves ne stabilise pas forcément le contrat didactique initialement institué. Trois extraits révèlent un changement de climat au cours de l'interaction socio-discursive entre l'enseignant et l'élève. (Épisodes : 2, 3 et 4).

Tableau 37 : Critères d'analyse des épisodes

| Enseignant | Période | Climat | Agentique | Ouverture épisode | Clôture épisode | Axe Horizontal | | Axe Vertical | | | Axe Consensus/ Conflits |
|------------|---------|---------------------------|-----------|-------------------|-----------------|------------------------|-------------------|---|------------------------|--------------------|-------------------------|
| | | | | | | Déictiques enseignants | Déictiques élèves | Alternance (synchronisée) tour de paroles | Paroles enseignant (%) | Paroles élèves (%) | Orientation échange |
| Expert 1 | 13 | Soutenant | A4 | Elève | Enseignant | Tu | Madame | oui | 53 | 47 | Consensus |
| Expert 2 | 10 | Soutenant puis contrôlant | A11 | Elève | Enseignant | Tu | Madame | oui | 61 | 39 | Consensus |
| Expert 3 | 12 | Soutenant | A11 | Enseignant | Enseignant | Tu, Les garçons | Vous | oui | 66 | 34 | Consensus |
| Expert 4 | 9 | Soutenant puis contrôlant | A10 | Elève | Enseignant | Tu, vous, on | Monsieur | oui | 60 | 40 | Consensus |
| Novice 1 | 22 | Alterné | A10 | Elève | Enseignant | Tu | Monsieur | oui | 37 | 63 | Consensus |
| Novice 2 | 13 | Soutenant | A11 | Elève | Enseignant | Tu, Arthur | Monsieur | non | 85 | 15 | Consensus |
| Novice 3 | 11 | Contrôlant puis soutenant | A10 | Enseignant | Enseignant | Tu, on | - | oui | 77 | 23 | Consensus |
| Novice 4 | 17 | Soutenant | A10 | Enseignant | Enseignant | On, Yanis, vous | - | oui | 49 | 51 | Consensus |

4.4.3.2 Analyse qualitative de huit épisodes

Nous nous engageons désormais dans une analyse qualitative approfondie de huit épisodes sélectionnés à partir 1) du corpus d'échanges verbaux des huit séances d'enseignement, 2) des manifestations agentiques des élèves, 3) des quatre manifestations agentiques les plus représentées dans le corpus des interactions verbales des élèves (A2, A4, A10, A11, (Tableau 35) dans le but de mettre en lumière les interactions spécifiques au sein

des échanges. Après avoir contextualisé chaque épisode, nous présenterons un extrait verbatim de l'interaction observée. Ensuite, nous procédons à une analyse interprétative afin de comprendre les dynamiques à l'œuvre dans les échanges. Ces épisodes seront examinés au sein d'une communauté d'échanges en étudiant les épisodes où le contrat didactique est rompu, puis en se penchant sur ceux où il ne l'est pas.

La retranscription du discours présente l'alternance des prises de parole entre un élève (prénom) et le professeur (E).

4.4.3.2.1 *Épisode 1 : De l'écoute à la compréhension de la demande*

Contexte : Cet épisode est extrait de la séance de tennis de table animée par le novice 1. Le tennis de table appartient au champ d'apprentissage 4 : « *Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel* ». Il se déroule à la fin de la période 22 (66 minutes après le début de la séance). Plus connue sous le nom de ping-pong, cette APSA est une activité d'opposition interindividuelle qui se joue entre deux joueurs (simple) ou quatre joueurs (double). Le dispositif mis en œuvre place les élèves par deux sur une table suivant les règles du jeu en simple et conduit à des matchs arbitrés par un élève. Dans le temps de circulation de l'enseignant entre les groupes, un élève lui pose une question pour clarifier la manière de compter les points en fonction de l'endroit où la balle est sortie de la table.

1. Erwan : Monsieur, est ce que la balle, y a faute mais qu'elle sort sur le côté ? Y a point pour la mais si à un moment donné y a faute, mais qu'elle sort ici, est ce qu'il y a point pour celui qui a / (A10⁵⁶)
2. E : Quoi y a faute et elle sort sur le côté ? / (RT6⁵⁷) / non, sur le côté, sur le côté / (CT4)
3. Erwan: Quand y a une faute ça compte un point ? / (A10)
4. E : Comment ? / (RS2) / Non faut que la balle sorte sur le côté / (AT1)
5. Erwan: Mais Thibaud il a essayé de la mettre sur le côté mais il a raté / (Non A)
6. E : Ouais mais c'est euh, toi tu l'avais mise sur le côté avant ou pas ? Ouais ? / (RS2)
7. Erwan: Non, non, non, non Thibaud il était face à lui. Thibaud il l'a renvoyé sur le côté mais il l'a mis en dehors / (Non A)
8. E : Ouais mais y a pas, y a pas point / (CT6)

⁵⁶ L'A10 renvoie au comportement agentique 10 « *L'élève pose une question pour mieux comprendre* » de la grille de Reeve et Shin (2020), (Tableau 27)

⁵⁷ Le RT6 renvoie au comportement motivationnel de la grille d'Ahmadi et al. (2022) « *Utiliser des propos sarcastiques* », (Annexe 3 et 4)

Cet extrait illustre une interaction qui s'installe sur un mode d'incompréhension. Il débute par la question respectueuse, mais peu claire et peu organisée de l'élève qui doit arbitrer et faire respecter les règles d'un jeu en tennis de table (A10). L'enseignant n'invite pas l'élève à reformuler son propos, posant à son tour une question qui suggère l'évidence de la règle. Puis il fournit une information spatiale qui conduit l'élève à poser une nouvelle question portant sur le score. Plusieurs éléments concourent à l'inefficacité de la communication. L'enseignant ne saisit pas la question de l'élève. Le manque de prise en compte des besoins de clarification le conduit à interroger l'élève qui a fait la faute avant de répondre de manière confuse. L'enseignant essaie de clarifier la question. Cependant, cet effort pour étayer le niveau d'interaction ne permet pas l'expression d'une réponse claire. La confusion de l'échange repose sur une contrainte temporelle (répondre rapidement avant de passer à l'observation d'un autre groupe) renforcée par des interruptions de parole en cascades. Bien que cette technique de communication vise à préciser son propos (couper la parole à son interlocuteur pour lui indiquer qu'il n'a pas compris la question), celle-ci se montre particulièrement inefficace pour répondre aux attentes de l'élève. Or, cet extrait s'inscrit dans le cycle 4 des apprentissages qui implique de porter une attention particulière à l'éducation de la communication orale⁵⁸. L'échange est clôturé par l'enseignant qui est mis en demeure d'arbitrer le différent à la place de l'élève. Confronté à la pression de l'élève, l'enseignant se substitue à l'élève dans sa fonction d'arbitre et rompt le contrat didactique fondé sur l'avancée des connaissances dans l'interaction. L'enseignant souscrit à la situation de demande d'aide non-autonome que l'élève lui adresse pour régler la question à sa place.

4.4.3.2.2 *Épisode 2 : Déstabilisation et pilotage par le but*

Contexte : Cet épisode est extrait de la séance de step animée par l'expert 2. Il se déroule lors de la période 10 (30 minutes après le début de la séance). Le step appartient au champ d'apprentissage 3 « *S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique* » visant à s'orienter vers la compétence 5 : « *Réaliser et orienter son activité* »

⁵⁸ D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 « L'élève passe progressivement de ses intuitions et usages spontanés à des réalisations réfléchies nécessitant d'organiser et formaliser davantage ses productions en respectant des règles et des normes qui permettent la compréhension et l'échange. C'est au cycle 4 que l'élève travaille les codes pour eux-mêmes et réalise qu'il s'agit de systèmes dont la puissance est infinie et ouvre à la liberté de penser et d'agir.

physique en vue du développement et de l'entretien de soi ». Le step est une activité physique et sportive qui consiste à effectuer des exercices de type aérobie sur une plateforme surélevée appelée "step". Les élèves pratiquent des mouvements de base tels que monter et descendre du step en suivant un rythme donné, souvent accompagné de musique. Pendant que l'enseignant circule entre les différents groupes, une élève pose une question concernant un mouvement au step. Dans ce mouvement, on forme la lettre "L" avec les jambes en utilisant le step comme support. Généralement, cette figure implique de monter sur le step avec un pied tout en formant un angle de 90 degrés avec la jambe d'appui. Ensuite, on alterne les jambes pour travailler les deux côtés du corps de manière équilibrée.

- 1 Emmanuelle (E) : J'ai une question sur le L. Est-ce que pour le L, on fait comme ça, comme ça, comme ça... Comme ça et après on tourne vers là / (A11). C'est quel pied qu'on pose d'abord ? / (A10)
- 2 E : Oui ? Si t'es à gauche oui / (RS1)
- 3 Emmanuelle : C'est-à-dire ? / (A10)
- 4 E : Alors si t'es à gauche bin tu poses le pied gauche droit pour pouvoir repartir pied gauche, si t'es à droite c'est l'inverse (*l'enseignant démontre*) / comme je repars avec le pied droit, si tu fais pied gauche (*l'enseignant reprend la démonstration*) / (CS3)
- 5 Emmanuelle : ça fait pas naturel / (A5/A6)
- 6 E : heu... Non pardon c'est l'inverse / (CT4)
- 7 E : Fais comme tu veux à partir du moment où t'arrives à être pied gauche, pied droit / (CT4)

Dans cet extrait, l'élève demande spontanément de l'aide (agentique A11) en exprimant un besoin de clarification concernant le mouvement L. Elle pose une question sur la séquence des mouvements à l'appui d'une gestuelle spécifique. Cette demande témoigne de sa volonté d'accéder à une représentation exacte de l'enchaînement des appuis.

L'enseignant répond dans un premier temps, de manière évasive, puis de manière plus concrète à l'appui d'une démonstration. Cette procédure de guidage correspond à l'une des fonctions de l'étayage (Bruner, 1983) traditionnellement employée en EPS. Cet apport d'informations concrètes ne convainc pas l'élève qui exprime une réticence vis-à-vis du caractère peu naturel du mouvement. De manière proactive, elle signifie une potentielle erreur dans la démonstration de l'enseignant. Le professeur s'excuse en reconnaissant le caractère inapproprié de sa démonstration en relation avec l'ordre des appuis à enchaîner.

D'un côté, cette correction dénote une réactivité de l'enseignant à rectifier une erreur. D'un autre côté, elle témoigne d'une difficulté ponctuelle à s'adapter spontanément aux demandes de clarification des élèves pour produire un modèle de mouvement correct. Enfin, sans manifester explicitement d'agacement, l'enseignant laisse cependant l'élève se débrouiller seule sans lui fournir d'éléments ou d'orientations supplémentaires. L'enseignant clôture l'échange de façon chaotique. L'expression « fais comme tu veux » peut-être entendue comme une invitation à l'autonomie guidée par un processus d'essai-erreur reposant sur un unique indicateur : « à partir du moment où t'arrives à être pied gauche, pied droit » (CT4) où seul le résultat compte. En conclusion, cet épisode illustre une interaction dans laquelle la demande d'aide n'est pas satisfaite. En rompant le contrat didactique, l'enseignant dissuade l'élève de réitérer toute manifestation de conduite agentique.

4.4.3.2.3 *Épisode 3 : Réponses sous la contrainte du temps*

Contexte : Cet épisode est extrait de la séance de step animée par l'expert 4. Il se déroule lors de la période 9 (27 minutes après le début de la séance). Au moment où l'enseignant tente de lancer un deuxième temps d'échauffement sous forme de battle, les élèves reçoivent les informations dans le tumulte et n'ont visiblement pas saisi l'intégralité de la consigne donnée. Après avoir expliqué le déroulement et donné les consignes, l'enseignant est submergé de questions de la part des élèves.

1. Elise : Monsieur, est ce que c'est block 1 pied droit pied gauche, block 2 pied droit pied gauche / (A10)
2. E : Prêt ?! ouais pareil / (RS2) / Attention, Quand vous avez perdu / (RS4)
3. Edouard : Comment on sait si on perd ? / (A10)
4. E : Comment on sait si perd ? / Et bin quand tu sais que tu t'es trompé / (AT1)
5. Edouard : Y en a qui vont tricher - dès que tu te trompes / (Non A)
6. E : Et beh non, vous n'allez pas tricher / (AT1)
7. Edouard : Et imaginez que moi je me trompe, elle continue ou elle arrête ? / (A10)
8. E : Dès qu'il y en a un qui se trompe il s'assoit / et ça montre que c'est fini entre vous deux / block un droite gauche / CT6)
9. E : block deux droite gauche / (RT2) / et on enchaîne on enchaîne on enchaîne comme des machines / (RT2)

Cet extrait débute par l'expression d'un comportement proactif soulevant une question relative à l'organisation de la séquence de step intégrée à un jeu d'opposition en dyade. Dans un premier temps, préoccupé par lancer l'activité et faire respecter les règles du

jeu qu'il vient de proposer, l'enseignant répond partiellement à la question d'un élève (AS10) de façon affirmative. Le lancement de la séquence génère une autre question de l'élève relative aux critères qui permettent d'identifier lorsque l'on a commis une erreur. Le ton employé par l'enseignant témoigne de la surprise avec laquelle il reçoit la question. Malgré le caractère inapproprié de cette réponse, l'élève renforce le climat agentique en posant une nouvelle question visant à clarifier la règle du jeu en relation avec la poursuite d'engagement moteur du partenaire qui ne s'est pas trompé. L'élève souligne que les observables insuffisamment partagés peuvent engendrer de potentielles tricheries. L'enseignant accède à la remarque de l'élève en refusant d'admettre cette éventualité. Il rappelle de manière injonctive que la règle ne peut pas être contournée. Cependant, il n'associe pas la question de l'élève à l'évocation d'une potentielle erreur de jugement qui pourrait être assimilée à de la tricherie. L'enseignant ne fournit pas d'informations complémentaires sur les types d'erreurs pouvant aider les élèves à identifier quand ils doivent décider de s'asseoir. En revanche, il précise qu'en cas d'erreur, le perdant s'assoit et l'activité s'arrête pour la dyade. L'enseignant clôture l'interaction dans l'urgence de lancer l'activité. La pression temporelle joue un rôle majeur dans la construction d'une réponse partielle conduisant le professeur à rompre le contrat didactique.

4.4.3.2.4 *Épisode 4 : La parole des élèves encadrée*

Contexte : Cet épisode est extrait de la séance de vitesse-relais animée par l'enseignant novice 3. Il se déroule pendant la période 11 (33 minutes après le début de la séance). Le relais appartient au champ d'apprentissage 1 : « *Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée* ». Cette APSA entre dans les sports athlétiques de course de vitesse impliquant la coordination de plusieurs relayeurs sur une distance de course de vitesse. Le relais est une épreuve sportive dans laquelle les participants d'une équipe se passent un témoin de manière à parcourir ensemble une certaine distance le plus rapidement possible. L'enseignant vient juste de présenter l'activité de relais lors d'un regroupement suivant l'échauffement et définit le moment qu'il conçoit opportun pour poser des questions.

1. E : Allez-y, c'est maintenant qu'on pose les questions/(AT1)/ Vas-y / (AS5)
2. Julien : Heu la latte, est ce qu'on est obligé de la placer avant la zone d'élan ? / (A10)
3. E : Là avant cte zone ici là ? / AS5)
4. Julien : Oui / (Non A)
5. E : Oui, alors tu peux / (AS5)
6. E : T'as le droit de la mettre avant, mais après, par contre, quand tu la reçois, quand toi il va te rattraper, il faut juste qu'il te donne le témoin quand tu es dans la zone / (AS3)
7. Julien : Si lors du passage de la zone de transmission, la personne qui a le témoin et qui ne le passe toujours pas, qui n'est pas... qui n'est pas proche de la personne qui prend son élan / (A10)
8. E : Mais tu peux la mettre avant si tu veux la mettre avant, y a pas de soucis / (AS5)

Dans cet extrait, l'enseignant établit une règle temporelle de communication en indiquant aux élèves l'opportunité qui leur est donnée de poser des questions à cette étape de la séance de course de relais. En choisissant ce temps de communication, il limite explicitement la proactivité des modes de questionnement à un autre temps dont il n'aurait pas la gestion personnelle. Par l'instauration de cette règle l'enseignant contrôle le caractère imprévisible et aléatoire de la communication. Il exerce un contrôle sur la dynamique de classe pour restreindre les interactions socio-discursives spontanées avec ses élèves. La règle temporelle permet à l'enseignant de s'assurer que les questions sont abordées dans un temps approprié évitant de perturber le déroulement de l'activité principale. Cette organisation de la parole témoigne de la volonté de maîtriser les temps d'engagement moteur et les temps d'engagement agentique. L'emploi du « on » présente un caractère dépersonnalisant. Il semble que la règle soit déjà instaurée, puisqu'un élève demande à prendre la parole. On peut observer que celle-ci lui est donnée par le professeur (« Vas-y ») (AS5). L'élève prend l'initiative de poser une question (A10) concernant le placement de la latte avant la zone de transmission du témoin. Cette démarche démontre son engagement dans l'activité. L'enseignant fournit un complément d'information à la règle d'aménagement de la zone d'élan. En cela, il répond aux préoccupations de l'élève et contribue à sa compréhension du règlement portant sur la zone de transmission de témoin. L'échange fait l'objet d'une relance de l'élève qui souhaite s'assurer de ne pas être pénalisé par une faute de placement. Bien que la question de l'élève soit confuse, cet aspect n'est pas relevé par l'enseignant qui préfère souligner les possibilités d'adaptation de l'environnement (positionnement de la latte) aux caractéristiques des coureurs. En cela, il clôture l'échange par un message soutenant l'autonomie de l'élève en le laissant libre d'apprécier de façon personnelle le placement du

repère visuel le plus pertinent. Le fait de sortir du caractère obligatoire de la règle pour montrer la façon d'adapter les repères de transmission de témoin aux caractéristiques des coureurs conduit à maintenir le contrat didactique.

4.4.3.2.5 *Épisode 5 : Quand l'élève parle plus clairement que l'enseignant*

Contexte : Cet épisode est extrait de la séance de danse dirigée par l'enseignant novice 4. Il se déroule pendant la période 17 (42 minutes après le début de la séance). La danse appartient au champ d'apprentissage 3 : « *S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique* ». La danse contemporaine se concentre sur l'expression personnelle, la créativité et l'exploration du mouvement. L'enseignant vient juste de présenter une nouvelle situation de danse et vérifie que tout le monde a bien compris la consigne en le demandant explicitement.

1. E : Est-ce que c'est compris pour tout le monde ? / (RS2)
2. Joseph (J) : Ah oui/ pas moi j'ai rien compris / (A10)
3. E : Qui explique à Joseph ? / (RS4)
4. Louis (L) : oui ça veut dire y a un spectateur et ça veut dire que tout le monde va passer/ mais non, c'est la même chose sauf qu'il va diviser les groupes / (Non A)
5. Joseph : Ahhhh / (Non A)
6. E : On va couper la classe en deux d'accord ? (AS1) cette fois ci, au lieu de rester dans zone, vous pouvez bouger / (AS1)

Cet extrait met en évidence plusieurs aspects de la dynamique de la communication enseignant-élèves au cours d'une séance de danse. L'enseignant commence par vérifier que tous les élèves ont compris les consignes qu'il vient de donner. Cette démarche révèle son souci de s'assurer que l'ensemble de la classe a bien saisi les instructions. Un élève manifeste ouvertement qu'il n'a pas compris (A10). Cette intervention témoigne du climat serein qui règne dans la classe autorisant les élèves à exprimer ponctuellement une difficulté de compréhension. L'enseignant encourage alors les élèves à s'entraider (CS15) en leur demandant de fournir une explication à un camarade (CS17). Cette stratégie permet à l'enseignant de confirmer le niveau général de compréhension de la classe, et de fournir aux élèves l'opportunité de compléter de façon autonome la consigne donnée. Cette approche s'inscrit dans une stratégie collaborative de construction du discours supportée par le recours à une interaction entre pairs. Cette technique repose sur le crédit que l'enseignant accorde à

la réexposition de la consigne en « langage élève ». En sollicitant les compétences verbales et sociales des élèves, l'enseignant dévoile explicitement l'intérêt de voir d'autres élèves s'emparer de manière autonome de la question posée par l'un d'entre eux. Le maintien du contrat didactique repose sur le soutien à la compréhension mutuelle, l'encouragement à la communication ouverte et la collaboration entre pairs. Cette occasion est saisie par un autre élève qui tente de clarifier la consigne en fournissant sa propre interprétation de la distribution des rôles, dont celui de spectateur. En cela, il rassure son camarade sur le fait que tous les élèves trouveront l'occasion de s'engager sur le plan moteur. Enfin, l'enseignant clôture l'interaction en ajustant les instructions, et en recentrant le propos sur l'organisation des groupes. En cohérence avec la logique interne de l'activité d'expression et de création, l'explication supplémentaire qu'il fournit clarifie les attentes des élèves et souligne l'espace de liberté dans lequel il est attendu qu'ils produisent leur prestation dansée.

4.4.3.2.6 *Épisode 6 : Du doute à l'acceptation du libre choix de l'élève*

Contexte : Cet épisode est extrait d'une séance de demi-fond supervisée par l'expert 1. Le demi-fond appartient au champ d'apprentissage 1 : « *Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée* ». L'interaction se déroule pendant la période 12 (36 minutes après le début de la séance). Dans ce temps, les élèves testent leur mobile à l'aide d'un chronomètre. L'enseignant rappelle que les élèves sont censés réaliser le travail sans chronomètre. Une des élèves prend conscience qu'elle a fait une confusion entre la réalisation du mobile et les exercices de gammes de la séance précédente effectuée avec une remplaçante où le chronomètre était utilisé. Cette confusion conduit un élève à réaffirmer son choix de mobile.

1. E : C'est sans chrono les filles, sinon c'est trop facile... si je leur dit 10, ils accélèrent pour être juste à l'heure (AT1) / Ce n'est pas le principe de... tu n'as pas le droit d'avoir une montre pour l'épreuve, mais non, c'est bien pour ça, donc t'as pas à leur dire / (AT1)
2. Elena : Ah bon... je pensais qu'on avait le droit (Non A)
3. Caroline (E) : D'accord oui, oui ok du coup je préfère rester en mobile 3 parce que ça sert à rien / (A4)
4. E : Non mais sinon essayez, tu essayes / (AS5)
5. E : Stéphane t'es quel mobile toi ? 2 ? C'est les garçons alors qui sont au... un / (RS2)
6. Caroline : Mais du coup Madame / (Non A)
7. E : Vous c'était le mobile 1 les garçons / (RS2)
8. E : Il me semble, heu toi heu attends ? parce que tu vas, tu vas t'ennuyer en mobile 3 / (CS1)
9. Caroline : bin j'essaierai en mobile 3 et si jamais, j'essaierai la semaine prochaine en mobile 1, sinon je peux faire sur les deux semaines, mais là, Madame, je ne me sens pas trop de le faire / (A4)
10. E : Non, non, mais ok y a pas de souci, ok, non, non, mais y a pas de souci / (RS6)

Dans cet extrait, l'élève exprime sa préférence pour rester dans le mobile 3⁵⁹ (agentique A11) témoignant de sa volonté de convaincre l'enseignant du bien-fondé de son choix. Face à ce choix, le professeur réagit en l'encourageant à essayer le mobile 1⁶⁰ malgré sa réticence initiale. Le professeur détourne l'attention pour questionner un autre élève et replacer le choix de l'élève dans un contexte comparatif. Il demande des précisions concernant la composition des groupes de travail et le mobile sur la base de choix sexués. L'enseignant fonde son questionnement sur une comparaison connotée sexuellement en interrogeant les « garçons ». Cependant, le questionnement est accompagné d'une préoccupation majeure en termes de motivation (éviter que l'élève s'ennuie en restant focalisé sur son choix initial). Implicitement, cette inquiétude suggère que l'élève dispose de ressources plus adaptées à un investissement dans le mobile 1. Cette évaluation implicite des capacités de l'élève transmet des attentes de réussite (compétence) à condition que l'élève modifie son choix de façon délibérée (autonomie). C'est plutôt sur la base de ces deux messages que l'élève souscrit à la proposition du professeur en proposant d'expérimenter les

⁵⁹ Le mobile 3 correspond à un projet de course en endurance fondamentale (course à une allure ou une intensité modérée pour laquelle on constate un état d'équilibre entre la production de lactates (2 mmol/l) et son élimination. Le travail s'effectue en aisance respiratoire autour du seuil aérobie (60 à 70% de VMA) favorisant un effort continu et durable.

⁶⁰ Le mobile 1 correspond à un projet de course fondé sur la puissance aérobie (effort intense maintenu au maximum 5 à 6 minutes) caractérisée par une consommation maximale d'oxygène et par une accumulation de lactates (plus de 8 mmol/l). Le travail s'effectue sur une fréquence cardiaque proche du maximum et autour de VMA.

deux mobiles sur deux semaines distinctes. En même temps, l'élève témoigne de sa préférence immédiate de ne pas changer de mobile. En cela, il manifeste une faible capacité à ajuster son projet de course aux conseils qui viennent de lui être donnés. Enfin, l'enseignant laisse l'élève maître de sa décision en lui indiquant que la décision lui appartient.

Cet échange révèle l'intention de l'enseignant d'influer sur le choix de mobile sur la base implicite de stéréotypes. Bien que le professeur interrompe l'élève à deux reprises, l'interaction révèle le climat empathique dans lequel le professeur cherche à placer le dialogue. La posture compréhensive de l'enseignant et respectueuse des préférences de l'élève encourage ce dernier à prendre des décisions de manière autonome. En cela, elle illustre la motivation du professeur à respecter le contrat didactique (Brousseau, 1989) en responsabilisant l'élève. Cependant, cette posture ne parvient pas à fournir un soutien actif pour étayer le processus de décision, ni à répondre favorablement à la proposition de répartir son engagement sur plusieurs séances. Cette interaction est à replacer dans le contexte de milieu de cycle de course de longue durée dont l'un des objectifs est de permettre aux élèves de tester leurs ressources pour délibérer en fin de séquence sur leur projet. Cependant, l'élève reste sans répondre quant à la possibilité qui lui est donnée d'expérimenter chacun des deux mobiles sur deux séances à venir.

4.4.3.2.7 *Épisode 7 : Réajustement : de l'ironie aux feedbacks constructifs*

Contexte : Cet épisode est extrait de la séance d'acrosport encadrée par l'expert 3. Il se déroule lors de la période 12 (36 minutes après le début de la séance). L'acrosport appartient au champ d'apprentissage 3 : « *Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée par autrui* ». L'acrosport est une APSA qui combine des éléments de gymnastique et d'acrobatie en équipe. Les élèves travaillent ensemble pour créer des figures acrobatiques en utilisant leur propre force et celle de leurs partenaires pour réaliser des équilibres, des portés, et des pyramides humaines. Dans le temps de circulation de l'enseignant, celui-ci s'arrête sur un espace pour s'enquérir de l'avancée du travail d'un groupe. Il questionne les élèves sur la chorégraphie qu'ils mettent en place.

1. E : Ça avance, ça va ? Ouais ? / (AS6)
2. Ernest (E) : Oui après on peut se déplacer comme ça (montre un saut) / (A11)
3. E : C'est bien/ (CS3) / T'es au top sur la roulade Matisse, ah ah / (RT6) / Mais fais ce que tu sais faire / (AS4) / Si tu ne sais pas faire ça après t'es pas obligé de faire une roulade / (AS4) / Mais non, non, mais non, mais ta roulade, même si elle n'est pas hyper bien maîtrisée, ça a le mérite d'en être une, mais pourquoi pas / (RS1)
4. Ernest : Y a des gens qui sont en pyramide et Quentin il est en ligne droite et j'aimerais bien et j'aimerais bien, genre par-dessus lui sauter et faire une roulade... on ne peut pas sortir le tapis / (A11)
5. E : Les garçons n'oubliez pas les pyramides dynamiques, servez-vous de ça / (AS8) / Une brouette on se déplace avec ça, ça va vous aider ça / (CS12)

Dans cet extrait, l'enseignant interroge un groupe pour vérifier si les élèves ont la perception de progresser dans la création de leurs figures d'acrosport. L'un des élèves du groupe fait une proposition (A11) de déplacement qu'il considère originale (sauter par-dessus un camarade et faire une roulade). L'expression d'un besoin d'innovation illustre l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage et sa volonté d'explorer de nouvelles possibilités. L'enseignant répond tout d'abord de manière positive (« C'est bien »). Cependant, il profite de cette occasion pour indiquer, sur un mode sarcastique, le faible niveau de maîtrise gymnique de l'élève. Conscient des effets ambivalents d'une telle remarque, le professeur poursuit son intervention par un propos qui invite l'élève à faire preuve de lucidité dans ses choix techniques. Cette incitation est émise de manière publique puisque l'activité se déroule en groupes restreints. Enfin, concevant certainement que l'élève peut être attaché à la proposition qu'il vient d'émettre, l'enseignant laisse l'élève libre de poursuivre son projet sur la base de sa première initiative en sous-évaluant le caractère esthétique de la réalisation. Cet extrait reflète la diversité des actions langagières qui inscrivent le soutien de l'autonomie en marge du soutien de la compétence (encourager l'initiative et la persistance dans l'engagement d'un projet personnel tout en exprimant une prophétie auto réalisatrice négative quant à la qualité du résultat). Par ailleurs, cet extrait reflète les difficultés rencontrées par Ahmadi et al. (2022)⁶¹ pour catégoriser les occurrences langagières mélangeant cette forme de soutien associée à cette forme de contrôle. En effet, en référence au modèle de Rosenthal et Jacobson (1968), les effets d'attentes et de jugement

⁶¹ "Also, experts substantially modified the descriptive information for 2 behaviours that reached consensus in round 1 (Allow for student input or choice, and Provide conditional positive regard). Because the modifications were substantial, we treated the behaviours as new items and asked experts to re-rate them in Round 3" (Ahmadi et al., 2022, p. 25).

exercent une influence sur les performances scolaires des élèves. Or, bien que le propos de l'enseignant témoigne d'une ouverture à l'expérimentation et une tolérance envers les erreurs. L'enseignant sort de l'interaction en face à face pour communiquer avec le groupe d'élèves. Il oriente alors son propos vers des techniques spécifiques qui renseignent sur les critères d'évaluation (les pyramides dynamiques et la brouette) pour apprécier les productions collectives ce qui maintient le contrat didactique. Cet apport constitue une information précieuse pour diriger les élèves vers des attentes spécifiques. Plus implicitement, le conseil sert à replacer l'enseignant dans la relation dissymétrique associée à une fonction de contrôle sur la base d'un renforcement d'un potentiel regard conditionnel positif (contrôle de la proximité sociale, RT 7) qu'il pourra poser sur la prestation lors de l'évaluation.

4.4.3.2.8 *Épisode 8 : Lorsque les trois besoins sont satisfaits simultanément*

Contexte : Cet épisode est extrait de la séance de badminton dirigée par l'enseignant novice 3. Il se déroule à la fin de la période 13 (39 minutes après le début de la séance). Le badminton appartient au champ d'apprentissage 4 : « *Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel* ». Il s'agit d'une APSA d'opposition interindividuelle de raquette qui se joue soit en simple, soit en double et en double mixte. Le dispositif mis en place conduit à positionner huit élèves par terrain en demandant à quatre élèves de relever à l'aide d'une fiche le score d'un binôme de joueurs. Un système de rotation est mis en œuvre pour que les joueurs deviennent observateurs. Au cours de la circulation de l'enseignant entre les groupes, l'enseignant propose d'ajouter une consigne. Un élève en profite pour manifester son désaccord.

1. E : Maintenant on rajoute une consigne
2. Jeremy (J) : Mais monsieur, monsieur, monsieur, est ce qu'on pourrait enlever les consignes ? / (A4) C'est hyper compliqué elle gagne tout le temps c'est nul / et en plus, en plus des deux... / (A11)
3. E : Non, on laisse comme ça, tiens regardes je vais te montrer quelque chose / (CS9) / Maintenant chaque fois que vous frappez / (CT4) / Regardes fais voir ta... ta raquette ? Imagines / (CS9) / Jeremy, je vais rapprocher un petit peu les plots si tu veux ok ? Mais, je les rapprocherai pas plus d'accord ? / (RS2)
4. Jeremy : Ok / (Non A)
5. E : Tu dois vraiment chercher à frapper loin / (CS2)
6. E : Tu cherches à frapper haut et loin d'accord / (CS2) en plus tu l'as le geste Arthur / (CS3) vas-y montres-moi le geste comme si tu frappais heu le volant / (CS2) voilà, tu mets bien ta main haute / (CS3) de profil Jeremy, essaies de te tourner de profil et t'envoies d'accord ? / (CS4)

Cet extrait débute par la suggestion de l'enseignant qui souhaite complexifier l'environnement dans lequel les élèves s'entraînent. Cette proposition suscite la réaction de l'élève qui exprime son inconfort face aux piètres performances qu'il réalise dans cette situation aménagée en exprimant un changement de consigne (A4). L'élève exprime son agacement envers une situation qui le place en crise de temps et le conduit à perdre souvent le point (A11). Face à l'expression d'insatisfaction de l'élève qui s'engage à modifier par lui-même l'environnement, l'enseignant lui intime de laisser le matériel tel qu'il l'a disposé et associé cette injonction à une proposition. En lui faisant comprendre qu'il ne souhaite pas modifier les consignes, l'enseignant propose une adaptation du contexte de jeu visant à contrôler la frustration (Bruner, 1983). En cela, il accède aux difficultés de l'élève en prenant la décision de rapprocher les plots (AS8). Cet aménagement (AS11) a pour but de rendre la tâche plus accessible et de permettre à l'élève de poursuivre son investissement (CS1). Par ailleurs, il préserve le sentiment de compétence et maintient le contrat didactique, d'une part, en négociant le niveau d'écartement des plots avec l'élève, et d'autre part, en fournissant un soutien technique (CS9). La proposition préserve ainsi la notion de défi (CS1), il ne s'agit pas de simplifier la tâche. Le langage d'invitation (AS5) utilisé pour partager le matériel (la raquette) renforce la proximité sociale et introduit l'étayage sur la base d'une démonstration partielle du mouvement de dégagé. Les indications (CS6) portent majoritairement sur le but (frapper loin et haut) en reconnaissant que l'élève dispose déjà des éléments techniques pour réaliser le geste. Par ce conseil, il indique implicitement que le fait de frapper haut et fort engendre un gain de temps qui devrait permettre à l'élève de se replacer sur le terrain. Cependant, il appartient à l'élève de rendre explicite la pertinence de ce propos qui devrait

répondre à son attente et améliorer sa performance (CS8). L'enseignant clôture l'échange en encourageant l'élève à maintenir son engagement en reconnaissant ses efforts (CS3), et en mettant en valeur ses compétences. Il souligne que l'élève a déjà le geste approprié et l'encourage à continuer à pratiquer et à s'améliorer. Cette communication ouverte contribue à une relation interactive où les besoins de l'élève sont pris en compte. Cet extrait illustre l'engagement de l'enseignant dans le but d'aider l'élève à surmonter les obstacles de la situation et à progresser dans la maîtrise technique, implicitement associé à un bénéfice stratégique (frapper haut et fort pour gagner le temps nécessaire pour se replacer). En résumé, cet extrait met en lumière une interaction caractérisée par une adaptation du contrat didactique destiné à répondre aux besoins de l'élève. La proactivité de l'élève exprimée sur un ton émotionnel trouve une réponse satisfaisante dans l'enchevêtrement de plusieurs formes de soutien de la compétence et de la proximité sociale. Cette interaction reflète un engagement mutuel dans le processus d'apprentissage, où enseignant et élève travaillent ensemble sur la base d'une confiance mutuelle.

4.4.3.2.9 Synthèse des huit épisodes

L'objectif de l'analyse de ces épisodes était d'observer les subtilités de la communication entre l'enseignant et l'élève à partir de l'émergence d'un comportement agentique. Elle visait à comprendre les dynamiques de ce qu'il se dit dans l'interaction et les mécanismes de communication qui influencent la relation pédagogique.

On remarque que trois épisodes mettent en évidence une rupture du contrat didactique. Dans le premier épisode, l'enseignant ne porte pas suffisamment attention à la question de l'élève et se contente de trancher sur qui a raison sans apporter de ressources supplémentaires. Dans le deuxième épisode, l'enseignant commet une erreur dans sa démonstration, laissant l'élève sans assistance pour réaliser le mouvement sur lequel il avait demandé des compléments d'informations. Le troisième épisode se caractérise par des réponses rapides de l'enseignant aux questions des élèves, précipitées par le désir de démarrer la séance sans apporter de ressources supplémentaires. Dans ces trois épisodes, le contrat didactique est rompu en raison de la pression temporelle subie par l'enseignant, contraint par le cadre de la séance et la nécessité d'amorcer l'engagement moteur des élèves.

Nous observons cinq épisodes où le contrat didactique est préservé, chacun se déroulant dans deux contextes distincts.

Dans les épisodes 4 et 5, la parole des élèves est encadrée dans le temps. Dans l'épisode quatre, un moment dédié à la parole est clairement établi : l'élève pose une question, et l'enseignant répond en fournissant des ressources supplémentaires. Dans l'épisode cinq, l'enseignant encadre également la parole des élèves, permettant à l'un d'eux d'expliquer la consigne à un camarade. Dans ces deux cas, le contrat didactique est préservé, mais la parole de l'élève reste limitée par le cadre établi par l'enseignant. Le temps est un facteur clé ici, car il contraint les enseignants à respecter un déroulement planifié de séance pour veiller à ce que les élèves s'engagent pleinement dans les activités proposées.

Les épisodes 6 et 7 préservent le contrat didactique, bien que dans l'épisode 6, l'enseignante respecte le choix autonome de l'élève et son ressenti sans toutefois fournir de ressources supplémentaires. Dans le septième épisode, l'enseignant adopte une approche qui reflète une diversité d'actions langagières : il soutient l'autonomie tout en frustrant la compétence (qualité de la roulade de l'élève). Ensuite, il oriente son discours vers des techniques spécifiques (les pyramides dynamiques et la brouette) pour apprécier les productions collectives, maintenant ainsi le contrat didactique et la proximité sociale. Ces deux épisodes sont également influencés par la dimension temporelle, les deux enseignants étant préoccupés par la préparation des élèves en vue de l'évaluation.

Enfin, l'épisode 8 se distingue comme le seul épisode où l'enseignant prend en considération la demande de l'élève, l'écoute attentivement, lui propose une solution et le valorise. Il procure ce soutien sans faire référence au temps ou sans que l'élève ne ressente de pression à travers un échange dans lequel il manifeste son accord (« Ok »). Dans cet épisode, le contrat didactique est maintenu car l'enseignant répond aux trois besoins de l'élève.

Dans les sept autres épisodes, nous voyons clairement que les enseignants mettent en œuvre différentes stratégies pour éviter d'être dépassés par le temps tout en assurant un engagement moteur optimal des élèves.

Ces huit épisodes révèlent la diversité des sollicitations, la complexité des interactions ainsi que les effets des différentes réponses de l'enseignant. Celui-ci n'est pas

toujours en mesure de répondre de manière adaptée en raison des sollicitations multiples auxquelles il doit faire face et de son souhait d'optimiser le temps d'engagement moteur et des élèves. Cet écueil est anticipé par les enseignants qui prescrivent des temps d'échanges. Pourtant, il paraît difficile de promouvoir la proactivité des élèves et de satisfaire leur curiosité en imposant des règles de la parole temporellement circonscrite. Toute la difficulté pour l'enseignant est de rester perméable aux questions impromptues des élèves tout en gérant l'organisation d'un collectif de classe fondée sur des échanges équitables.

Il est important de souligner que les enseignants n'ont pas reçu de formation spécifique sur les stratégies de communication visant à satisfaire les besoins. Or ailleurs ils font face à des pressions (Reeve, 2009 ; Tessier 2006) : (1) « *d'en haut* » (contraintes de temps, programmes scolaires, cycles d'apprentissage), (2) « *internes* » (croyances personnelles, attentes individuelles), et (3) des pressions « *d'en bas* » (gestion de la classe). Ces pressions paraissent peu propices à stimuler l'activité langagière des élèves qui, de leur côté, semblent peu habitués à prendre la parole. L'analyse des interactions langagières montre que 35% des comportements des élèves correspondent à une manifestation agentique. Par ailleurs, ces manifestations couvrent seulement un tiers des comportements agentiques recensés dans la grille de codage. Les élèves n'émettent pas d'agentiques en termes de propositions, de suggestions ou de demandes de personnalisation des activités. La forme agentique la plus courante est la question, utilisée comme moyen de mieux comprendre les consignes. Enfin, l'interaction socio-discursive témoigne que les élèves se contentent souvent du premier niveau de réponse de l'enseignant. Ce manque de relance de la discussion en cas de réponse incomplète consiste sans doute à éviter de se montrer insistant.

Ces observations nous incitent à reconsidérer la manière dont le temps est alloué à l'enseignement de l'EPS, afin de créer un environnement plus propice à une communication collaborative permettant aux élèves de prendre part à leur apprentissage de façon autonome.

4.4.4 Discussion

Cette étude met en lumière la diversité des contextes dialogiques dans lesquels l'activité conjointe s'inscrit en EPS. Premièrement, elle permet de s'intéresser aux formes de soutien/contrôle que l'enseignant instaure, et à l'espace de liberté qu'il ouvre pour permettre

aux élèves de s'exprimer de manière agentique. Deuxièmement, elle renseigne sur les attentes principales des élèves supportant l'orientation des manifestations agentiques. Troisièmement, elle rend compte de la façon dont l'enseignant exploite dans le dialogue les propos des élèves, en les incitant à prendre des initiatives et à agir de manière proactive dans l'interaction. Enfin, elle permet d'illustrer les phases de synchronisation et de désynchronisation observées dans l'interaction notamment dans trois types de communauté d'épisodes : (1) les échanges qui rompent le contrat didactique en frustrant les besoins, (2) les échanges qui maintiennent le contrat didactique sans apporter de ressources supplémentaires, (3), les échanges qui maintiennent le contrat didactique en satisfaisant les trois besoins.

4.4.4.1 Fonctions de soutien/contrôle du discours de l'enseignant

Les élèves observés, manifestent divers comportements agentiques, notamment en posant des questions pour mieux comprendre les tâches (47%), en demandant de l'aide ou des conseils (14%), en témoignant de leur intérêt et de leur investissement (11%), et en faisant des propositions (7%). Cependant, malgré cette proactivité, certaines catégories de manifestations agentiques restent sous-exploitées. Par exemple, les élèves n'ont pas exprimé leur désir d'approfondir l'activité ou de personnaliser leur expérience d'apprentissage en proposant des projets individualisés. Si les élèves n'ont pas l'habitude d'être encouragés à s'exprimer en classe, cela pourrait être dû à divers facteurs, tels que des méthodes d'enseignement traditionnelles qui privilégient la transmission unidirectionnelle de l'information plutôt que l'interaction et la participation des élèves. Une conception de l'enseignement assimilée à un processus de transmission de connaissances et à une production d'informations (Bronckart & Freeman, 1992), conduit à surévaluer une communication pédagogique basée sur des variables cognitives et affectives au dépend de variables socio-discursives liées à l'activité interprétative (Porter & Freeman, 1986). Dans de tels cas, encourager activement les élèves à poser des questions et à exprimer leurs idées peut nécessiter un changement dans la dynamique de la classe et dans les approches pédagogiques des enseignants incluant le soutien de l'autonomie. On constate également une relation entre le pourcentage total de comportements agentiques (%TT AGENT) des élèves et le pourcentage de soutien des besoins psychologiques des élèves (%SOUT), considérés comme des indicateurs des conditions subjectives favorisant l'expression de comportements

agentiques perçus comme légitimes et opportuns. Ces résultats confirment les travaux antérieurs (Reeve et al., 2022) selon lesquels les élèves dont l'autonomie est soutenue ont tendance à devenir des agents proactifs qui prennent la responsabilité de leur propre apprentissage mais aussi que la façon de promouvoir l'engagement agentique des étudiants est de soutenir leur autonomie (Reeve et al., 2020) et soulignent l'importance du climat motivationnel instauré par l'enseignant dans la promotion des comportements proactifs des élèves.

Cependant, en raison de la faible représentativité des agentiques, nous ne pouvons pas affirmer que les élèves ont la capacité d'influer sur le climat instauré par l'enseignant comme soutenant l'autonomie par leur engagement agentique (Reeve et al., 2022).

4.4.4.2 Savoir écouter les manifestations agentiques des élèves

Au travers de ces épisodes interactifs, les enseignants ont tendance à parler plus que les élèves. Ils dominent le temps de parole, en moyenne, les enseignants parlent 61% du temps, tandis que les élèves ne parlent que 39% du temps. Ceci suggère que les élèves ont moins d'opportunités de parler et de participer activement aux échanges. Cela peut refléter une approche plus traditionnelle de l'enseignement où l'accent est mis sur l'enseignant comme source principale de connaissances, plutôt que sur une approche plus interactive où les élèves sont encouragés à partager leurs idées et à participer activement à leur propre apprentissage. Pourtant, selon les élèves (Reeve et al., 2022), les meilleurs enseignants sont ceux qui sont à l'écoute, comprennent ce qu'ils veulent, s'intéressent à leurs opinions et développent un lien personnel avec chacun d'entre eux. Du point de vue de la théorie de l'autodétermination, la motivation intrinsèque s'explique en grande partie par la satisfaction que l'on éprouve à l'égard de la relation pendant le cours. Les interactions suscitant la collaboration (prosocialité) avec un partenaire réceptif conduisent à un consensus et contribuent à instaurer un climat d'apprentissage constructif et bienveillant, (Reeve et al., 2022).

4.4.4.3 Introduire, alimenter et clôturer l'interaction

L'analyse des critères qualitatifs des interactions enseignant/élèves met en évidence plusieurs aspects importants de la dynamique de classe. Tout d'abord, elle révèle la proactivité des élèves. Cette volonté active de comprendre et de demander de l'aide montre un engagement significatif dans le processus d'apprentissage. D'autre part, même lorsque les

enseignants ouvrent l'échange, cette démarche est souvent initiée pour vérifier la compréhension des élèves et inciter les élèves à faire preuve d'initiative et de curiosité sur la base d'un questionnement. L'alternance et la synchronisation des tours de parole indiquent un échange équilibré et fluide, avec une bonne gestion du temps de parole et une participation équitable des deux parties. Cependant, malgré cette dynamique collaborative, les épisodes sont généralement clôturés par les enseignants, ce qui peut suggérer une fin prématurée de l'échange et une passivité relative des élèves à ce stade. Ce constat peut également être interprété au travers des priorités des élèves qui consistent à disposer, avant tout, d'un temps d'engagement moteur important sur la séance compte tenu du faible horaire alloué à la discipline. De plus, la répartition inégale du temps de parole, avec une domination des enseignants, pourrait refléter une structure pédagogique plus traditionnelle où ces derniers jouent un rôle central dans la transmission des connaissances. Elle souligne également l'importance de créer un environnement où les élèves se sentent libres de s'exprimer et de s'engager activement dans le processus d'apprentissage.

4.4.4.4 Synchronisation/désynchronisation dans l'interaction

La série d'extraits analysés met en lumière différentes dynamiques d'interaction entre enseignants et élèves dans un contexte d'apprentissage en classe. Plusieurs interactions reflètent un échange ouvert entre l'enseignant et l'élève, où les préférences individuelles de l'élève sont prises en compte (Episode 6). Les extraits mettent en évidence la proactivité de l'élève dans l'expression de ses préoccupations et de ses demandes de clarification, ainsi que dans sa volonté de comprendre pleinement les instructions. Malgré certaines interactions où les réponses de l'enseignant peuvent parfois être confuses ou incomplètes, on observe une réactivité de sa part à rectifier ses erreurs (Episode 2). Plusieurs extraits mettent en évidence une collaboration entre l'enseignant et l'élève, où les deux parties contribuent à la construction des connaissances par le biais d'échanges, de clarifications et d'ajustements mutuels (Episodes 4, 5, 7 et 8). Certains épisodes soulignent des déséquilibres dans le contrat didactique, notamment lorsque l'enseignant ne fournit pas le soutien pédagogique attendu ou lorsque la communication entre l'enseignant et l'élève est inefficace (Episodes 1 et 3).

Cette étude illustre l'importance d'une communication ouverte, d'une réactivité adaptée et d'une collaboration entre l'enseignant et l'élève pour favoriser un environnement d'apprentissage efficace et respectueux. Le niveau d'engagement agentique des élèves révèle

leur niveau d'autonomie et témoigne d'une relation enseignant/élève synchronisée (Reeve et al., 2022). Cette synchronisation prend forme lorsque l'enseignement dispensé incite les élèves à s'exprimer pour faire savoir à l'enseignant ce dont ils ont besoin (Reeve et al., 2022). Une causalité réciproque constructive apparaît à condition que l'enseignant rende explicite les différentes occasions que les élèves peuvent rencontrer pour exprimer de manière agentique leurs besoins. A cet effet, plusieurs temps d'interaction avec le groupe classe peuvent être instaurés au cours de la séance de manière rituelle sans empêcher les formes d'échanges impromptues auxquelles le professeur reste ouvert.

5. DISCUSSION GENERALE, LIMITES ET PERSPECTIVES

En relation avec notre cadre historico culturel du développement et nos postulats socioconstructivistes qui mettent l'accent sur la construction de l'apprentissage au travers des interactions langagières, notre démarche visait à examiner les échanges socio-discursifs entre l'enseignant et les élèves au cours d'une séance d'EPS.

Dans la continuité des travaux issus du cadre théorique de la TAD (Cheon & Reeve, 2013, 2015 ; Deci & Ryan, 1985a, 2000, 2012 ; Reeve et al., 2022), il s'agissait d'étudier : (1) le contexte de formation initiale des enseignants, (2) le style motivationnel du professeur, (3) l'impact du soutien des besoins psychologiques sur les perceptions de climat des élèves, et (4) le niveau de synchronisation des échanges langagiers.

Relativement au contexte de formation, l'enquête (**Étude 1**) que nous avons menée révèle que la compétence permettant de « maîtriser la langue française à des fins de communication » ne constitue actuellement pas une priorité dans le programme de formation des enseignants débutants. Certes, plusieurs modules de la formation théorique contribuent à offrir une vision complexe des métiers de l'éducation et de la formation. Ils contribuent également à contredire la vision d'un métier que « l'on connaît bien » sous couvert de l'avoir vécu en tant qu'élève (Pajares, 1992 ; Vause, 2011). Cette formation est alimentée par des contenus en sciences humaines et sociales reliés, au fil du parcours de professionnalisation, à des préoccupations didactiques qui prennent du sens dans le contexte des stages. Elle fournit à la fois des contenus sur les stratégies de guidage en soulignant régulièrement l'importance des feedbacks en relation avec les besoins informationnels et motivationnels des élèves. Dès la Licence 3 de la mention « Éducation et Motricité », l'attention du tuteur de

stage est susceptible de porter sur la disponibilité du stagiaire à fournir des consignes claires et ajustées au niveau de compréhension des élèves et des rétroactions constructives. En cela, l'expérience de stage en pratique accompagnée, dès la Licence constitue une opportunité pour identifier la pertinence de ces thématiques dans la pratique d'intervention en classe. Cependant, les résultats de l'enquête montrent qu'à l'exception d'une formation locale, la compétence C7 n'est qu'implicitement travaillée dans les programmes de formation initiale des étudiants se préparant au métier de professeur d'EPS. Aucune information ne permet d'assurer que les modes de communication fassent l'objet d'une analyse de pratique dans l'espace qui sépare la formation théorique reçue à l'université et l'expérience pédagogique de terrain. Cette enquête confirme plutôt la conclusion des travaux ayant souligné le cloisonnement entre ces deux temps de formation dans le champ de la socialisation des jeunes enseignants (Dastugue et al., 2017). La conception fragmentée de la formation explique en partie la difficulté qu'éprouvent les professeurs d'EPS à intégrer de manière opérationnelle les compétences attendues dans leur enseignement (Arribas et al., 2016). Bien qu'aucun module spécifique ne soit dédié à la compétence C7, celle-ci est prioritairement traitée en lien avec les exigences des épreuves écrites et orales du concours de recrutement impliquant des capacités rédactionnelles et des dispositions à développer un argumentaire structuré autour d'une présentation de séance devant un jury. Cette orientation est éloignée des opportunités d'analyser les gestes professionnels langagiers didactiques (GPLD, Coulange & Train, 2018 ; Jaubert, 2007 ; Jaubert et al., 2012 ; Lhoste 2018).

La formation aux interventions langagières semble davantage reposer sur l'aspect opportuniste du stage, à l'occasion duquel les étudiants expérimentent de manière implicite leur style motivationnel. Or, celui-ci repose pour une large part sur la manière qu'ils ont de communiquer avec les élèves laissant plus de place aux croyances qu'aux connaissances (Vause, 2009). Cependant, rien n'indique qu'au-delà de la clarté des consignes transmises aux élèves en amont des tâches proposées, l'analyse de pratique donne au stagiaire l'opportunité de développer une réflexion sur la scénarisation de son activité et la prosodie de ses interventions. Pourtant celles-ci convoquent des connaissances sur (1) le débit langagier du professeur, (2) la structuration temporelle des consignes, (3) la distribution des informations, (4) les expressions utilisées pour susciter et maintenir l'attention des élèves, et (5) la proportion de questions ouvertes et fermées qui leur sont adressées dans le but de

susciter leur engagement. En cela, peu d'occasions permettent au tuteur de faire le lien entre son activité d'étayage professionnel et les contenus de formation dispensés dans la maquette universitaire. À l'heure actuelle, cette question convoque une réflexion sur l'impact potentiel de la réforme qui prévoit de positionner le concours à l'issue de la Licence 3. On peut espérer que libérés de la pression d'un concours de recrutement, les étudiants seront plus enclins à développer des compétences langagières dans le cadre des enseignements du tronc commun. Cet espace de formation dédié aux futurs enseignants de différentes disciplines apparaît central pour développer une culture commune du langage. À ce titre, la formation en alternance au cours des deux années de Master pourrait représenter une opportunité en vue d'une intégration des connaissances présidant aux interactions socio-discursives qu'ils entretiennent avec les élèves. Cette perspective reste néanmoins attachée à la préservation d'un travail de recherche au niveau Master participant à l'acculturation des étudiants aux déterminants théoriques qui supportent la réflexion sur le style d'enseignement et la relation de tout professeur au contrôle de la classe.

Cette remarque nous permet d'introduire les limites et les perspectives de notre enquête. D'une part, seule une partie des établissements contactés a répondu à notre enquête. Bien que nous disposions d'un échantillon représentatif des responsables de Master MEEF, une nouvelle enquête pourrait être menée à l'appui du réseau des instituts de formation (INSPE⁶²) et des formations STAPS (C3D-STAPS⁶³). Une autre limite concerne le format de l'enquête et le nombre de questions adressées aux participants. Une enquête approfondie pourrait porter sur un éventail de questions plus détaillées et s'accompagner d'entretiens semi-dirigés. Cette approche pourrait permettre de concevoir les étapes d'une formation progressive à l'exercice de communication en classe en sensibilisant les étudiants aux fonderies théoriques du discours pour entrer dans l'analyse de pratique à l'appui d'outils d'auto ou de co-observation vidéo (André et al., 2023). La réticence didactique et le contrat didactique ne sont pas simplement des concepts. Ces termes renvoient à une conduite d'enseignement réfléchi qui s'acquiert au fil de l'expérience étayée par l'autorégulation que procure efficacement un entretien d'auto-confrontation transformatif (e.g., Escalié & Chaliès, 2011, 2013). Enfin, l'enquête a été développée dans le périmètre de la formation

⁶² <https://www.reseau-inspe.fr/reseau-inspe/bureau/>

⁶³ La C3D Staps rassemble les organismes en charge d'assurer la qualité et la cohérence nationales des formations et de la recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

initiale. En cela, bien que l'enquête ait peu porté sur la formation continue, nous n'avons repéré dans le programme de formation 2023-2024 des personnels de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, qu'un seul module renvoyant à notre problématique. Situé dans l'axe 2⁶⁴, ce module proposé au niveau national porte l'intitulé : « La maîtrise de la langue dans toutes les disciplines : collège et LP ». Une enquête plus poussée pourrait s'intéresser aux contenus dispensés dans le cadre de la formation continue. Une telle enquête pourrait enfin renforcer le bien-fondé de s'intéresser aux pratiques professionnelles des enseignants à l'appui d'une démarche observationnelle en milieu naturel de leur style motivationnel.

L'étude 2 a notamment porté sur cette question à l'appui d'un outil de catégorisation des comportements motivationnels des enseignants (Ahmadi et al., 2022). Sur la base de données observationnelles, les conduites langagières de huit enseignants d'EPS (novices ou expérimentés) ont été analysées en fonction du soutien/contrôle des besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale (Sanchez-Larréa et al., 2022). D'une part, cette étude a permis de montrer que 26 descripteurs des comportements motivationnels représentaient 80% des comportements recensés par la grille de référence. Bien que ces données n'aient pas la vocation d'être exhaustives compte tenu de la taille de notre échantillon, elles fournissent une première base d'orientation pour les études à venir. D'autre part, cette étude a permis d'observer que le style motivationnel des enseignants de notre échantillon était majoritairement orienté vers le soutien. La balance positive en faveur d'un discours soutenant les besoins des élèves révèle dans un contexte d'enseignement favorable (Vors et al., 2018), qu'une part des interventions langagières reste orientée vers le contrôle. Enfin, nos conclusions relatives à l'influence du désir de contrôle sur le style motivationnel ne permettent pas de retenir cette variable dispositionnelle comme un facteur déterminant le discours prosodique des professeurs sélectionnés dans cette étude en fonction de leur fort ou de leur faible DC.

Par ailleurs, au-delà d'une approche dichotomique (soutien/contrôle), nos observations indiquent des déséquilibres au sein même des besoins soutenus et frustrés. On remarque que le besoin de compétence est à la fois le plus fortement soutenu et le moins

⁶⁴ L'axe 2 du programme de formation 2023-2024 vise à : « Accompagner et former les équipes pédagogiques et éducatives afin de perfectionner les pratiques professionnelles et de favoriser la réussite scolaire de tous ainsi que l'éducation tout au long de la vie ». <https://www.education.gouv.fr/le-programme-national-de-formation-2023-2024-379800>

frustré. Comparativement, le besoin d'autonomie est celui qui est à la fois le moins soutenu et le plus frustré. Ce résultat suggère que l'attention des enseignants est majoritairement influencée par des types de connaissances qui ont porté majoritairement sur la structure et les rétroactions positives qui entretiennent la motivation des élèves (Deci & Ryan, 2017 ; Jang et al., 2010). Cependant, il révèle que les stratégies de communication sont moins marquées par le souci de susciter l'émission de préférences, d'inviter les élèves à faire des choix ou à faire valoir des adaptations dans le but de progresser à leur rythme. Ce résultat tranche avec les réalités du terrain révélant souvent des différences de niveau de maîtrise dans les APSA supports de la discipline. Sur la base du postulat selon lequel le style motivationnel reste éminemment malléable (Jang et al., 2023 ; Reeve & Cheon, 2021), des axes de progrès peuvent être envisagés notamment dans les stratégies de communication orientées vers le soutien de l'autonomie et la pertinence des programmes de formation des enseignants fondés sur la TAD en vue de favoriser le bien-être à l'école (Tessier et al., 2017 ; Tessier et al., 2022). Bien que ces programmes ne prennent pas directement en compte les échanges langagiers, nos résultats sont de nature à compléter les contenus de formation sur la base des préconisations en matière de communication.

Notamment, dans la formation initiale, de tels programmes s'avèrent pertinents. Si les résultats de cette étude révèlent que les enseignants contribuent plutôt à instaurer un climat satisfaisant les trois besoins psychologiques, ceux-ci confirment les préoccupations de contrôle généralement observées chez les enseignants novices (Ria & Rayou, 2008). En cela, ils concordent avec les récentes préconisations avancées dans des recherches menées aux niveaux international (Reeve et al., 2022) et national (André et al., 2023). Un dispositif mis en place en Israël par exemple semble tout indiqué pour aider les jeunes enseignants à confronter leurs pratiques discursives à des contenus théoriques centrés sur les procédures de guidage en contexte de classe. Ces ateliers constituent des communautés d'apprentissage professionnelles qui offrent aux enseignants débutants des possibilités de dialogue au service d'une analyse réflexive. Chaque enseignant débutant est jumelé à un mentor chevronné de la même école. Lorsqu'ils bénéficient d'un tel système de soutien, les enseignants débutants améliorent la qualité de leur enseignement. Cet engagement pourrait porter plus distinctement sur l'analyse des échanges socio-discursifs en classe. Cependant, cette réflexion plus poussée des stagiaires en direction de leurs interventions langagières

nécessite la formation des tuteurs de stage. L'efficacité de la formation initiale est attachée à l'ingénierie de formation qui demande à être développée au niveau rectoral dans le cadre de la formation continue. Elle repose également sur une autre façon d'exploiter la vidéo. Bien que le cœur de la formation en disciplinaire concerne directement les progrès moteurs que les élèves peuvent accomplir au cours d'une séquence d'EPS, le support vidéo est préconisé dans le champ de l'analyse des pratiques professionnelles. André et al. (2023) montrent l'opportunité d'exploiter efficacement des ressources vidéo dans le cadre de programmes de formation orientés vers le soutien des besoins psychologiques.

Cependant, nos résultats nous conduisent à émettre une proposition. Celle-ci concerne des périodes de formation exploitant exclusivement les ressources audio pour se concentrer sur la communication verbale du professeur. Une telle préconisation pourrait augmenter l'attention que les enseignants peuvent allouer à ce qu'ils disent dans l'interaction avec les élèves. L'étude des interactions détachées de l'image pourrait augmenter le pouvoir d'analyse des GPLD au cours des retours informatifs entre le tuteur et le professeur novice. Cette proposition est tout particulièrement émise en relation avec l'analyse du discours prosodique du professeur. Sur ce point, notre étude montre que l'expertise constitue le principal prédicteur significatif du style motivationnel prosodique. À ce titre, les enseignants novices exploitent peu de déictiques qui renforcent le style soutenant qu'ils adoptent. Ces résultats suggèrent d'introduire dans la formation initiale des contenus portant sur les effets de l'accentuation du discours sur les comportements des élèves. L'étude du climat de classe semble jusqu'à présent avoir insuffisamment bénéficié d'un tel éclairage théorique et pragmatique dans le cadre de la gestion de classe. Or, comme le soulignent Reeve et collaborateurs (2022), lorsqu'elles sont incorporées dans la pratique pédagogique des enseignants, les compétences langagières peuvent contribuer de manière significative à créer un environnement éducatif qui favorise l'autonomie des élèves et renforce leurs compétences de manière positive et constructive. Par ailleurs, le langage incitatif, informatif et non pressant qui alimente l'action renforce la qualité de l'enseignement et de la relation pédagogique (Reeve et al., 2022).

Enfin, bien qu'aucun dispositif coopératif d'apprentissage (Johnson & Johnson, 2008) n'ait été observé, la proportion d'interventions langagières orientées vers le soutien de la proximité sociale reste significative. Ce résultat montre qu'indépendamment d'un

dispositif d'instruction directe (Mosston & Ashworth, 2008) privilégié dans ces huit séances d'EPS, les enseignants ont manifesté un style motivationnel plus soutenant que contrôlant les relations interindividuelles au sein de la classe. Bien que ce résultat puisse être interprété comme une potentielle compensation des conditions traditionnelles d'enseignement, les incitations à l'entraide et à la coopération restent un indicateur repérable dans l'instruction des professeurs d'EPS de notre étude. Nos résultats montrent notamment que les enseignants experts manifestent un style motivationnel plus soutenant la proximité sociale plus élevé que les enseignants novices. Ce constat confirme que les enseignants expérimentés parviennent à interpréter les comportements des élèves pour adapter leur style de communication en encourageant la progression des activités (Doyle, 1986). Par ailleurs, il est étayé par l'étude d'André (2020) qui révèle que les enseignants novices, lors de leur première année d'enseignement, ont tendance à se concentrer sur la gestion de la classe et à maintenir une certaine distance avec les élèves. Au cours de l'année, leur préoccupation concernant leur autorité diminue, tandis que l'acquisition des connaissances et des expériences de classe les amènent à soutenir davantage la proximité sociale (André, 2020).

Le soutien du besoin de proximité sociale associé au soutien de la compétence revêt une grande importance dans l'internalisation des valeurs qui conduisent aux comportements autodéterminés (Ryan et Deci (2002). Plus ces deux besoins sont conjointement soutenus, plus l'individu se perçoit efficace et compétent, et plus il s'engage dans l'activité (Sarrazin et al., 2011). Nos résultats révèlent que ces deux besoins sont principalement nourris par le style motivationnel soutenant des enseignants. Cependant, sans le soutien de l'autonomie, le processus d'internalisation du soutien de la proximité sociale et de la compétence est incomplet (Sarrazin et al., 2011). En effet, c'est lorsque ces trois besoins sont satisfaits, que les élèves sont plus enclins à adopter des comportements motivés et sont plus capables de se diriger dans les tâches qu'ils ont choisies (Ntoumanis et al., 2014).

Ces résultats soulignent l'importance de fournir une formation adéquate aux enseignants, en mettant l'accent sur la compréhension des principes d'une structure motivationnelle fondée sur le soutien conjoint des trois besoins propice à la motivation des élèves (Jang et al., 2010).

Ces constats permettent de soulever plusieurs limites.

Premièrement, l'effectif de participants (huit enseignants) limite la généralisation des résultats et encourage à développer des recherches complémentaires. Notamment, la grille réduite des comportements verbaux reflétant le style motivationnel soutenant et contrôlant demande à être complétée par de nouvelles observations.

Deuxièmement, des études demandent à être menées dans des environnements scolaires plus contraignants pour identifier les pressions qu'exercent les conditions d'enseignement sur les modes de communication des professeurs.

Troisièmement, nos conclusions relatives à l'influence du désir de contrôle sur le discours prosodique de l'enseignant reposent sur des descripteurs langagiers différents de ceux mobilisés par des études antérieures (Dembroski et al., 1984 ; Musante et al., 1983). Cette différence s'explique par les conditions naturelles d'enseignement dans lesquelles nous avons choisi de collecter les données langagières. Ces conditions ne nous ont pas permis de retenir comme descripteur les inflexions de voix du professeur, tant celles-ci dépendent en grande partie des conditions matérielles d'instruction (intérieures d'un gymnase, extérieures d'un stade, bruyantes d'une séance de step ou de tennis de table). En cela, nos observations ne remettent pas en question les conclusions des études ayant été menées au cours d'entretiens en face à face. Elles suggèrent plutôt que de telles observations pourraient être plus efficacement menées dans l'environnement traditionnel de classe réservé à d'autres disciplines que l'EPS.

Quatrièmement, notre étude a été conduite sur la base d'observations menées sur une séance d'EPS. Une approche plus longitudinale dans le traitement des données issues d'une séquence d'enseignement pourrait apporter des compléments d'information intéressants. Enfin, nous n'avons pas pris en compte les antécédents contextuels dont les interventions langagières peuvent également être dépendantes (Mageau et al., 2009 ; Sarrazin et al., 2006). À ce titre, la collecte de données relatives à la perception d'autonomie de la classe aurait pu constituer un indicateur susceptible d'expliquer les conduites instructives observées sous l'impact d'une dynamique émotionnelle (Descoedres & Burel, 2022). Une telle observation aurait également pu être opportunément mise en relation avec les représentations d'autonomie collectées auprès des élèves.

L'étude 3 s'est tout particulièrement centrée sur les perceptions de climat de classe en relation avec la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Au-delà des résultats issus des analyses corrélationnelles montrant une forte adéquation avec la littérature, l'analyse générale des données révèle une cohérence dans la manière dont les élèves perçoivent le style de l'enseignant. Leur interprétation du discours de l'enseignant est en adéquation avec le style motivationnel catégorisé dans l'étude 2. Le style motivationnel soutenant la compétence apparaît comme le prédicteur le plus significatif des perceptions de soutien. D'une part, les garçons perçoivent plus de choix mais développent des perceptions de contrôle de la compétence et de la proximité sociale qui s'expriment par une propension de culpabilité. D'autre part, sous l'impact d'un fort soutien de la compétence, les filles perçoivent le climat plus empathique que les garçons. On constate notamment que le soutien de la proximité sociale joue un rôle prépondérant sur les perceptions de soutien et de contrôle des élèves. Lorsque les enseignants instaurent un climat de proximité sociale dans la classe, les élèves se sentent davantage soutenus et ont un sentiment accru de contrôle sur leur environnement d'apprentissage. Ce soutien social peut contribuer à améliorer la motivation et la performance des élèves, en favorisant un sentiment de sécurité et de bien-être. Ainsi, l'attitude positive de l'enseignant est associée à une exigence stimulante renforçant le sentiment de compétence. Ceci soulève une remarque sur la nature des attentes des élèves vis-à-vis de l'enseignant. Les élèves recherchent un enseignant qui soit à la fois stimulant et compréhensif. Complémentairement, les résultats observés sur les perceptions de contrôle confirment les travaux ayant montré que les enseignants sont incités à ne pas simplement soutenir les besoins, mais aussi à restreindre les comportements frustrant l'autonomie, la compétence et la proximité sociale des élèves (Tilga et al., 2019).

Par ailleurs, nos résultats apportent un éclairage original sur les perceptions distinctes en fonction du sexe et du partage du contrôle entre l'enseignant et l'élève.

Bien que la motivation pour l'EPS ne soit pas significativement différente entre les garçons et les filles, on observe que les garçons perçoivent plus de contrôle que les filles. Cette perception de frustration se retrouve sur la sous-dimension « culpabilité ». Ce résultat peut être mis en regard des études ayant montré que l'attention allouée aux élèves exerce une influence sur leur motivation et leurs résultats scolaires (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Cependant, l'effet Pygmalion a plutôt montré que le regain d'attention en faveur des élèves

les plus prometteurs avait une influence favorable sur leur investissement et leurs résultats. Notre étude montre davantage que l'effet des pressions d'un climat contrôlant la compétence peut-être notamment ressenti par les garçons qui traditionnellement interprètent les attentes élevées de l'enseignant dans cette discipline. Si les enseignants ont tendance à fournir aux garçons plus de feedback techniques qu'aux filles (Cheypator-Thomson et al., 2000 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003), nos résultats montrent que ce constat ne se limite pas aux effets d'un style soutenant. Bien que le protocole de notre étude ne permette pas de référer distinctement les interventions de l'enseignant aux filles et aux garçons de la classe, il est possible que des stéréotypes de sexe, traditionnellement repérés en EPS aient contribué à influencer les perceptions des élèves relatives aux attentes du professeur.

Ce constat constitue une potentielle alerte se rapportant au développement de perceptions de culpabilité que les garçons peuvent être enclins à développer dans la discipline et au besoin de soutien de la compétence que manifestent les filles. D'une part, il suggère de sensibiliser les enseignants novices aux pressions verbales qu'ils peuvent exercer sur les garçons vis-à-vis de la vitesse des acquisitions motrices et des performances qu'ils réalisent. D'autre part, il suggère de sensibiliser les enseignants novices aux comportements verbaux soutenant les compétences motrices des filles afin de reconnaître et de soutenir leurs progrès et leurs efforts, en mettant l'accent sur la valorisation de leurs performances et de leurs réalisations dans ce domaine. À travers le filtre du langage, cette étude interroge l'équilibre des interventions verbales appropriées à la prise en compte des besoins des filles et des garçons et leurs conséquences sur les perceptions des élèves soucieux d'être écoutés et respectés dans leur diversité. (Sanchez-Larréa & Legrain, 2023).

Relativement à l'influence du désir de contrôle sur les perceptions de climat motivationnel, nos résultats indiquent que ce trait de personnalité ne constitue pas un prédicteur significatif du style motivationnel. Ce résultat demande à être interprété à la lumière des difficultés rencontrées pour établir un score général qualifiant la motivation des élèves à exercer un contrôle personnel sur leur activité et sur l'environnement d'enseignement (contrôle soi, contrôle autrui). Des études complémentaires demandent à être menées pour construire une échelle adaptée à la mesure de ce construit auprès d'un public d'adolescents. Les préconisations d'adaptation du questionnaire de Burger et Cooper (1979) sur la base d'une échelle en 6 points (Heft et al., 1988) ne paraissent pas suffisantes pour

collecter de façon fiable des données sur cette variable de personnalité. Sans invalider les travaux actuellement disponibles dans la littérature, notre remarque consiste à préconiser de futures recherches pour adapter les items d'un questionnaire les plus en adéquation avec les caractéristiques des adolescents.

En revanche, de façon consistante avec des recherches antérieures menées sur un public adulte (Legrain et al., 2011), nos résultats mettent en lumière l'impact de l'interaction entre le désir de contrôle de l'enseignant et celui de l'élève sur les perceptions de soutien en classe. Notamment, l'effet d'interaction révèle que les élèves ayant un fort désir de contrôle personnel perçoivent un climat plus soutenant lorsque l'enseignant présente un faible désir de contrôle autrui. En revanche, les élèves avec un faible désir de contrôle personnel perçoivent un climat plus soutenant lorsque l'enseignant a un fort désir de contrôle envers les autres. Ce constat confirme que les perceptions de soutien des élèves sont influencées par la dynamique qui s'instaure entre leur propre disposition à contrôler leur environnement dans le rapport au style motivationnel d'un enseignant exerçant du soutien sur leur activité. Les élèves qui ont un fort désir de contrôle personnel peuvent se sentir plus soutenus lorsqu'ils sont dirigés par un enseignant qui leur accorde une plus grande autonomie et liberté. Comparativement, les élèves qui manifestent un faible désir de contrôle personnel peuvent ressentir un soutien accru lorsqu'ils sont dirigés par un enseignant présentant un fort désir de contrôle. Le fait que chaque élève perçoive le climat de classe de manière différente n'est pas originale en soi. Cependant, ce constat mérite d'être intégré aux recommandations pédagogiques qui soulignent généralement de tenir compte des caractéristiques individuelles des élèves⁶⁵. Enfin, des recherches à venir pourraient permettre d'instaurer dans les programmes de formation une focale réflexive sur les dispositions du professeur pour le contrôle et éclairer les besoins spécifiques de vigilance que des enseignants peuvent exercer sur leur propre motivation à exercer du soutien sur les stratégies d'apprentissage des élèves en marge des besoins d'assistance que ceux-ci peuvent spontanément ne pas manifester. Une formation aux actes de langage soutenant l'autonomie des élèves demande ainsi à intégrer des contenus relatifs à la relation d'aide (Fisher & Nadler, 1982).

⁶⁵ Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation stipule entre autre que les enseignants doivent être capables de « Prendre en compte la diversité des élèves » et de « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ».

L'étude 4 nous a permis d'examiner les comportements agentiques des élèves. Au regard, de la totalité des interventions langagières, le pourcentage de comportements agentiques apparaît relativement faible (33%). Par ailleurs en référence à la grille de catégorisation (Reeve et Shin, 2020), la variété des comportements agentiques regroupée autour de cinq descripteurs est faible.

L'examen des épisodes interactifs enseignants/élèves révèle que les élèves manifestent peu de comportements agentiques et qu'ils sont essentiellement orientés pour obtenir des informations supplémentaires. L'engagement agentique fait référence à l'expression de la motivation par la contribution verbale active et constructive (Reeve et al., 2022) en personnalisant son apprentissage. Plusieurs passages montrent une collaboration entre l'enseignant et l'élève, notamment l'épisode 8 qui témoigne de la diversité du soutien procuré à l'élève pour l'aider à surmonter ses difficultés tout en contrôlant sa frustration (Bruner, 1992). Cependant, certains moments révèlent des déséquilibres dans le contrat didactique, notamment lorsque la communication de l'enseignant ne fournit pas le soutien pédagogique attendu.

Pourtant c'est bien dans une approche transactionnelle (Sameroff, 2009), que le développement est façonné par les interactions entre les caractéristiques évolutives de l'enfant et les expériences offertes par son environnement. Ces influences sur son développement ne sont pas unidirectionnelles. Les enfants influencent également leur environnement, ce qui peut à son tour influencer leur propre développement (Sameroff, 2009). Selon Reeve et al. (2022) ce type d'interaction enseignant-élève est réciproque (Sameroff, 2009), ce que les élèves disent et font transforme ce que les enseignants disent et font et vice versa. Au-delà de cette dimension interactive, la complexité de toute communication réside peut-être aussi dans la reconnaissance des informations exprimées ou tues volontairement ou inconsciemment par les interlocuteurs. En effet, l'enseignant peut choisir de taire certaines informations conformément au principe de réticence didactique (Sensevy & Quilio, 2002). Les silences liés à une posture d'attente peuvent alors prendre toute leur place dans l'analyse. Or, la rareté de ce type de scénario didactique nous a conduit à ne pas retenir les silences comme descripteurs. Pourtant ménager des silences consiste souvent à fournir l'autonomie dont les élèves ont besoin pour apporter leur réponse et faciliter et faciliter l'activité conjointe. Cette dimension de silence volontaire, parfois inconsciente,

ajoute une dimension supplémentaire à la complexité de la communication en classe, soulignant que la compréhension ne dépend pas seulement de ce qui est exprimé verbalement, mais aussi de ce qui est tu par les interlocuteurs.

Des formations pourraient intégrer cet aspect en encourageant les enseignants à développer une posture réflexive sur leur communication et à acquérir des compétences professionnelles adaptées. Dans une dynamique d'interaction où l'élève s'adresse à l'enseignant, il est important que ce dernier laisse suffisamment de place à l'élève pour s'exprimer et qu'il l'écoute activement dans ses manifestations agentiques et ses silences afin de travailler ensemble vers des objectifs communs. Cette synchronisation peut contribuer à une meilleure compréhension mutuelle et à un apprentissage plus autonome.

Bien que l'étude intègre des outils de codage pour analyser les interactions langagières, elle ne prend pas en compte la dimension émotionnelle des échanges. Les émotions des élèves et des enseignants peuvent jouer un rôle dans la qualité des interactions en classe, et leur absence dans l'analyse peut limiter la compréhension globale de la dynamique de la classe.

De plus, en se basant sur seulement huit épisodes interactifs, la diversité des interactions langagières entre les enseignants et les élèves n'est pas pleinement représentée.

Enfin, la perte de données verbales des élèves, notamment celles qui n'ont pas été capturées par l'enregistrement audio-vidéo en raison de la distance par rapport au micro-cravate de l'enseignant, constitue également une limite.

Très peu de contenus de formation sont directement orientés vers la sensibilisation des étudiants au fait que leur confort professionnel dépend en grande partie de la façon dont ils interagissent avec les élèves c'est-à-dire qu'ils bénéficient d'une interaction constructive avec eux en ayant mis en place les conditions d'un échange socio-discursif.

Au-delà de l'apport théorique qui est dispensé en première année sur les climats motivationnels, il est important de dépasser le décalage entre la formation théorique reçue et la possibilité que les futurs enseignants puissent s'en emparer sur le plan professionnel en ayant une réflexion sur là où ils se situent professionnellement lorsqu'ils communiquent.

Des dispositifs de développement professionnel pourraient être mis en place par l'EAC pour accompagner efficacement l'évolution d'un jeune enseignant à travers une

analyse réflexive de son propre style motivationnel, en le questionnant grâce à des approches interactives et des questionnements ouverts. Il pourrait permettre d'approfondir cette réflexivité en explorant les limites du style motivationnel au cœur même de l'activité professionnelle (Altet, 2007).

Les profils d'enseignants se construisent au regard de la culture éducative, de la formation en communication reçue, du rapport de chacun au savoir. Le style d'enseignement « *renvoie aux manières de faire caractérisant un comportement* » (Cicurel, 2011, p. 165) et se construit dans la culture professionnelle : actions, routines, interactions, capacité à laisser les élèves interagir et à étayer leur langage. Le soutien à l'autonomie des enseignants eux-mêmes est important dès le stade de la formation afin qu'ils puissent développer un style motivationnel soutenant l'autonomie dès le début de leur carrière (Reeve et al, 2022).

6. CONCLUSION

Dans un contexte d'enseignement en EPS, le temps d'engagement moteur est crucial, influençant probablement la manière dont enseignants et élèves communiquent sous la pression d'un volume horaire dans lequel des objectifs sont prescrits. À cet effet, l'une des préoccupations majeures des enseignants expérimentés et des professeurs stagiaires consiste à optimiser ce temps d'engagement tout en surveillant et formant activement les élèves pendant les activités physiques pour détecter tout signe de danger et intervenir rapidement si nécessaire. Certains pourront dire que la quantité ne fait rien à l'affaire et que tout est une question de qualité. Cependant, cet argument dichotomique semble bien peu pertinent au regard du volume horaire hebdomadaire réservé à la discipline. Courir après le temps conduit souvent à courir après les mots pour finalement abréger des temps d'interaction verbale qui paraissent entrer en concurrence avec le temps d'implication moteur nécessaire à la réalisation de progrès. Dans la frénésie d'une course contre le temps, une spirale d'urgence et de préoccupations s'installe, submergeant les individus dans une crise temporelle, les éloignant ainsi de toute possibilité de communication opérationnelle et ouverte. Ces pressions temporelles et sécuritaires sont de nature à influencer le climat émotionnel de la classe et créent un état où les pensées sont focalisées sur les tâches à accomplir et les délais à respecter. Celles-ci ne sont pas forcément compatibles avec l'attention que nécessite toute communication opérante. L'écoute active et la compréhension des perspectives des autres sont reléguées au second plan, tandis que notre propre expression devient moins réfléchie.

Ainsi, la contrainte du temps nuit non seulement à notre bien-être personnel, mais elle entrave également nos relations sociales et notre capacité à communiquer de manière efficace. Face à cette réalité, et dans les conditions actuelles d'exercice du métier, les formations orientées vers le développement professionnel d'une compétence en matière de communication éminemment flexible et perfectible n'ont peut-être jamais été aussi pertinentes.

Le caractère prometteur de futures recherches pourrait porter sur les effets d'une formation s'adressant à une large part de la communauté éducative. Une telle formation pourrait favoriser la conjonction des modes d'intervention de plusieurs personnels d'éducation en faveur d'un entretien de la motivation et du bien-être des élèves à l'école. En effet, une formation aux actions langagières engageantes, restreinte à une discipline, a peu de chance de bouleverser le paysage scolaire. C'est davantage en sensibilisant les formateurs universitaires, les tuteurs de terrain de différentes disciplines, les conseillers principaux d'éducation et les chefs d'établissement, qu'une formation s'adressant à des équipes éducatives est susceptible de révéler son efficacité. L'objectif étant de favoriser l'émergence de comportements motivés et proactifs, témoignant d'une motivation de plus en plus autodéterminée, des choix éducatifs peuvent aussi être orientés vers une identité affirmée en tant qu'établissements pilotes centrés sur la communication autodéterminée. À ce titre, l'implication du chef d'établissement et de l'équipe de direction est cruciale pour fédérer les équipes éducatives autour d'un tel projet. En effet, la compétence C7 est également reliée à la dernière compétence du référentiel de formation, incitant la communauté éducative à « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* ».

7. Bibliographie

- Aarnio, K., & Lindeman, M. (2004). Magical food and health beliefs: a portrait of believers and functions of the beliefs. *Appetite*, 43(1), 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2004.03.002>
- Abdullatif, H. I., & Hamadah, L. N. (2005). The Factorial structure of the desirability of control scale among Kuwaiti subjects. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(3), 307-312. <https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.3.307>
- Aberbach, J. E., & Eccles, J. S. (1990). Effects of motivation on time spent studying: The quantity and quality of study of high school students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 141-149.
- Aelterman, A. (2019). Engaging physical education students: A self-determination theory approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 78-88.
- 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>
- 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. (2022). A classification system for teachers' motivational behaviours recommended in self-determination theory interventions. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/4vrym>
- Alain, M. (1989). *Traduction française de l'échelle de désir de contrôle* [French translation of the desire for control scale]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Alicke, M. D., & Sedikides, C. (2009). Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do. *European Review of Social Psychology*, 20(1), 1-48.
- Allport, G. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Altemeyer, B. (1998). The other « authoritarian personality ». *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 47-92.
- Altet, M., (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Editions : PUF
- 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. Les cahiers du CERFEE*, (46).
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of educational psychology*, 76(3), 478.
- Amidon, E. J., & Hough, J. J. (1967). Interaction analysis: Theory, research and application.
- Amoura, C., Berjot, S., & Gillet, N. (2013). Desire for control: Its effect on needs satisfaction and autonomous motivation. *Revue internationale de psychologie sociale*, 26(2), 55-71.
- Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., & Altintas, E. (2014). Desire for control, perception of control: Their impact on autonomous motivation and psychological adjustment. *Motivation and Emotion*, 38, 323-335.
- Anderson, M. P. (1988). *The transfer and declarative representation of procedural knowledge*. New Mexico State University.

- André, A. (2020). Évolution du style motivationnel des enseignants au cours de leur première année d'enseignement. *Spirale, N° varia(E1)*, 3-17. <https://doi.org/10.3917/spir.hs4.0003>
- 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, 26*(6), 1527-1542. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09805-y>
- Anseel, F., Lievens, F., & Schollaert, E. (2015). Reflection as a strategy to enhance task performance after feedback. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 128*, 111–124.
- Arbreton, A. (1998). Student goal orientation and help-seeking strategy use In SA Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 95-116).
- Arribas, T. L., González-Arévalo, C., & Vieira, M. B. (2016). Integrating key competences in school physical education programmes. *European Physical Education Review, 22*(4), 506-525. <https://doi.org/10.1177/1356336x15621497>
- Ashford, S. J., & Black, J. S. (1996). Proactivity during organizational entry: The role of desire for control. *Journal Of Applied Psychology, 81*(2), 199-214. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.199>
- 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.
- Austin, J. L. (1962). *Quand dire, c'est faire*.
- Bakhtine, M. M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bambe, F. (2021). *Fondements de la conscience professionnelle des enseignants : le cas des enseignants du secondaire au Cameroun*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université, de Normandie].
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: the exercise of control. *Choice/Choice Reviews, 35*(03), 35-1826.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents, 5*(1), 307-337.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In I. B. Weiner & E. M. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: (5). Personality and social psychology*, pp. 71–79). Wiley.
- Barnett, N. P., Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *Sport Psychologist, 6*(2), 111–127.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Vlachopoulos, S. P. (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>
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior, 14*(2), 103–118.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). Teacher as Social Context Questionnaire (TASC-Q) *APA PsycTests. doi, 10*.

- Bem, D. (1972). « Self-perception theory », *Advances in experimental social psychology*, (6), p. 1-62.
- Benedetto, P. (2008). *Psychologie de la personnalité*. De Boeck Supérieur.
- Bernicot, J. (1992). *Les Actes de langage chez l'enfant (French Edition)*. Presses universitaires de France (réédition numérique FeniXX).
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(2), 105-125.
- Bigot, V. (2018). *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues*.
- Blais, M. R., Lachance, L., Vallerand, R. J., Brière, N. M., & Riddle, A. (1993). Échelle de motivation au travail (ÉMT-31). *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(3), 185-215.
- Blanchard, K. (2000). The anthropology of sport. *Handbook of sports studies*, 144-156.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10(5), 337-352.
- Boersma, P. D., Gay, D., Jones, R. A., Morrison, L., & Remick, H. (1981). Sex differences in college student-teacher interactions: Fact or fantasy? *Sex roles*, 7, 775-784.
- Boiché, J., Gourlan, M., Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2016). Development and validation of the 'Echelle de Motivation envers l'Activité Physique en contexte de Santé: A motivation scale towards health-oriented physical activity in French. *Journal of Health Psychology*, 24(3), 386-396. <https://doi.org/10.1177/1359105316676626>
- Bonniot-Paquien, N., Cogérino, G., & Champely, S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *Staps*, 84(2), 77. <https://doi.org/10.3917/sta.084.0077>
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473-498.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Bréau, A., Hauw, D., & Lentillon-Kaestner, V. (2017). Séparer les filles et les garçons dans les classes d'éducation physique et sportive : État de la question. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 49(3), 195-208. <https://doi.org/10.1037/cbs0000080>
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.
- Brehm, J. W. (1981). Psychological reactance: Theory and applications. *Advances in Consumer Research*, 8, 72-75.
- 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 (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26(4), 465-489.
- Bronckart, J. (1977). Théories du langage : Une introduction critique. *Psychologie et sciences humaines*, (70). Editions Mardaga.
- Bronckart, J. P. (1992). El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 3-48.
- Bronckart, J. (1996). *Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques*.

- Bronckart, J. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J. P. (2001). L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. *Research on child language acquisition*, 1-16.
- Bronckart, J. P. (2008). Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. *Revue Texto*, 13(1), 1-95.
- Bronckart, J. P., & Freeman, M. (1992). Connaissance de la langue, activités langagières et conscience. *Langages*, (106), 99–120.
- Bronckart, J.-P., Bronckart, E. B., & Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage. *Cahiers de linguistique française*, 26, 345-369. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37304>
- Bronckart, J. P., Bain, D., Schnewly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). Le fonctionnement des discours. *Neuchâtel, Delachaux et Niestlé*, 30.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brouillard, A. (1999). *Le bonheur et ses relations avec le désir et la perception de contrôle* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00483149>
- Brousseau, G. (1989). Le contrat didactique et le concept de milieu. *Publications mathématiques et informatique de rennes*, 95-101. http://www.numdam.org/item/PSMIR_1989__S6_95_0.pdf
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Brown, B. B. (1968). *Delphi process: a methodology used for the elicitation of opinions of experts*. Rand Corp Santa Monica CA.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1992). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bucheton, D. (2002). *La didactique du français*. Presses Universitaires de France.
- Burdin, M. (2022). *Vers une évaluation diagnostique en langues*. Éditions Bréal.
- Burger, J. M. (1975). Desire for control, locus of control, and proneness to depression. *Journal of Personality*, 43(2), 341–351.
- Burger, J. M. (1978). Desire for control and achievement-related behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 419.
- Burger, J. M. (1979). Motivational biases in the attribution of responsibility for an accident: A meta-analysis of the defensive-attribution hypothesis. *Psychological Bulletin*, 86(3), 492–505.
- Burger, J. M. (1984). Desire for control, locus of control, and proneness to depression. *Journal of personality*, 52(1), 71-89.

- Burger, J. M. (1986). Desire for control and the illusion of control: The effects of familiarity and sequence of outcomes. *Journal of research in personality*, 20(1), 66-76.
- Burger, J. M. (1987). Effects of desire for control on attributions and task performance. *Basic and Applied Social Psychology*, 8(4), 309-320. https://doi.org/10.1207/s15324834basp0804_4
- Burger, J. M. (1990). Desire for control and interpersonal interaction style. *Journal of Research in Personality*, 24(1), 32-44. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(90\)90004-p](https://doi.org/10.1016/0092-6566(90)90004-p)
- Burger, J. M. (1992). *Desire for control: personality, social, and clinical perspectives* (1992e éd.). Plenum Press.
- Burger, J. M. (2009). *Replication of Milgram's classic obedience study and the ethical problems it raised*. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(2), 199–207.
- Burger, J. M., & Arkin, R. M. (1980). Prediction, control, and learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(3), 482–491.
- Burger, J. M., & Cooper, H. M. (1979). The desirability of control. *Motivation and Emotion*, 2(4), 381-393.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48(2), 187–202. <https://doi.org/10.1177/001872679504800205>
- Burger, J. M., & Hemans, L. T. (1988). Desire for control and the use of attribution processes. *Journal of Personality*, 56(3), 531-546.
- Burger, J. M., & Solano, C. H. (1994). Changes in desire for control over time: Gender differences in a ten-year longitudinal study. *Sex Roles*, 31(7-8), 465-472. <https://doi.org/10.1007/bf01544201>
- Burger, J. M., & Vartabedian, R. A. (1980). Desire for control and reaction to proattitudinal and counterattitudinal arguments. *Motivation and Emotion*, 4, 239-246.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching And Teacher Education*, 7(1), 1-8. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(91\)90053-r](https://doi.org/10.1016/0742-051x(91)90053-r)
- Caldwell, R., & Burger, J. M. (1987). Locus of control and empathy in the motivation to help others. *Personality and Individual Differences*, 8(5), 671–673.
- Caldwell, D. F., & Burger, J. M. (1997). Personality and social influence strategies in the workplace. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(10), 1003-1012.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. A. K. (2012). Toward a tripartite model of intrinsic motivation. *Journal of personality*, 80(5), 1147-1178.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle?. *Savoirs*, (5), 9-50.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (1998). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 476–506.
- Cavell, S. (1969). *Must we mean what we say?* New York: Scribner.
- Cavell, S. (1979). *The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality, and Tragedy*. New York: Oxford University Press USA.

- Cazden, C., Bruner, J., Jolly, A., & Silva, K. (1976). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Pinguin, 975-985.
- 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*, (1), 61-70.
- Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Furnham, A., & Fagan, P. (2007). Personality, academic intelligence, and academic performance in British students. *Educational Psychology*, 27(2), 163–169.
- Chantal, Y., & Vallerand, R. J. (2000). Construction et validation de l'échelle de motivation envers l'action bénévole (EMAB). *Society and Leisure*, 23(2), 477-508.
- Chantal, Y., & Vallerand, R. J. (1996). Skill versus luck: A motivational analysis of gambling involvement. *Journal of Gambling Studies*, 12(4), 407-418.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111-1119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00806.x>
- Charbonnier-Voirin, A. & El Akremi, A. (2016). L'influence de la personnalité proactive sur la performance adaptative : le rôle du sentiment d'auto-efficacité et de la justice organisationnelle perçue. *Revue de gestion des ressources humaines*, 101, 45-63. <https://doi.org/10.3917/grhu.101.0045>
- Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24(1), 29–48.
- Chelladurai, P. (2007). *Managing organizations for sport and physical activity: A systems perspective*. Fitness Information Technology.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508–518.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99–111.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Marsh, H. W. (2023). Autonomy-supportive teaching enhances prosocial and reduces antisocial behavior via classroom climate and psychological needs: A Multilevel randomized control intervention. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 45(1), 26-40. <https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0337>
- 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 & Exercise Psychology*, 34(3), 365–396.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2019). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 133–143.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and teacher education*, 90, 103004.

- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, *69*, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Yang, H. K. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *36*(4), 331–346.
- Cheypator-Thomson, J. R., You, J., & Hardin, B. (2000). Issues and perspectives on gender in Physical Education. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, *9*(2), 99-121. <https://doi.org/10.1123/wspaj.9.2.99>
- Chirkov, V., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*(5), 618–635.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). Handbook of research on student engagement. Dans *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Christie, R., & Geis, F. L. (1970). *Studies in machiavellianism*. New York: Academic Press.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Clark, L. K. (1984). *Desire for control in the coronary-prone behavior pattern: underlying mechanisms and implications for self-reliance*. Temple University.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). *Teachers' thought process*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Clayson, D. E., & Sheffet, M. J. (2006). Personality and the student evaluation of teaching. *Journal of marketing education*, *28*(2), 149-160.
- Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible. *Apprendre autrement aujourd'hui, Dixièmes entretiens de la Villette*, *24*.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research*, *64*(1), 1-35.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales, *Educational and Psychological Measurement* *20*, 37–46.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Self processes in development* (23), pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, *31*(4), 3–14.
- Cooper, H., Burger, J. M., & Seymour, G. E. (1979). Classroom context and student ability as influences on teacher perceptions of classroom control. *American Educational Research Journal*, *16*(2), 189-196. <https://doi.org/10.3102/00028312016002189>
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa. Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2012). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*(2), 322–331.

- Coulange, L., & Train, B. (2018). L'influence des comportements de prosocialité des pairs sur la satisfaction des besoins fondamentaux et la motivation des élèves en classe d'EPS. *Staps*, 121(1), 73-89.
- Coulange, L., Jaubert, M., & Lhoste, Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS, Numéro spécial 1*, 64-86.
- Cramer, M., & Hayes, G. R. (2013). The digital economy: a case study of designing for classrooms. In *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 431-43)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* Sage Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Csillik, A., & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. *Psychologie pour la formation*, 223-240.
- Curtis, A., & Cheng, L. (2001). Teachers' self-evaluation of knowledge, skills and personality characteristics needed to manage change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 139-152.
- d'Arripe-Longueville, F. (1998). *Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition d'une habileté motrice complexe*. [Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris X-Nanterre].
- d'Arripe-Longueville, F. (2000). Relation d'aide et acquisition des habiletés motrices. In *Congrès international de la Société française de psychologie du sport* (pp-78).
- Darnis, F. (2010). *Interaction et apprentissage*. Éditions EP&S.
- Darnis, F. (2019). *Approche socioconstructiviste en Didactique de l'EPS : Une analyse des sociogénèses*. [Note de synthèse pour l'HDR Université de Bordeaux].
- Darnis, F. Ghorbel, N. (2023). Regulating learning within a sport education program of physical Education. *Psychology Research*, (13), No. 8, doi:10.17265/2159-5542/2023.08.004
- Darnis, F., & Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education And Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.803528>
- Darnis, F., & Lafont L. (2016). Langage et construction de règles en jeux collectifs. *Recherche en éducation*, 24, 183-192.
- Dastugue, L., Escalié, G., & Chaliès, S. (2017). Faire pratiquer des activités physiques, sportives et artistiques dans la formation STAPS : quelle contribution à la professionnalisation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement ? *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (41).
- Davis, W. S. (2018). What makes a learning experience intrinsically motivating for American high school language learners? *Journal of Pedagogical Research*, 2(3), 167-180.
- Davisse A., & Louveau, C. (1998). *Sports, école, société. La différence des sexes*. Paris, L'Harmattan.

- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS: différents et ensemble? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (171), 87-91.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- De Fruyt, F., & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality*, 10(5), 405–425.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10(5), 303–336.
- de Vries, K. (2013). Communicating with older people with dementia. *Nursing older people*, 25(4).
- Deci, E. (1975). Intrinsic Motivation. *Perspectives in Social Psychology*, (1) (1re éd.). Plenum Press.
- Deci, E. L. (1981). The psychology of self-determination. *Lexington Books*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39–80.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1982). Curiosity and self-directed learning: the role of motivation in education. In L. Katz (Ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*, (4). Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (Perspectives in Social Psychology)*. Plenum Press.
- 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. (1985c). Toward an Organismic Integration Theory. Dans *Springer eBooks* (p. 113-148). https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_5
- 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
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Self-Determination research: reflections and future directions*. Handbook of self-determination research, University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory. Dans *Oxford University Press eBooks* (p. 85-108). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination theory in work organizations: the state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4(1), 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>

- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The Self-Determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
- 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.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (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>
- Deeter, T.E. (1990). Re-modeling expectancy and value in physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 86-91.
- Delignières, D., Famose, J. P., Courty, J. T., & française de Voile, F. (1991). *Contribution à l'étude des différences liées au sexe dans la perception de la difficulté des tâches motrices*. Actes des IVèmes Journées Internationales d'Automne de l'ACAPS, 110-111.
- Dember, W. N. (1974). Motivation and the cognitive revolution. *American Psychologist*, 29(3), 161.
- Dembroski, T. M., MacDougall, J. M., & Musante, L. (1984). Desirability of control versus locus of control: Relationship to paralinguistics in the Type A interview. *Health Psychology*, 3(1), 15-26. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.3.1.15>
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, Speleers, L., & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of educational psychology*, 106(2), 541. <https://doi.org/10.1037/a0034399>
- De Miguel Calvo, D.M, Sanz, N. M., Sánchez-Iglesias, I., & Díaz, M. N. R. (2012). Measuring the desire for control: a spanish version of Burger and Cooper's scale. *The Spanish journal of psychology*, 15(3), 1432-1440. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n3.39427
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229.
- Descoedres, M., & Burel, N. (2022). L'impact du collectif de travail sur la santé émotionnelle des stagiaires en éducation physique. Dewey, J., & Deledalle, G. (1994). Logique. La théorie de l'enquête. *Revue Philosophique de la France*, 184(4).
- Dewey, J. (1933). Why have progressive schools? *Current History*, 38(4), 441-448.
- Dhillon, K., & Kaur, S. (2023). Impact of emotional intelligence on perceived teacher effectiveness and student academic engagement: A path analysis. *Journal of Education and Practice*, 14(2), 49-60.
- Doménech-Betoret, F., & Gómez-Artiga, A. (2014). The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation. *Learning and Individual Differences*, 29, 89-97.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3(1), 392-431.
- Draves, W. A. (1997). Teaching online. *Career Education Institute*.

- Ducancel, G. (2003). Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié (Éd.), Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international. Bordeaux. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 28(1), 188-192.
- Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1979). Learning styles and teaching styles: Should they can they be matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. FeniXX.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2017). From Needs to Goals and representations: foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological Review*, 124(6), 689-719. <https://doi.org/10.1037/rev0000082>
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4), pp. 643–691). Wiley.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education* 20(3): 264–281.
- Eccles, J.S., & Harold, R. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles and al. model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(1), 7-35.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38(2), 375–388.
- Edmundson, P. J. (1990). A normative look at the curriculum in teacher education. *The Phi Delta Kappan*, 71(9), 717-722.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. *Learning and Instruction*, 1(3), 139–156.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31(1), 97-116.
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/03075078512331378549>
- Escalié, G., Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier : le rôle du collectif de formateurs. *Recherche et Formation*, 67, 149-164.
- Escalié, G., Chaliès, S. (2013). Que peut-on entendre par la négociation de significations en cours de formation professionnelle ? Propositions théoriques et illustrations. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 35(2), 371-390.
- Escalié, G., Legrain, P., & Lafont, L. (2018). L'apprentissage coopératif en « groupe d'experts » et la professionnalisation des futurs enseignants : un exemple en éducation physique et sportive. *Carrefours de L'éducation*, n° 46(2), 161-176. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0161>
- Escalié G., Sanchez-Larréa S., & Legrain P. (2024). Supporting changes in teaching practices and pupils' motivation in the transition from primary to secondary French schools: A research challenge. *MIE Journal of Education*. Article soumis pour publication.

- Escriva-Bouley, G., Tessier, D., & Sarrazin, P. (2018). L'engagement de l'élève en EPS La motivation autodéterminée. <https://www.studocu.com/fr/document/universite-rennes-ii/psycho/escriva-bouley-tessier-sarrazin-2018-engagement-et-motivation/13745024>.
- Eyal, T., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Vocations and Learning*, 4(3), 273–296.
- Eysenck, H. J. (1983). Is there a paradigm in personality research? *Journal of Research in Personality*, 17(4), 369–397.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1968). *Manual of the Eysenck personality inventory*. University of London Press.
- Falcon, S., Admiraal, W., & León, J. (2023). Teachers' engaging messages and the relationship with students' performance and teachers' enthusiasm. *Learning and Instruction*, 86, 101750. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101750>
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Fennema, E., & Peterson, P. (1985). Autonomous learning behavior: A possible explanation of sex-related differences in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 16(3), 309–320.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Fieulaine, N., & Martinez, F. (2010). Time under control: Time perspective and desire for control in substance use. *Addictive Behaviors*, 35(8), 799–802. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2010.03.022>
- Fieulaine, N., & Martinez, F. (2011). About the fuels of self-regulation: Time perspective and desire for control in adolescents substance use. *The psychology of self-regulation*, 102–121.
- Fisher, C. D., & Fisher, J. W. (1979). Perceived equity, motivation, and final-offer arbitration: An experimental test of the importance of self-esteem. *Journal of Applied Psychology*, 64(5), 557–565.
- Fisher, D., & Nadler, R. (1982). Goal setting as a motivational technique. *Journal of Applied Psychology*, 67(5), 648–657.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational behavior and human performance*, 21(3), 273–288.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. New York: Addison-Wesley.
- 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), 916–924. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1990_FlinkBoggianoBarrett_JPSP.pdf
- Flunger, B., Mayer, A., & Umbach, N. (2019). Beneficial for some or for everyone? Exploring the effects of an autonomy-supportive intervention in the real-life classroom. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 210.
- Fox, K. R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 111–139). Human Kinetics.
- 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.
- Frege, G. (1892). On sense and reference. *Translations from the philosophical writings of Gottlob Frege*, 2, 56–85.

- French, D. P., Olander, E. K., Chisholm, A., & Mc Sharry, J. (2014). Which behaviour change techniques are most effective at increasing older adults' self-efficacy and physical activity behaviour? A systematic review. *Annals of Behavioral Medicine*, 48(2), 225-234. <https://doi.org/10.1007/s12160-014-9593-z>
- Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133–187.
- Friedman, M., & Rosenman, R. H. (1959). Association of specific overt behavior pattern with blood and cardiovascular findings. *Journal of the American Medical Association*, 169(12), 1286–1296.
- Friedman, M., & Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Fritz, H. L., & Gallagher, B. P. (2019). Three dimensions of desirability of control: divergent relations with psychological and physical well-being. *Psychology & Health*, 35(2), 210-238. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1638512>
- Funder, D.C. (2001). *The personality puzzle*. Norton, New York
- Gagné, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372–390.
- Garant, V., & Alain, M. (1995). Perception de contrôle, désir de contrôle et santé psychologique. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 27(3), 251-267. <https://doi.org/10.1037/0008-400x.27.3.251>
- Gauld, C. (1982). The scientific attitude and science education: A critical reappraisal. *Science Education*, 66(1), 109-121. <https://doi.org/10.1002/sci.3730660113>
- Gebhardt, W. A., & Brosschot, J. F. (2002). Desirability of control: psychometric properties and relationships with locus of control, personality, coping, and mental and somatic complaints in three Dutch samples. *European Journal of Personality*, 16(6), 423-438. <https://doi.org/10.1002/per.463>
- Geertshuis S, Jung M, Cooper-Thomas H (2014). Preparing students for higher education: The role of proactivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 26(2): 157–69.
- Gillet, N., Fouquereau, E., Lequeurre, J., Bigot, L., & Mokoukolo, R. (2012). Validation d'une Échelle de Frustration des Besoins Psychologiques au Travail (EFBPT). *Psychologie du Travail et des Organisations*, 18(4), 328-344. [https://doi.org/10.1016/s1420-2530\(16\)30074-7](https://doi.org/10.1016/s1420-2530(16)30074-7)
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230-237. <https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/04/D%C3%A9veloppement-dune-%C3%A9chelle-de-satisfaction-des-besoins.pdf>
- Ginsburg, M., and Newman, K. (1985). Social inequalities, schooling, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 26, 49-54.
- Girardet, C., & Berger, D. (2018). Le développement professionnel des enseignants : Perceptions de la formation continue en Suisse romande. *Education Permanente*, 215(4), 109–120.
- Goldberg L.R. (1990). An alternative “description of personality”: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-29.

- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. *Review of Personality and Social Psychology*, 2, 141–165.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe (7)*, pp. 7–28). Tilburg University Press.
- Goldstein, H. (1995). Hierarchical data modeling in the social sciences. *Journal of educational and behavioral statistics*, 20(2), 201-204.
- Goldstein, S. B., Dudley, E. A., Erickson, C. M., & Richer, N. L. (2002). Personality traits and computer anxiety as predictors of Y2K anxiety. *Computers in Human Behavior*, 18(3), 271-284. [https://doi.org/10.1016/s0747-5632\(01\)00047-4](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(01)00047-4)
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Abrales, J. A., Rodríguez-Suárez, N., & Baena-Extremera, A. (2020). Analysis of a program to promote physical activity and sports habits among adolescents. *Sustainability*, 12(1), 73.
- Goodnow, J. J., Austin, G. A., & Bruner, J. S. (1986). *A study of thinking*.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 992–1004.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2006). *Nonverbal communication in close relationships*. Routledge.
- Habermas, J. (1988). *The theory of communicative action: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason (2)*. Beacon Press.
- Hardcastle, S. J., Hagger, M. S., & Hingley, C. (2017). Predicting self-regulatory behaviors in UK adults: The role of implicit theories of willpower. *Frontiers in Psychology*, 8, 2291.
- Harry, J. (1995). Sport ideology, attitudes toward women, and anti-homosexual attitudes. *Sex Roles*, 32, 109-116.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49(3), 788–799.
- Heft, L., Thoresen, C. E., Kirmil-Gray, K., Wiedenfeld, S. A., Eagleston, J. R., Bracke, P., & Arnow, B. (1988). Emotional and temperamental correlates of Type A in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(6), 461-475. <https://doi.org/10.1007/bf01537825>
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological review*, 51(6), 358.
- Heimlich, J. E., and Norland, E. (2002). Teaching style: Where are we now? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 17-25.
- Hein, V., O'Grady, W., Palacios, J., & Röthlin, P. (2012). A cross-cultural longitudinal examination of the effect of individualism-collectivism on student achievement in physical education. *Educational Psychology*, 32(6), 741–759.
- Hodge, K., & Gucciardi, D. F. (2015). Motivation in physical education: A longitudinal study of achievement goals and cognitive engagement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 703–713.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160–189. <https://doi.org/10.2307/1163030>

- Hornsey, M. J., Greenaway, K. H., Harris, E. A., & Bain, P. G. (2019). Exploring cultural differences in the extent to which people perceive and desire control. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(1), 81-92.
- 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>
- Hue, C., Merlet, A., Font, A., & Janvier, B. (2020). Gérer les affectivités en EPS : Une analyse différentielle des interactions élève-élève et élève-professeur en fonction de la relation d'enseignement. *Staps*, 124(1), 23-41.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). MIT Press.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798.
- 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., 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*. <https://doi.org/10.1037/edu0000815>
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J. P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. In *Forum lecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*.
- Jenkins, C. D., Zyzanski, S. J., & Rosenman, R. H. (1971). Progress toward validation of a computer-scored test for the type A coronary-prone behavior pattern. *Psychosomatic medicine*, 33(3), 193-202.
- Jespersen, O. (1954). Language: Its nature, development and origin. <http://library.um.ac.id/free-contents/downloadpdf.php/buku/language-its-nature-development-and-origin-by-otto-jespersen-37606.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, R.T.; Johnson, D.W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *Annu. Rep. Educ. Psychol*, 47, 29-30.
- Kalafat, S. (2012). The influence of personality traits of high school teachers on their teacher qualifications. *Journal of Higher Education and Science*, 2(3), 193-200.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15(2), 251-269. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2>

- Kaplan, H., Glassner, A., & Adess, S. (2016). Support for basic psychological needs and the exploration of exploratory processes in novice teachers as a resource for the construction of a professional identity. *Dapim*, 63, 130-165.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success for adolescents in the Child Development Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410-422.
- 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.
- Keinan, G., & Sivan, D. (2001). The effects of stress and desire for control on the formation of causal attributions. *Journal of Research in Personality*, 35(2), 127-137.
- Kennedy, A.A. U. (2002). The influence of personality on learning motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1026-1037.
- Kennedy, E.F. (1982). Discipline in the physical education setting. *The Physical Educator*, 39, 91-94.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*.
- Khalilzadeh, S., & Khodi, A. (2021). Teachers' personality traits and students' motivation: A structural equation modeling analysis. *Current Psychology*, 40(4), 1635-1650. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0064-8>
- Kiemer, K., Gröschner, A., Kunter, M., & Seidel, T. (2016). Instructional and motivational classroom discourse and their relationship with teacher autonomy and competence support—findings from teacher professional development. *European Journal of Psychology of Education (Lisboa)*, 33(2), 377-402. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0324-7>
- Kim, L., & MacCann, C. (2017). Instructor personality matters for student evaluations: Evidence from two subject areas at university. *British Journal of Educational Psychology*, 88(4), 584-605. <https://doi.org/10.1111/bjep.12205>
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309-323. <https://doi.org/10.1037/edu0000217>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2017). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 237-253.
- Kraft, M. A., & Christian, A. (2022). Can teacher evaluation systems produce high-quality feedback? An administrator training field experiment. *American Educational Research Journal*, 59(3), 500-537. <https://doi.org/10.3102/00028312211024603>
- Krantz, D. S., Schaeffer, M. A., Davia, J. E., Dembroski, T. M., MacDougall, J. M., & Shaffer, R. T. (1981). Extent of coronary atherosclerosis, Type A behavior, and cardiovascular response to social interaction. *Psychophysiology*, 18(6), 654-664. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1981.tb01840.x>
- Kruglanski, A. W. (2004). *The psychology of closed mindedness*. Psychology Press.
- Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). *Motivated closing of the mind: «Seizing» and «freezing»*. *Psychological Review*, 103(2), 263-283.
- Lafont, L., Cicero, C. J. D., Martin, L., Vedel, A., & Viala, M. (2005). Apports de la psychologie sociale à l'intervention en EPS : rôle des interactions tutorielles et des « coping » modèles. *E*

- Journal de la Recherche sur l'intervention en Éducation Physique et Sport*, 8, 91-104.
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.7889>
- Larson, R. (2000). *Toward a psychology of positive youth development*. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Laugier, S. (2021). Variétés de la performance : perlocutoire et forme de vie. Dans *HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe)*. French National Centre for Scientific Research. <https://hal.science/hal-03742860>
- Lawler, E. E., Hackman, J. R., & Kaufman, S. (1990). Performance norms for major organizational subunits: The reliability of departmental composite measures. *Personnel Psychology*, 43(4), 695-720.
- Legrain, P. & Heuzé, J.P. (2005). Intégration d'une tutelle réciproque entre pairs dans un dispositif collectif d'apprentissage en gymnastique : Etude de variables médiatrices. *Symposium sur les relations entre pairs dans le domaine des activités physiques et sportives*. Congrès International de la Société Française de Psychologie du Sport. Reims.
- Legrain, P.; Becerra-Labrador, T.; Lafont, L.; Escalié, G. (2021). Designing and implementing a sustainable cooperative learning in physical education: a pre-service teachers' socialization issue. *Sustainability*, 13, 657. <https://doi.org/10.3390/su13020657>
- Legrain, P., Escalié, G., Lafont, L., & Chaliès, S. (2019). Cooperative learning: a relevant instructional model for physical education pre-service teacher training? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 73-86.
- Legrain, P., Lesellier, J., Sanchez-Larrea, S., & Escalié, G. (2023). Does a cooperative training design influence pre-service teachers' perceived quality of life? *Frontiers In Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1069285>
- Legrain, P., Paquet, Y., d'Arripe Longueville, F., & Antonini Philippe, R. (2011). Influence of desirability for control on instructional interactions and intrinsic motivation in a sport peer tutoring setting. *International Journal of Sport Psychology*, 42, 1-15. https://www.researchgate.net/publication/285616577_Influence_of_desirability_for_control_on_instructional_interactions_and_intrinsic_motivation_in_a_sport_peer_tutoring_setting
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25. <https://doi.org/10.3102/0013189x019002018>
- Lentillon-Kaestner, V., et Cogérino, G. (2003). Pratiques des jeunes en milieu scolaire et inégalités sexuées. *Chronique féministe*, 83-85, 46-49. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/158>
- Leontiev, A. N. (1979). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 17(2), 29-47.
- Leontiev, A. N. (2014). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice Hall.
- Leontiev, A. N. (2017). *Activity: An introduction to psychology*. Routledge.
- Leontiev, D., Lebedeva, A. A., & Kostenko, V. Y. (2017). Pathways of personality development: following Lev Vygotsky's guidelines. *Voprosy obrazovaniâ*, (2), 98-112. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-98-112>
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the Locus of Control Construct (1)*, pp. 15-63). Academic Press.
- Levin, B. B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/0022487107310749>

- Lhoste, Y. (2018). *Épistémologie & didactique des SVT. Langage, apprentissage, enseignement des sciences de la vie et de la terre*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lyons, M., Rynne, S. B., & Mallett, C. J. (2012). Reflection and the art of coaching: Fostering high-performance in Olympic Ski Cross. *Reflective practice*, 13(3), 359-372.
- Macfadyen, L. P., & Bailey, T. C. (2002). *Theory into practice: Case stories for school leaders*. Prentice Hall.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883-904. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(3), 251-262. <https://doi.org/10.1037/a0039325>
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S. J., Lacaille, N., Bouffard, T., & Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, 77(3), 601–646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00559.x>
- Magno, C., & Sembrano, J. (2009). Integrating learner centeredness and teacher performance in a framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 158-170.
- Maingueneau, D. (1986). *Genèses du discours*. Presses universitaires de France.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(2), 106-113.
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- 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.
- Matteo, S. (1986). The effect of sex and gender-schematic processing on sport participation. *Sex Roles*, 15(7/8), 417-432.
- Matthews, K. A. (1982). Psychological perspectives on the type A behavior pattern. *Psychological bulletin*, 91(2), 293.
- Maulana, R., André, S., Helms-Lorenz, M., Ko, J., Chun, S., Shahzad, A., Irnidayanti, Y., Lee, O., de Jager, T., Coetzee, T. & Fadhilah, N. (2021). Observed teaching behaviour in secondary education across six countries: Measurement invariance and indication of cross-national variations. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 64-95.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der sekundarstufe ii: strategien und muster erfolgreichen lehrerhandelns. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(2), 227-242.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2000). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*. Guilford Press.
- McCutcheon, L. (2000). The desirability of control scale: still reliable and valid twenty years later. *Current Research in Social Psychology*, 5(15), 1-9.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Presses universitaires de France.

- Meirieu, P. (2017). Ne pas renoncer à mettre l'élève au centre du système. *Les Cahiers pédagogiques*.
- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in teacher education*, 24(4), 87-94.
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational research quarterly*, 31(3), 39-56.
- Messner, M.A., (1988). Sports and male domination: The female athlete as contested ideological terrain. *Sociology of Sport Journal*. 5(3), 197-211.
- Michie, S., Abraham, C., Whittington, C., McAteer, J., & Gupta, S. (2009). Effective techniques in healthy eating and physical activity interventions: A meta-regression. *Health Psychology*, 28(6), 690-701. <https://doi.org/10.1037/a0016136>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: *The PRISMA statement*. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097.
- Morrison, E. W., & Phelps, C. C. (1999). Taking charge at work: Extrarole efforts to initiate workplace change. *Academy of management Journal*, 42(4), 403-419.
- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. *Débats Jeunesses*, 4(1), 85-116.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1966). *Developing physical education curriculum*. Benjamin-Cummings Publishing Company.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Pearson.
- Müller, F. H., Palekčić, M., Beck, M., & Wanninger, S. (2006). Personality, motives and learning environment as predictors of self-determined learning motivation. *Hrcak*, 13(2), 75-86. <http://mjesecc.ffzg.hr/revija.psi/vol%2013%202%202006/mueller%20et%20al.pdf>
- Mullins, R. R., Bachrach, D. G., Rapp, A. A., Grewal, D., & Beitelspacher, L. S. (2015). You don't always get what you want, and you don't always want what you get: An examination of control-desire for control congruence in transactional relationships. *Journal of Applied Psychology*, 100(4), 1073-1088. <https://doi.org/10.1037/a0038273>
- Musante, L., MacDougall, J. M., Dembroski, T. M., & Van Horn, A. E. (1983). Component analysis of the type A coronary-prone behavior pattern in male and female college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1104.
- Myers, J. R., Henderson-King, D. H., & Henderson-King, E. I. (1997). Facing Technological Risks: The Importance of Individual Differences. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 1-20. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2174>
- Myles, L. A. M., Connolly, J. D., & Stanulewicz, N. (2020). The mediating role of perceived control and desire for control in the relationship between personality and depressive symptomology. *Directory Of Open Access Journals*. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/mjcp-2589>
- Nadler, A. (2015). *The other side of helping: Seeking and receiving help*. The Oxford handbook of prosocial behavior, 307-328.
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., & Cai, Y. (2020). Stereotype threat and student engagement: The moderating role of growth mindset. *Learning and Individual Differences*, (80).
- Nadler, A., Fisher, J. D., & DePaulo, B. M. (1983). *Applied perspectives on help-seeking and-receiving*. Academic Press.

- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental review*, 1(3), 224-246.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Newson, J., & Newson, E. (1975). Intersubjectivity and the transmission of culture: On the social origins of symbolic functioning. *Bulletin of the British psychological society*.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Prentice Hall.
- 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., & Mallett, C. J. (2014). Motivation in sport: A self-determination theory perspective. In *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 67-82). Routledge.
- O'Loughlin, M., & Campbell, M. B. (1988). Teacher preparation, teacher empowerment, and reflective inquiry: A critical perspective. *Teacher Education Quarterly*, 25-53.
- Opdenakker, M., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.008>
- Opt, S. K., & Loffredo, D. A. (2003). Communicator image and Myers—Briggs type indicator extraversion—introversion. *The Journal of psychology*, 137(6), 560-568.
- Othman, F. B. (2009). A study on personality that influences teaching effectiveness. [Unpublished doctoral dissertation, University of Science, Malaysia].
- Packwood, W. T. (1974). Loudness as a variable in persuasion. *Journal of Counseling Psychology*, 21(1), 1.
- 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>
- Pajares, F., & Graham, L. (1998). Formalist thinking and language arts instruction. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 855-870. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(98\)80001-2](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(98)80001-2)
- Pan, Y., Gauvain, M., & Schwartz, S. J. (2013). Do parents' collectivistic tendency and attitudes toward filial piety facilitate autonomous motivation among young Chinese adolescents? *Motivation And Emotion*, 37(4), 701-711. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9337-y>
- Paquet, Y. (2006). *Relation entre locus of control, désir de contrôle et anxiété*. ScienceDirect. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1155170406702051>
- Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination : aspects théoriques et appliqués*. http://nouveautes.editeurs.bnf.fr/annonces.html?id_declaration=10000000281486
- Paquet, Y. (2009). *Psychologie du contrôle : Théories et applications*. De Boeck Supérieur.

- Paquet, Y., Bellaud, E., & Legrain, P. (2009, January). Effet des moyens de contrôle sur le bien-être du patient en rééducation : élaboration d'un outil d'évaluation. In *Congrès JFK 2009-2èmes journées de formation continue de kinésithérapie, La Revue* (9), pp. 87-88.
- Paquet, Y. (2019). Chapitre 3. Autonomie et contrôle : une notion importante et complexe en psychologie positive. Dans : Charles Martin-Krumm éd., *Psychologie positive: Etat des savoirs, champs d'application et perspectives* (pp. 57-70). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.marti.2019.01.0057>
- Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of management*, 36(3), 633-662.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.
- 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., Linnenbrink-Garcia, L., Liu, P. P., Zambrano, J., & Yates, N. (2021). Education practices that support adaptive motivation, engagement, and learning. *Handbook of Educational Psychology*.
- Patall, E. A., Pituch, K. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Yates, N., & Kennedy, A. A. U. (2019). Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 77-92. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.01.004>
- Patall, E. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Trimble, S. S., Pituch, K. A., & Freeman, J. L. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 269-288. <https://doi.org/10.1037/edu0000214>
- Paulhus, D. L. (1983). Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1253-1265.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279-306.
- 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., Brière, N. M., Blais, M. R., & Green-Demers, I. (1994). Développement et validation d'une mesure de la motivation autodéterminée en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 25(4), 355-377.
- Perrin, N., & Ria, L. (2008). Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (... en formation)? *L'Éducateur*, 38-40.
- Piaget, J. (1968). Piaget's point of view. *International Journal of Psychology*, 3(4), 281-299. <https://doi.org/10.1080/00207596808246651>
- Pierro, A., Cicero, L., & Raven, B. H. (2008). Motivated compliance with bases of social power. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(7), 1921-1944. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00374.x>

- Pichevin, M. F. (1995). De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques: serions-nous tous sexistes?. *collectif, La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Ephesia, Paris, La Découverte.
- Pineda-Báez, C., Manzuoli, C. H., & Sánchez, A. V. (2019). Supporting student cognitive and agentic engagement: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 96, 81-90.
- Pintrich, P. R., & Johnson, G. R. (1990). Assessing and improving students' learning strategies. *New directions for teaching and learning*, 1990(42), 83-92.
- Pomerantz, E. M., & Deng, X. (2014). From parent to child-driven effects: Children's influence on teacher motivation and coping. *Developmental Psychology*, 50(5), 1496–1509.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Porter, A. C., & Freeman, D. J. (1986). Professional orientations: An essential domain for teacher testing. *The Journal of Negro Education*, 55(3), 284-292.
- Préfet, P. (2009). The effects of instructional technology on teachers' practices and student performance: A case study of elementary schools. *Journal of Educational Computing Research*, 41(1), 39-65.
- Quine, W. V. (1969). *Epistemology naturalized. in willard van orman quine*. Columbia University Press.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Sage Publications, Inc.
- Reed, T. F. (1989). Do Union Organizers matter? Individual differences, campaign practices, and representation election outcomes. *ILR Review*, 43(1), 103-119. <https://doi.org/10.1177/001979398904300109>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. Dans *Handbook of self-determination research*, (2), p. 183-204.).
- 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. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer.
- 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. (2015). Giving and summoning autonomy support in hierarchical relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(8), 406-418.
- 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.
- 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., & Jang, Y. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 331-346.

- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice, Digital/Theory into Practice*, 59(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J., & Tseng, C. (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., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive Teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/309563565>
- 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., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting students' motivation: Strategies for success*. Routledge.
- Ria, L., & Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré. *Recherches & Éducatives/Recherches & Éducatives/Éduquer*, (1), 105-119. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.445>
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de L'éducation*, 30(3), 535-554. <https://doi.org/10.7202/012081ar>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rosenman, R. H., & Friedman, M. (1974). Neurogenic factors in pathogenesis of coronary heart disease. *Medical Clinics of North America*, 58(2), 269-279.
- Rosenshine, B. (1973). The smallest meaningful sample of classroom transactions. *Journal of Research in Science Teaching*, 10(3), 221-226.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ross, J. A., Cousins, J.B. & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1989). *Child psychopathology and the quest for control*. Sage Publications, Inc.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Russell, B. (1961). *History of western philosophy*. Simon and Schuster.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.

- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- 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., & 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., & La Guardia, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. In T. Urdan (Ed.), *Advances in motivation and achievement (11)* pp. 45-85. Emerald Group Publishing Limited.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806579>
- Ryan, R. M., Bradshaw, E., Deci, E. L., Sternberg, R., & Pickren, W. (2019). A history of human motivation theories. *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology*, 391-411.
https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2019/07/2019_RyanBradshawDeci_HistoryOfMotivationTheories.pdf
- Ryckman, R.M., & Hamel, J. (1995). Male and female adolescents' motive related to involvement in organized team sports. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 383-397.
- Ryland, E., & Levy, S. (1989). Occupational stress and the gender gap: an issue of control? *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 5(3), 87-94.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1996). Organizational socialization: Making sense of the past and present as a prologue for the future. *Journal of Vocational Behavior*, 48(2), 187-208.
- Sameroff, A. J. (2009). The transactional model of development: How children and contexts shape each other. Dans *American Psychological Association eBooks*. <https://doi.org/10.1037/11877-000>
- Sanchez-Larréa S. & Legrain P. (2023, sous presse). When inclusive education looks at the effects of teacher communication styles on students' motivation. In *Inclusive trajectories and practices. Ethical ideals tested by facts*. Brill.
- Sanchez-Larréa S., Legrain P., Rosmann L., & Darnis F. (2022, (sous presse). Les interventions langagières en EPS : Etude des facteurs personnels et situationnels sur le style d'enseignement et la motivation des élèves. Dans *Quels outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de données langagières ?* (p.69-79). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Sapir, E. (1968). *Culture, language, and personality: Selected essays*. University of California Press.
- 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., 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. <https://hal.science/hal-02031936>

- Sarrazin, P., Tessier, D., Pelletier, L., Trouilloud, D., & Chanal, J. (2008). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Psychology*, 43(6), 1025-1034.
- 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>
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Saussez, F. & Paquay L. (2004). « Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? ». In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Eds). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 115-138). Bruxelles : De Boeck.
- Schmedemann, G., & La Shier Jr, W. S. (1967). Cognitive preferences of students and selected characteristics of their PSSC teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 5(1), 40-42.
- Scherer, K. R., Rosenthal, R., & Koivumaki, J. H. (1972). Nonverbal communication and psychopathology. In J. R. Royce & L. P. Mos (Eds.), *Annual review of psychiatry* (8), pp. 293-319. Annual Reviews.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schönbach, P. (2010). *Account episodes: The management or escalation of conflict*. Cambridge University Press.
- Schunck, R., & Zimmerman, V. (1994). Regulating the invisible hand: The effects of social trust on economic performance. *Social Forces*, 73(2), 393-413.
- Schutz, C. W. (1957). *Fundamental Interpersonal Relations Orientation Awareness Scales*. Consulting Psychologists Press.
- Searle, J. R. (2012). Qu'est-ce que le langage ? *Pratiques*, 155-156, 228-250. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3520>
- Seibert, K. W., Kraimer, M. L., & Crant, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54(4), 845-874.
- Sedikides, C. (2012). *Self-protection*.
- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de pédagogie*, 141, 47-56.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *educational researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Assessment for teaching: An initiative for the profession. *The Phi Delta Kappan*, 69(1), 38-44.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in physical education*.
- Silverstein, M. (1975). La semiotique jakobsonienne et l'anthropologie sociale. *ARC (L')*, (60), 45-49.

- Sinclair, D. G., & Vealey, R. S. (1989). *Self-confidence in sport: Conceptual and research advances*. In I. M. Cockerill (Ed.), *Solutions in sport psychology* (pp. 92-101). Routledge.
- Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis*. Dans *Oxford University Press eBooks*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195152968.001.0001>
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(3), 549-570.
- Skinner, E. A., & 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.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Skinner, E. A., 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)*. University Of Chicago Press.
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and teacher education*, *21*(2), 177-192.
- Smith, W. P., & Anderson, A. J. (1975). Threats, communication, and bargaining. *Journal of Personality and Social Psychology*, *32*(1), 76.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). *Social-cognitive approach to coaching behaviors*.
- Smith, R. A., Wallston, B. S., Wallston, K. A., Forsberg, P. R., & King, J. E. (1984). Measuring desire for control of health care processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*(2), 415-426. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.2.415>
- Smith, R. A. P., Woodward, N. J., Wallston, B. S., Wallston, K. A., Rye, P., & Zylstra, M. (1988). Health care implications of desire and expectancy for control in elderly adults. *Journal of Gerontology*, *43*(1), P1-P7. <https://doi.org/10.1093/geronj/43.1.p1>
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Sage.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, *30*(1), 74-99.
- 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.
- Solano, C. H. (1987). Loneliness and perceptions of control: General traits versus specific attributions. *Journal of Social Behavior and Personality*, *2*(2), 201.
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *77*(1), 100-110. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>
- Stebbing, J., Taylor, I., Spray, C. M., & Ntoumanis, N. (2012). Antecedents of perceived coach interpersonal behaviors: the coaching environment and coach psychological well- and ill-

- being. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(4), 481-502. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.481>
- Stern, L. W. (1906). *Person und Sache; System der philosophischen Weltanschauung*.
- Stroet, K., Opdenakker, M., & 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>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32(5), 655-673.
- Tessier, D. (2022). *Approches sociocognitives et affectives de la motivation : promouvoir la motivation à l'Ecole, en contexte sportif et pour l'activité physique*. [Note de synthèse pour l'HDR Université de Grenoble Alpes].
- Tessier, D. (2006). *Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : Etude des antécédents des comportements contrôlants de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques des élèves*. (2007). [Thèse de Doctorat Université de Grenoble].
- Tessier, D., Shankland, R., Imbert, B., & Muir-Pouille, A. (2017). Promouvoir la motivation et le bien-être à l'école.
- Tessier, D., Ginoux, C., & Shankland, R. (2022). Promoting motivation and well-being at school: The effect of a teacher training combining a Self-Determination theory-based intervention and positive psychology interventions. *OSF Prepr*, 10.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 239-253. <https://doi.org/10.1007/BF03172998>
- 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>
- Teven, J. J., McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2006). Communication correlates of perceived machiavellianism of supervisors: Communication orientations and outcomes. *communication quarterly*, 54(2), 127-142.
- Thomas, A., Buboltz Jr, W. C., Teague, S., & Seemann, E. A. (2011). The multidimensionality of the desirability of control scale (Burger & Cooper, 1979). *Individual Differences Research*, 9(3).
- Thompson, E. P., Chaiken, S., & Hazlewood, J. D. (1993). Need for cognition and desire for control as moderators of extrinsic reward effects: A person \times situation approach to the study of intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 987.
- Tilga, H., Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2019). How physical education teachers' interpersonal behaviour is related to students' health-related quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 661-676. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595718>
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert repères pédagogues*. Nathan.

- Totterdell, P., & Parkinson, B. (1999). Use and effectiveness of self-regulation strategies for improving mood in a group of trainee teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(3), 219–232. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.4.3.219>
- Trager, G. L. (1958). *Paralanguage: A first approximation*. <https://ci.nii.ac.jp/naid/10020895360/>
- Travert, M., & Rey, O. (2018). L'engagement de l'élève en EPS. *Dossier EPS*, 85(196).
- Trottin, B., & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *Staps*, n° 83(1), 69. <https://doi.org/10.3917/sta.083.0069>
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145,89-119. [10.3406/rfp.2003.2988.hal-00388839](https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2988.hal-00388839).
- Tsafak, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*. Presses universitaires d'Afrique.
- Tucker, S., Turner, N., Barling, J., Reid, E. M., Elving, L. D., & Hawthorne, R. (2002). Transformational leadership and children's aggression in team settings: A short-term longitudinal study. *Small Group Research*, 33(4), 412–429.
- Urdu, T. C., & Maehr, M. L. (1985). Patterns of classroom participation and achievement across the schooling years: Longitudinal follow-ups. *American Educational Research Journal*, 22(3), 349-364.
- Urdu, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Dans *Advances in experimental social psychology* (p. 271-360). [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 59-83). John Wiley & Sons.
- Vallerand, R. J., & Grouzet, F. M. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. *Théories de la motivation et pratiques sportives : états de la recherche*, 57-95.
- Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (2008). Le modèle hiérarchique : une analyse intégrative des déterminants et conséquences de la motivation intrinsèque et extrinsèque. In *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (pp. 163-203). Presses universitaires de Grenoble.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-64). University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 389-416). New York: Wiley.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. *Introduction à la psychologie de la motivation*, 3, 39.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). *Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161.

- 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>
- 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 der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Blackwell Publishing.
- Vandenplas-Holper, C., Roskam, I., & Pirot, L. (2006). Mothers' beliefs, social comparisons and self-reported childrearing behaviour: A content analysis of non-descriptive information in free descriptions of children's personality. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(4), 338-356.
- Vause, A. (2009). *Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse*. <https://shs.hal.science/halshs-00561620>
- Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain].
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Venet, M., Correa Molina, E. & Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.7202/1040660ar>
- Vernant, D. (2005). Le paradigme actionnel en philosophie du langage. In Philippe Lorino (Ed). *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*. La Découverte, pp.25-53, Recherches. hal-02074263.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Vors, O., Sève, C., & Mathé, P. (Eds.). (2018). *Les contextes difficiles*. Éditions ep & s.
- Vygotsky, L. S. (1931). *The general genetic law of cultural development of higher mental functions*. Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensées et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wallian, N. (2015). Reexamining the role of intrinsic and extrinsic motivation on student engagement: Evidence of assessment type and student motivation interaction. *Journal of College Student Development*, 56(6), 557–574.
- Watanabe, S., Iwanaga, M., & Ozeki, Y. (2002). Effects of controllability and desire for control on coping and stress responses. *Japanese Journal of Health Psychology*.

- Weaver, M. R. (2005). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417–438.
- Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought*, 43-60.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wilson, S. M. (1990). A conflict of interests: The case of Mark Black. *Educational evaluation and policy analysis*, 12(3), 293-310.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wolff, W., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2014). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 68-85.
- Woodward, N. J., & Wallston, B. S. (1987). Age and health care beliefs: Self-efficacy as a mediator of low desire for control. *Psychology and Aging*, 2(1), 3-8. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.2.1.3>
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201.
- Yu, C. W., Chen, L. H., Levesque-Bristol, C., & Vansteenkiste, M. (2018). Feelings for learning: motivational predictors of students' emotions in the college classroom. *Learning and Individual Differences*, 63, 56–65.
- Zhou, J., Ma, W., & Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 492-498.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Rappaport, J. (1988). Strategies to estimate the precision of self-reported learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 420-428.
- Zougkou, K., Weinstein, N., & Paulmann, S. (2017). ERP correlates of motivating voices: quality of motivation and time-course matters. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(10), 1687-1700. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx064>
- Zuur, A. F., & Ieno, E. N. (2016). A protocol for conducting and presenting results of regression-type analyses. *Methods In Ecology And Evolution*, 7(6), 636-645. <https://doi.org/10.1111/2041-210x.12577>

8. Annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 : Catégorisation des interventions langagières | 269 |
| Annexe 2 : Teacher Motivational Behaviours (Ahmadi et al., 2022)..... | 270 |
| Annexe 3 : Comportements motivationnels des enseignants (Ahmadi et al., 2022) | 280 |
| Annexe 4 : Echelle de Désir Contrôle (Alain, 1989)..... | 290 |
| Annexe 5 : Analyse de consistance interne de l'échelle de DC (N= 186)..... | 292 |
| Annexe 6 : PE motivation scale (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989)..... | 293 |
| Annexe 7 : Echelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, (Gillet et al., 2008) | 294 |
| Annexe 8 : Echelle de frustrations des besoins psychologiques fondamentaux (Gillet et al., 2012) | 295 |
| Annexe 9 : Echelle de motivation situationnelle (Guay et al., 2000) | 296 |
| Annexe 10 : Echelle de soutien à l'autonomie et de contrôle perçu (Mageau et al., 2015)..... | 297 |
| Annexe 11 : Tableau de comparaison de moyenne sur les niveaux de motivation situationnelle (N = 186)..... | 298 |
| Annexe 12 : Tableau de comparaison des moyennes de motivation situationnelle en fonction du sexe (N = 186) | 298 |
| Annexe 13 : Corrélations variables perception de soutien - satisfaction des besoins – motivation situationnelle – motivation pour l'EPS (N = 186) | 299 |
| Annexe 14 : Corrélations variables perception de contrôle - satisfaction – motivation situationnelle – motivation pour l'EPS (N = 186)..... | 300 |
| Annexe 15 : Illustrative examples of students' classroom expressions of agentic engagement (Reeve & Shin, 2020) | 301 |

Annexe 1 : Catégorisation des interventions langagières

Les tableaux de données réalisés sur des fichiers Excel étaient trop volumineux pour être inclus en annexe. C'est pourquoi nous les avons transférés sur le cloud de l'Université de Bordeaux. La procédure est différente pour y accéder selon l'Université à laquelle vous êtes rattachés.

Les enseignants-chercheurs de l'Université de Bordeaux peuvent y accéder en scannant le QR code ci-dessous. Cela les dirigera vers une page de connexion où ils devront sélectionner "CAS Login", puis saisir leurs identifiants pour accéder directement aux tableaux de catégorisation de chaque enseignant. Il est également possible d'utiliser ce lien : <https://ubcloud.u-bordeaux.fr/f/14118134>



Les enseignants-chercheurs extérieurs à l'Université de Bordeaux, recevront un e-mail d'invitation au préalable pour accéder à la page hébergeant les tableaux de catégorisation sur le cloud de l'Université de Bordeaux.

Suivre les instructions pour définir un mot de passe, puis se connecter avec une adresse email et un mot de passe pour accéder au "dossier cUbe" puis cliquer sur le dossier "Catégorisation thèse Sanche-Larréa Sophie", pour accéder aux tableaux de catégorisation.

Pour y accéder de nouveau, l'accès par ce lien est disponible : <https://ubcloud.u-bordeaux.fr/f/14118134>

Annexe 2 : Teacher Motivational Behaviours (Ahmadi et al., 2022)

Autonomy Supportive

| | Teacher Behaviour | Description | Example | Function Description | Median | Mean |
|-----|--|---|---|--|---------------|-------------|
| AS1 | Allow for student input or choice | Create opportunities for students to meaningfully direct the activities they do in class | « Feel free to work with a friend or do it by yourself » | Allows students to choose tasks that align with their priorities and capabilities; supports the ownership of the behaviour | +2 | 2.32 |
| AS2 | Teach in students' preferred ways | Use knowledge gleaned about the student values and preferences to design class activities customised to them | « I know you love comics so I based today's lesson on ... » | Aligns lesson activities to students intrinsic reasons for learning rather than imposing extrinsic reasons | +2 | 2.09 |
| AS3 | Provide rationales | Explain the reason to perform the behaviour (e.g., why an activity is important and valuable, or how it might be personally useful) | « Doing these strength exercises makes our bones stronger, giving us a healthier body.» “We’re starting a module on the scientific method today because it helps us understand how the world works. » | Students understand why they are doing an activity, and ideally aligns the task to a student's values | +2 | 2.02 |
| AS4 | Allow student own-paced progress | Allow students to work independently and to solve a problem in their own pace | « Solve the puzzle at your own pace » | Lets students manage their own cognitive load so they do not get frustrated or overwhelmed | +2 | 1.91 |
| AS5 | Rely on invitational language | Instead of telling students what they must, have to, or should do, invite students to self-initiate into learning activities | « You may want to try this» and « This behaviour has worked for students in the past who have had this same problem, would you like to try the behaviour it? » | Reduces perceived external pressure to complete the task for imposed reasons and increases the sense of ownership of | +2 | 1.83 |
| AS6 | Ask students about their experience of lessons | Ask students for feedback about how classes are going; could apply to either the content of lessons or the process/learning design | « On these sheets, please write down what you liked about today's lesson, what you didn't like, and what was most unclear. Remember it's anonymous. » | Gives students a safe opportunity to suggest constructive input and shape the way classes are run, so lessons can better cater to their needs and interest | +2 | 1.55 |

| | | | | | | |
|------|--|---|--|--|----|------|
| AS7 | Teaching students to set intrinsic life goals for learning | Help students link learning to other intrinsic life goals, like helping others, being healthy, embracing challenges, or improving the world | « Reading helps me to gain knowledge about life” or “I want to use my reading skills to read to little kids » | Students will try to understand the lessons more, become better at doing the activities, so that students can help others someday, or discover something interesting | +1 | 1.5 |
| AS8 | Provide a variety of activities | Provide a variety of activities in a way that keeps things interesting | Teacher regularly changes the format of the class (debates one lesson, worksheets the next), and presents content in dynamic ways (teaches US History using Hamilton) | Reduces boredom | +1 | 1.36 |
| AS9 | Provoke curiosity | Ask a curiosity-inducing question | « Why do we always see the same side of the moon? » | Piques student interest through facilitating their exploratory behaviour | +1 | 1.31 |
| AS10 | Discuss class values [^] | Collaboratively establish the values important to display in the class, or remind students of the collaboratively derived values | « We all thought helping each other was important, so if you see anyone struggling with the activities today, see if you stop to help them through the challenging parts » | Connects the activities that take place in class with values that the student cares about | +1 | 1.26 |
| AS11 | Provide extra resources for independent learning | Introduce extra resources for further learning or support outside of class time | « If you want more help, remember maths club before school tomorrow.” “Here are some extra problems if you want to practise at home » | Allows for self-directed learning and progress outside of class time | +1 | 1.12 |

Autonomy Thwarting

| | Teacher Behaviour | Description | Example | Function Description | Median | Mean |
|-----|--|---|--|--|---------------|-------------|
| AT1 | Use of pressuring language | Using pressuring or controlling language when explaining tasks, providing feedback, etc. | « You should ...”, “You have-to ...”, “You must ...” | Increases perceived external pressure to complete the task for imposed reasons | -2 | -2.24 |
| AT2 | Set up activities that exclude some students | Set up activities so there are times where some students are not doing anything | « If you have finished the questions, just sit quietly until everyone else is finished » | Students do not have opportunities to engage even if they want to | -2 | -1.82 |
| AT3 | Set pressuring deadlines | Allow a capped amount of time for a task, or remind students they are running out of time | « Spend 10 minutes on this worksheet; We only have a few minutes left » | Adds pressure on students to work faster and finish tasks when the teachers says to | -2 | -1.53 |
| AT4 | Use praise as a contingent reward | Praise students almost exclusively when they do what they are told | Teacher says to a student “Well done!” when they do what they were told | Increases perceived external incentives for doing an activity that is favoured by a teacher | -1 | -1.34 |
| AT5 | Exhibiting solutions or answers^ | Give answers to problems instead of letting students figure it out | « The answer is 42 » | Stifles self-directed learning and provides external locus of causality for success (i.e., from the teacher) | -1 | -1.23 |

Competence Supportive

| | Teacher Behaviour | Description | Example | Function Description | Median | Mean |
|-----|---|--|--|---|---------------|-------------|
| CS1 | Provide optimal challenge | Offer students more challenging tasks if they find it too easy, or easier tasks if they find it too difficult | « Most of you could start on question 1. If you got 100% on the homework, you can start on question 13 » | Students get the right amount of challenge for them | +2 | 2.28 |
| CS2 | Provide specific feedback | Provide feedback that targets a specific strategy for improvement | « If you keep your eye on your attacker then you can try for an intercept, but mostly focus on marking your girl.” “You might make this argument more compelling with a quote from the original source.» | Clarifies path toward goal achievement | +2 | 2.26 |
| CS3 | Praise improvement or effort | Provides praise that targets the improvement or effort from the student | « I see some excellent hard work here, and some improvements over last week’s work, especially in these areas » | Affirms students progress and improvement | +2 | 2.10 |
| CS4 | Provide feedback aimed at improvement or effort | Provides feedback to help a student improve or increase effort | « You have only used pythagoras theorem. If you combine these two rules, it will help get that solution » | Nurtures students’ progress by providing help that moves them forward in their learning | +2 | 1.95 |
| CS5 | Praise specific action | Provides praise that is specific to an action or quality of the student | « This answer was very good because it showed the working out in clear steps » | Clarifies behaviours that, if repeated, lead to goal achievement | +2 | 1.9 |
| CS6 | Fair use of praise | Appraises a student to help him/her improve or increase effort | Complementing all three people who completed a project in specific ways | Increases sense of efficacy | +2 | 1.84 |
| CS7 | Set goals based on self-referenced standards | Set up activities where each student has their own goal; ideally done subtly so no one perceives this differentiation as a form of evaluative feedback | « Try to jump further than last time» « Take your code from last week and use one or two functions you haven’t used before to make the code shorter and easier to read.» | Promotes achievable goals by calibrating them to students skill | +2 | 1.81 |

| | | | | | | |
|------|---|---|--|--|-----|------|
| CS8 | Display hope, encouragement, and optimism | Provide positive expectations for student success | « I know you can do this” | Stimulates perceived ability to meet goals | +2 | 1.69 |
| CS9 | Demonstrating examples | Modelling or demonstrating examples | « When throwing, see how my other hand points at the target? » « Watch me: if you divide both sides by x, like this, we can solve for y.» | Provides template for student to follow | +2 | 1.68 |
| CS10 | Provide feedback in private | Provide corrective feedback in private | Provide feedback 1 on 1 with the student | Mitigates risk of feedback being ego-threatening | +2 | 1.64 |
| CS11 | Clarify expectations | Provide clear instructions | « Start with problems 4.1 to 4.4 then check your answers with me » | Provides structure so students know exactly what to do | +2 | 1.61 |
| CS12 | Display explicit guidance | Provide clear guidance, clear goal, and clear action plans | « To understand how volcanoes work, we're going to make a model. First, grab a test-tube, some vinegar, and some baking soda.» | Enables students to clearly understand what is expected of their behaviour | +2 | 1.6 |
| CS13 | Ask questions to expand understanding | Questioning to expand understanding or thinking | « What other sports do we use these skills?»; “When might we use division in our daily lives? » | Fosters a deeper understanding of how knowledge fits together | +1 | 1.5 |
| CS14 | Self-monitoring of progress and effort | Facilitate monitoring of progress, skill level, or performance | « How would you rate your performance in the last three weeks? » | Provides opportunities for accurate self-reflection of effort and progress, promoting independent learning | +2 | 1.48 |
| CS15 | Active learning | Set up activities where all students are engaged in a learning activity | « Complete this worksheet individually to figure out how heavy the Sydney Harbour Bridge is »; « Try to make a sentence using as few of these phonemes as possible » | Allows each student hands-on practice with an activity designed to progress development of a skill | +1^ | 1.42 |

| | | | | | | |
|------|------------------------------------|--|---|---|-----------------|------|
| CS16 | Offering hints [^] | Give hints to help students along without giving them the "right answer" | « It might be easier to start with this formula » | Supports the student's own learning processes. Allows students to maintain an internal locus of causality during learning | +1 | 1.15 |
| CS17 | Use pupils as positive role models | Highlight some students as examples for the rest of the class to follow | « John, you commented on your code very well. Can we put it on the smartboard so your friends can see it? » | Increase self-belief through vicarious experiences of success | +1 [^] | 0.62 |

Competence Thwarting

| | Teacher Behaviour | Description | Example | Function Description | Median | Mean |
|-----|--------------------------------------|---|--|--|---------------|-------------|
| CT1 | Publicly present critical feedback | Provide critical feedback in public so other students can hear | Provide critical feedback in front of the class | Increases risk of feedback being ego-threatening | -3 | -2.74 |
| CT2 | Criticise a fixed quality | Provides critical feedback that targets a fixed quality | « You are not tall enough », « maths is not your strength », « you are always misbehaving, you can't control yourself » | Emphasises the importance of inherent (e.g., genetic) abilities for achieving success and insinuates that a student can not grow in their learning | -3 | -2.52 |
| CT3 | Criticise losing via peer comparison | Tell students when they are not doing as well as others | « You should learn from Paula who beat the whole class » | Emphasises peer comparison for establishing a sense of competence, meaning few students experience success by being the best | -2 | -2.36 |
| CT4 | Chaotic or absent teaching | Leave students without clear instructions so the class waits or is disorganised while the teacher does something else | Teacher leaves students waiting when arranging papers at front; Teacher gives up on providing feedback so checks his/her emails in class | Students do not know what they should be doing to learn and do not get any feedback or structure about how to pursue goals | -2 | -2.03 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|--|--|-----------------|-------|
| CT5 | Undifferentiated challenge | The same task is set for all students regardless of their level of ability | «Try to do a lay up by using the backboard. » « Let's all play this Beethoven piece to the metronome. » | Given natural variation in abilities, many students may be bored and others overwhelmed | -2 | -1.84 |
| CT6 | Use vague criticism | Provides vague critical feedback with no instruction on how to improve | « Come on, James, you need to do better » | Creates ambiguity regarding strategies for students to increase competence | -2 | -1.74 |
| CT7 | Praise winning via peer comparison | Congratulate winners so that everyone knows who did the best | « The highest score on the exam was John » | Emphasises peer comparison, facilitating incompetence in most students, while offering a few a sense of competence from being identified as the best | -2 | -1.7 |
| CT8 | Set goals where students compete against each-other | Set up activities where the goal is to do better than other student | « Whoever completes these problems in the fastest time wins » | Provides extrinsic reasons for working hard and few opportunities for success | -1 | -1.47 |
| CT9 | Grouping students on the basis of ability | Grouping is done publicly and students are put in groups based on their ability so that there are "top" and "bottom" groups | « If you got more than 7/10, join this group working on Set A. Less than 7: in this group, doing Set B. If you did not complete the homework, you are over here working on Set C » | Increases public signalling of student competence, and means students are comparing themselves to others of similar abilities | -1 [^] | -1.21 |

Relatedness Supportive

| | Teacher Behaviour | Description | Example | Function Description | Median | Mean |
|-----|------------------------------------|---|--|---|--------|------|
| RS1 | Show unconditional positive regard | Act warmly towards students, especially ones who are challenging or who find the course challenging | The teacher is kind even to one student who did a task incorrectly and another who did not complete the task | Ensures performance mistakes or behavioural misconduct are not met with ego-threatening behaviour | +2 | 2.24 |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|----|------|
| RS2 | Ask about students progress, welfare, and/or feelings | Show interest in how students are doing, both emotionally and John” in their mastery of content | « How are you finding this activity, John » | Shows care and encourages students to express themselves openly, so they connect with their teacher | +2 | 2.03 |
| RS3 | Expressing affection | Be warm and kind to students | « It is good to see you, Theresa! » | Students feel they are cared for | +2 | 2.03 |
| RS4 | Promote cooperation | Set up activities that encourage students to work together on tasks | « As a group, work together to figure out this problem » | Allows joint pursuit toward a goal and potentially provides each other with feedback on progress | +2 | 1.89 |
| RS5 | Teacher enthusiasm^ | Present content enthusiastically to make things fun and interesting | « Now I think this next part of the lesson is really interesting! » | Models the attitude and energy that the teacher would like the students to demonstrate; shows interest in the material | +2 | 1.84 |
| RS6 | Show understanding of the students' point of view^ | Try to understand how students see things before suggesting a new way to do things | « I can understand that there are other things you'd rather do after school » | Helps the student feel listened-to and understood | +2 | 1.82 |
| RS7 | Group students with similar interests^ | Create groups in the class where students with similar values or interests can work together on problems | When studying geography, grouping musical students to look at a country's music, the sporty students to look at the country's sports, and other students to look at the country's key historical events. | Allows students to work with people—and on tasks—that match their interests and values | +1 | 1.42 |

Relatedness Thwarting

| | | | | | | |
|-----|-------------------------------------|--|--|--|----|-------|
| RT1 | Ignoring students | During times where attending to students would be appropriate (e.g., emotional distress, misbehaviour, active learning) the teacher maintains distance or does not direct attention to the student | The teacher ignores an upset student | Makes students feel they are not valued or cared for and that their efforts are not noticed | -3 | -2.79 |
| RT2 | Use abusive language (content)^ | Calling students by hurtful names when they misbehave | Calling a student « dummie » or « moron » | Performance mistakes and behavioural misconduct are met with competence-threatening punishment | -3 | -2.76 |
| RT3 | Provide punishments unfairly | Provide punishments unfairly so students who misbehave are treated unequally | Punishing only one of two students who are speaking out of turn | Means structures are perceived as unreliable and students feel incompetent in terms of their ability to behave | -3 | -2.59 |
| RT4 | Yell or use a harsh tone | Teacher yells to get control of the class | Yelling such as « HEY! »; « STOP IT! » | Creates a more emotionally unstable and unpredictable environment for students, increasing fear | -3 | -2.47 |
| RT5 | Provide rewards unfairly^ | Provide rewards unfairly so students who are doing equally well, get different rewards | Rewarding only one of three people who all completed a task | Students feel rewards are not predictable and teacher behaviour unjust | -2 | -2.41 |
| RT6 | Be sarcastic | Use sarcastic negative phrases | « Class started 3 minutes ago. Soooo nice of you to join us” Or, « It’s not like what we are learning today is important or anything » | Demonstrates contempt for students; reduces student self-esteem; diminishes the student–teacher relationship | -2 | -2.16 |
| RT7 | Provide conditional positive regard | Withdrawal warmth from a student in response to poor behavior; provide warmth and acceptance only when teacher’s expectations are met | « Good job! You did it the way I asked you! » | Demonstrate that attention and warmth are contingent upon meeting the teacher’s expectations | -2 | -1,85 |

| | | | | | | |
|-----|-------------------------------------|--|---|---|-----------------|-------|
| RT8 | Apply fair punishments [^] | Provide punishments fairly so students who misbehave are treated equally | Sending both of two students out of class when they misbehave or break a rule | Ensures misbehaviour is consistently and reliably met with external contingencies | -1 [^] | -0.42 |
|-----|-------------------------------------|--|---|---|-----------------|-------|

Note. Labels marked with [^] were placed in their modal category (e.g., autonomy support) but ‘psychological need’ did not meet consensus. Effects marked with [^] represent median but did not meet consensus. Effects are rated between strong negative (-3) and strong positive (+3). Version with sort and filter functionality in Supplementary File 6 (also https://osf.io/apvyf/?view_only=5f7d11df23a142f58b7bf0080dad3e73) for readers who want to identify the most (in-)effective behaviours across psychological needs.

Annexe 3 : Comportements motivationnels des enseignants (Ahmadi et al., 2022)

Soutien de l'autonomie

| Comportement enseignant | Description | Exemple | Description fonction |
|--|---|---|---|
| AS1- Permettre aux élèves de participer ou de choisir | Créer des opportunités pour que les élèves dirigent de façon personnelle les activités qu'ils réalisent en classe | « N'hésitez pas à travailler avec un ami ou à le faire vous-même » | Permet aux élèves de choisir des tâches qui correspondent à leurs priorités et leurs capacités ; ceci favorise l'appropriation de sa conduite |
| AS2- Enseigner selon les méthodes préférées des élèves | Utiliser les connaissances acquises sur les valeurs et les préférences des élèves pour concevoir des activités de classe personnalisées | « Je sais que tu aimes les bandes dessinées, alors j'ai basé la leçon d'aujourd'hui sur... » | Conçoit les cours sur les besoins intrinsèques d'apprentissage des élèves plutôt que d'imposer des raisons extrinsèques |
| AS3- Fournir des justifications | Expliquer la raison d'adopter une conduite (par exemple, pourquoi une activité est importante ou en quoi peut-elle être utile sur le plan personnel) | « Faire ces exercices de force rend nos os plus forts, ce qui permet d'avoir un corps plus sain » « Nous commençons aujourd'hui un module sur la méthode scientifique parce qu'elle nous aide à comprendre comment le monde fonctionne. » | Permet aux élèves de comprendre pourquoi ils font une activité et, idéalement, d'aligner la tâche sur leurs valeurs |
| AS4- Permettre aux élèves de progresser à leur rythme | Permettre aux élèves de travailler de façon autonome et de résoudre un problème à leur propre rythme | « Résolvez le puzzle à votre rythme » | Permet aux élèves de gérer leur charge cognitive personnelle afin qu'ils ne se sentent pas frustrés ou dépassés |
| AS5- Utiliser un langage d'invitation | Au lieu de dire aux élèves ce qu'ils doivent, ou devraient faire, les inviter à s'initier à des activités d'apprentissage | « Vous pouvez peut-être essayer ceci... » « Cette méthode a fonctionné pour d'autres élèves qui ont eu ce même problème, aimeriez-vous l'essayer ? » | Réduit la pression externe perçue pour accomplir une tâche imposée et augmente la perception d'autonomie |
| AS6- Interroger les élèves sur leur expérience en cours | Demander aux élèves leurs avis le déroulement des cours pour en tenir compte dans le cadre du contenu des leçons, ou de la conception du processus/ l'apprentissage | « Sur ces feuilles, écrivez ce que vous avez aimé dans la leçon d'aujourd'hui, ce que vous n'avez pas aimé et ce qui n'était pas clair. N'oubliez pas que c'est anonyme. » | Donne aux élèves une occasion sécuritaire de faire des suggestions constructives et de façonner le |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | | déroulement des cours, afin de répondre à leurs besoins et à leurs intérêts. |
| AS7- Aider les élèves à relier l'apprentissage à des objectifs de vie intrinsèques | Encourager l'entraide, les autres, être en bonne santé, relever des défis ou améliorer le monde. | «La lecture m'aide à acquérir des connaissances sur la vie" "Je veux utiliser mes compétences en lecture pour lire aux enfants plus jeunes » | Guide les élèves qui essaieront de mieux comprendre les leçons, de bien faire, afin d'aider les autres ou découvrir quelque chose d'intéressant. |
| AS8- Fournir des activités variétés | Fournir une variété d'activités de façon à rendre les choses intéressantes | L'enseignant change régulièrement le format de la classe (débat, feuilles de travail) et présente le contenu de façon dynamique (enseigne l'histoire des États-Unis à l'aide de Hamilton) | Réduit l'ennui |
| AS9- Susciter la curiosité | Poser une question incitant à la curiosité | « Pourquoi voyons-nous toujours le même côté de la lune ? » | Eveille l'intérêt des élèves entraînant un comportement exploratoire. |
| AS10- Discuter des valeurs de classe | Établir en collaboration les valeurs importantes à afficher dans la classe ou rappelez aux élèves les valeurs établies de façon collaborative | «Nous pensions tous qu'il était important de s'entraider, donc si vous voyez quelqu'un qui est en difficulté aujourd'hui, voyez si vous pouvez faire une pause pour l'aider » | Permet de faire le lien entre les activités de classe et les valeurs auxquelles tiennent les élèves |
| AS11- Fournir des ressources supplémentaires pour un apprentissage autonome | Introduire des ressources supplémentaires pour un apprentissage plus approfondi ou un soutien en dehors des heures de classe | « Si vous souhaitez un peu plus d'aide, le club de maths est à votre disposition avant l'école demain" ; "Voici quelques problèmes supplémentaires si vous souhaitez pratiquer à la maison » | Permet un apprentissage autonome et des progrès en dehors des heures de classe. |

Frustration de l'autonomie

| Comportement enseignant | Description | Exemple | Description fonction |
|---|---|---|---|
| AT1- Utiliser un langage de pression | Utiliser un langage de contrôle lors de l'explication des tâches, des rétroactions, etc. | « Tu devrais... », « Tu dois... », (Il faut...). | Augmente la pression externe perçue pour accomplir une tâche imposée |
| AT2- Mettre en place des activités qui n'intègrent pas tous les élèves | Organiser des activités où par moment certains élèves n'ont rien à faire | « Si vous avez terminé les questions, asseyez-vous tranquillement jusqu'à ce que tout le monde ait fini » | Ne donne pas la possibilité aux élèves de s'engager s'ils le souhaitent |
| AT3- Fixer des délais contraignants | Accorder un temps limité pour une tâche ou rappeler aux élèves qu'ils sont à court de temps | « Consacrez 10 minutes à cette feuille de travail ; Il ne nous reste que quelques minutes » | Ajoute de la pression pour que les élèves travaillent plus vite et terminent les tâches lorsque l'enseignant le dit |
| AT4- Utiliser les éloges comme une récompense contingente | Féliciter les élèves presque exclusivement lorsqu'ils font ce que l'enseignant leur demande | L'enseignant dit à un élève « Bravo » quand il a fait ce qu'il lui a dit | Augmente la perception d'incitations externes pour faire une activité favorisée par l'enseignant |
| AT5- Exposer les solutions ou les réponses | Donner des réponses aux problèmes au lieu de laisser les élèves les résoudre | « La réponse est 42 » | Empêche l'apprentissage autodirigé et fournit un lieu externe de causalité pour le réussite(c'est-à-dire de l'enseignant) |

Soutien de la compétence

| Comportement enseignant | Description | Exemple | Description fonction |
|--|---|--|--|
| CS1- Proposer des défis | Proposer aux élèves des tâches plus stimulantes s'ils trouvent l'activité trop facile, ou des tâches plus faciles s'ils trouvent l'activité trop difficile. | « La plupart d'entre vous pourraient commencer à la question 1. Si vous avez obtenu 100% sur le devoir, vous pouvez commencer à la question 13 ». | Les défis sont adaptés aux élèves |
| CS2- Fournir des commentaires spécifiques | Fournir des commentaires qui ciblent une stratégie d'amélioration spécifique | « Si vous gardez un œil sur votre adversaire, vous pouvez essayer une interception, mais concentrez-vous principalement sur le marquage de votre adversaire » « Cet argument peut-être encore plus convaincant en citant la source originale » | Clarifie le chemin vers l'atteinte des objectifs |
| CS3- Louer l'amélioration ou l'effort | Fournir des éloges qui ciblent l'amélioration ou l'effort de l'élève | « Je vois un excellent travail acharné ici, et quelques améliorations par rapport au travail de la semaine dernière, en particulier dans ces domaines... » | Confirme les progrès et l'amélioration des élèves |
| CS4- Fournir des commentaires visant à l'amélioration ou à l'effort | Fournir des commentaires pour aider un élève à s'améliorer ou à augmenter ses efforts | « Vous n'avez utilisé que le théorème de Pythagore. Si vous combinez ces deux règles, cela aidera à obtenir cette solution » | Nourrit les progrès des élèves en leur fournissant une aide qui les fait avancer dans leur apprentissage |
| CS5- Féliciter une action spécifique | Fournir des éloges pour l'action ou une compétence de l'élève | « Cette réponse était très bonne car elle montrait le travail en étapes claires » | Clarifie les comportements qui, s'ils sont répétés, mènent à la réalisation des objectifs |
| CS6 Utiliser des éloges équitablement | Évaluer un élève pour l'aider à s'améliorer ou à augmenter ses efforts | Féliciter toutes les personnes qui ont participé au projet | Augmente le sentiment d'efficacité |
| CS7- Fixer des objectifs basés sur des normes auto-référencées | Mettre en place des activités différenciées de façon subtile | « Essayez de sauter plus loin que la dernière fois » | Favorise des objectifs réalisables en les calibrant aux compétences des élèves |

| | | | |
|---|---|---|---|
| CS8- Faire preuve d'espoir, d'optimisme et manifester des encouragements | Fournir des attentes positives pour la réussite des élèves | « Je sais que tu peux le faire » | Stimule la perception de capacité à atteindre les objectifs |
| CS9- Donner des exemples, faire des démonstrations | Modélisation ou démonstration d'exemples | « Lorsque vous lancez, voyez comment mon autre main pointe vers la cible ? » | Fournit un modèle à suivre par l'élève |
| CS10- Réguler en privé | Fournir des commentaires correctifs en privé | Fournir des commentaires 1 sur 1 avec l'élève | Atténue le risque de rétroaction menaçant l'ego |
| CS11- Clarifier les attentes | Fournir des instructions claires | « Commencez par les problèmes 4.1 à 4.4 puis vérifiez vos réponses avec moi » | Fournit une structure pour que les élèves sachent exactement quoi faire |
| CS12- Fournir des consignes explicites | Fournir des conseils, des objectifs et des plans d'action clairs | « Pour comprendre le fonctionnement des volcans, nous allons construire une maquette. Tout d'abord, prenez un tube à essai, du vinaigre et du bicarbonate de soude. » | Permet aux élèves de comprendre clairement ce que l'on attend de leur comportement |
| CS13- Poser des questions pour élargir la compréhension | Questionner pour élargir la compréhension ou la réflexion | « Dans quels autres sports utilisons-nous ces compétences ? » ; « Quand pourrions-nous utiliser la division dans notre vie quotidienne ? » | Favorise une meilleure compréhension de la façon dont les connaissances s'articulent |
| CS14- Permettre la gestion autonome des progrès et des efforts | Faciliter le suivi des progrès, du niveau de compétence ou des performances | « Comment évalueriez-vous votre performance au cours des trois dernières semaines ? » | Fournit des opportunités réflexives précises sur les efforts et les progrès, favorisant l'apprentissage autonome |
| CS15- Favoriser et développer un apprentissage actif | Mettre en place des activités où tous les élèves sont engagés dans une activité d'apprentissage | « Remplissez cette feuille de travail individuellement pour déterminer le poids du pont du port de Sydney » ; "Essayez de faire une phrase en utilisant le moins de ces phonèmes possible » | Permet à chaque élève de pratiquer une activité conçue pour faire progresser le développement d'une compétence |
| CS16- Donner des indices | Donner des conseils pour aider les élèves sans leur donner la "bonne réponse" | « Il serait peut-être plus facile de commencer avec cette formule » | Soutient les processus d'apprentissage de l'élève. Permet aux élèves de maintenir un locus interne de causalité pendant l'apprentissage |

| | | | |
|---|--|---|--|
| CS17- Utiliser les élèves comme modèles positifs | Mettre à l'honneur certains élèves comme exemple à suivre pour le reste de la classe | « John, vous avez très bien commenté votre code. Pouvons-nous le mettre sur le tableau numérique pour que vos amis puissent le voir ? » | Augmente la confiance en soi grâce à des expériences de succès par procuration |
|---|--|---|--|

Frustration de la compétence

| Comportement enseignant | Description | Exemple | Description fonction |
|---|---|--|--|
| CT1- Critiquer publiquement | Fournir des critiques en public afin que les autres élèves puissent entendre | Fournir des critiques devant la classe | Augmente le risque de menace de l'ego |
| CT2- Critiquer une qualité personnelle | Fournir des critiques qui ciblent une qualité personnelle | « Tu n'es pas assez grand », « les maths ce n'est pas ton fort », « tu te comportes mal sans arrêt », « tu n'arrives pas à te contrôler » | Souligne l'importance de capacités innées (par exemple, génétiques) pour réussir et insinue qu'un élève ne peut pas progresser dans son apprentissage |
| CT3- Critiquer via la comparaison avec les pairs | Dire aux élèves quand ils ne font pas aussi bien que les autres | « Tu devrais apprendre de Paula qui a battu toute la classe » | Met l'accent sur la comparaison entre pairs pour donner un sens à la compétence, ce qui signifie que peu d'élèves réussissent même en étant les meilleurs |
| CT4- Enseignement chaotique ou absent | Laisser les élèves sans instructions claires ce qui entraîne que la classe attende ou soit désorganisée pendant que l'enseignant fait autre chose | L'enseignant laisse les élèves attendre lorsqu'il range des documents; L'enseignant renonce à fournir des commentaires, il vérifie ses e-mails en classe | Les élèves ne savent pas ce qu'ils doivent faire pour apprendre et n'obtiennent aucune rétroaction ou structure sur la façon de poursuivre leurs objectifs |
| CT5- Défi indifférencié | La même tâche est définie pour tous les élèves, quel que soit leur niveau de capacité | « Essayez de faire un lay up en utilisant le panneau arrière », « Jouons tous cette pièce de Bethoven au métronome » | Compte tenu de la diversité des capacités, de nombreux élèves peuvent s'ennuyer et d'autres être submergés |

| | | | |
|--|---|--|---|
| CT6- Formuler des critiques vagues | Fournir de vagues commentaires critiques sans aucune instruction sur la façon de s'améliorer | « Allez, James, tu dois faire mieux » | Crée une ambiguïté concernant les stratégies que les élèves peuvent adopter pour accroître leurs compétences |
| CT7- Féliciter via la comparaison entre pairs | Féliciter les gagnants pour que tout le monde sache qui a fait le meilleur score | « John a obtenu le meilleur résultat à l'examen » | Met l'accent sur la comparaison entre pairs, ce qui entraîne le sentiment d'incompétence chez la plupart des élèves, tout en offrant à quelques-uns un sentiment de compétence en étant identifié comme le meilleur |
| CT8- Fixer des objectifs où les élèves s'affrontent | Mettre en place des activités dont le but est de faire mieux que les autres élèves | « Celui qui termine ces problèmes le plus rapidement gagne » | Fournit des raisons extrinsèques de travailler dur et peu d'opportunités de réussir (par exemple, gagner) |
| CT9 Regrouper les élèves en fonction de leur niveau | Le regroupement est fait publiquement et les élèves sont placés dans des groupes de niveau forts et faibles | « Si vous avez obtenu plus de 7/10, rejoignez ce groupe. A. Moins de 7 rejoignez ce groupe. Si vous n'avez pas terminé les devoirs, vous êtes dans celui-ci. » | Augmente la stigmatisation publique des compétences des élèves et entraîne la comparaison sociale. |

Soutien de la proximité sociale

| Comportement enseignant | Description | Exemple | Description fonction |
|--|---|---|--|
| RS1- Manifester un regard positif inconditionnel | Agir chaleureusement envers les élèves, en particulier avec ceux en difficulté ou qui trouvent le cours difficile | L'enseignant est bienveillant même avec un élève qui a mal réalisé une tâche ou qui n'a pas terminé | S'assure que les erreurs de performance ou les fautes de comportement n'entraînent pas un comportement menaçant l'ego de l'élève |
| RS2- Poser des questions sur les progrès, le bien-être et/ou les ressentis des élèves | Montrer de l'intérêt pour la façon dont les élèves se portent, tant sur le plan émotionnel que sur leur activité | « Comment trouvez-vous cette activité, John » | Encourage les élèves à s'exprimer ouvertement et à se connecter à leur enseignant |

| | | | |
|--|---|--|--|
| RS3- Exprimer son affection | Etre chaleureux et bienveillant avec les élèves | « C'est bon de te voir, Thérèse ! » | Les élèves se sentent pris en charge |
| RS4- Promouvoir la coopération | Mettre en place des activités qui encouragent les élèves à travailler ensemble sur des tâches | « En groupe, travaillez ensemble pour résoudre ce problème » | Permet la poursuite conjointe vers un objectif et d'échanger sur les progrès réalisés |
| RS5- Manifester de l'enthousiasme | Présenter le contenu avec enthousiasme pour rendre les choses amusantes et intéressantes | « Je pense que la prochaine partie de la leçon va vraiment vous intéresser ! » | Modélise l'attitude et l'énergie que l'enseignant souhaite que les élèves manifestent |
| RS6- Faire preuve de compréhension | Essayer de comprendre comment les élèves voient les choses avant de suggérer une nouvelle façon de faire | « Je peux comprendre qu'il y ait d'autres choses que tu préfères faire après l'école » | Aide l'élève à se sentir écouté et compris |
| RS7- Regrouper les élèves ayant des intérêts similaires | Créer des groupes dans la classe où les élèves ayant des valeurs ou des intérêts similaires peuvent travailler ensemble | « Lorsque vous étudiez la géographie, regrouper les élèves en musique pour regarder la musique d'un pays, les élèves sportifs pour regarder les sports du pays et d'autres élèves pour regarder les événements historiques clés du pays. » | Permet aux élèves de travailler sur des tâches qui correspondent à des intérêts des valeurs communes |

Frustration de la proximité sociale

| Comportement enseignant | Description | Exemple | Description fonction |
|--|---|--|---|
| RT1- Ignorer les élèves | Pendant les moments où il serait approprié de s'occuper des élèves (par exemple, détresse émotionnelle, mauvaise conduite, apprentissage actif), l'enseignant maintient une distance ou ne dirige pas son attention sur l'élève | Le professeur ignore un élève contrarié | Donne aux élèves le sentiment qu'ils ne sont pas appréciés ou pris en charge et que leurs efforts ne sont pas remarqués |
| RT2- Utiliser un langage abusif (contenu) | Appeler les élèves par des noms blessants lorsqu'ils se conduisent mal | Traiter un élève « d'imbécile » ou de « crétin » | Les erreurs et les problèmes de comportement sont sanctionnés par des sanctions menaçant la compétence |
| RT3- Punir injustement | Infliger des punitions injustes en traitant les élèves de façon inégale | Punir seulement l'un des deux élèves qui parlent | Les structures sont perçues comme peu fiables et que les élèves ne se sentent pas capables de bien se comporter |
| RT4- Crier ou utiliser un ton dur | L'enseignant crie pour prendre le contrôle de la classe | Crier comme « HEY ! » ; «ARRÊTE ÇA !" » | Crée un environnement instable et imprévisible sur le plan émotionnel, augmentant la peur |
| RT5- Récompenser injustement | Fournir des récompenses injustement en traitant les élèves de façon inégale | Récompenser une seul des trois élèves qui ont toutes accompli une tâche | Les élèves estiment que les récompenses ne sont pas prévisibles et que le comportement des enseignants est injuste |
| RT6- Etre sarcastique | Utiliser des phrases sarcastiques | « Le cours a commencé il y a 3 minutes. Tellement gentil de votre part de nous rejoindre » « Ce n'est pas comme si ce que nous apprenons aujourd'hui était important » | Fait preuve de mépris envers les élèves; réduit l'estime de soi des élèves; abîme la relation élève-enseignant |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>RT7- Fournir un regard positif conditionnel</p> | <p>Etre chaleureux uniquement lorsque les attentes de l'enseignant sont satisfaites</p> | <p>« Bon travail ! Tu l'as fait comme je te l'ai demandé ! »</p> | <p>Démontrer que l'attention et la bienveillance sont tributaires de la satisfaction des attentes des enseignants</p> |
| <p>RT8- Appliquer des punitions</p> | <p>Punir les élèves qui se conduisent mal de la même façon</p> | <p>Expulser les deux élèves de la classe lorsqu'ils se conduisent mal ou enfreignent une règle</p> | <p>S'assure que les comportements inappropriés sont résolus de façon externe</p> |

Annexe 4 : Echelle de Désir Contrôle (Alain, 1989)

Instructions:

Voici une série d'énoncés. Lis attentivement chaque énoncé et réponds en entourant le chiffre de l'échelle allant de 1 (pas du tout) à 7 (toujours) qui s'applique à toi.

Pour chaque énoncé, entoure le chiffre qui reflète le mieux ce que tu crois. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. N'hésite pas à utiliser les chiffres intermédiaires (ex. n° 2, 3, 5, ou 6).

| | | | | | | | |
|---|-------------|---|---|----------|---|---|---|
| 1. Je préfère une occupation où j'ai beaucoup de contrôle sur ce que je fais et sur quand je le fais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | Toujours | | | |
| 2. J'aime participer à la politique car je veux avoir mon mot à dire autant que possible dans ce que fait le gouvernement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | Toujours | | | |
| 3. J'essaie d'éviter les situations où quelqu'un d'autre me dit quoi faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | Toujours | | | |
| 4. Je préférerais être un meneur (leader) plutôt qu'un mené (suivant). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | Toujours | | | |
| 5. J'aime être capable d'influencer les actions des autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | Toujours | | | |
| 6. J'ai (j'aurais) soin de vérifier chaque pièce de mon automobile (ou de mes bagages) avant de partir pour un long voyage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | Toujours | | | |
| 7. Les autres savent habituellement ce qui est le mieux pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | Toujours | | | |
| 8. J'aime prendre mes propres décisions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | Toujours | | | |
| 9. J'aime avoir le contrôle sur ma destinée. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | Toujours | | | |
| 10. J'aimerais mieux que quelqu'un d'autre prenne le rôle de meneur lorsque je suis impliqué dans un projet de groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | Toujours | | | |

| | | | | | | | |
|---|-------------|---|---|---|---|----------|---|
| 11. Je me considère comme étant généralement plus capable d'affronter les situations que les autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | | | Toujours | |
| 12. J'aime mieux mener ma propre affaire et faire mes propres erreurs plutôt que d'écouter quelqu'un d'autre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | | | Toujours | |
| 13. J'aime avoir une bonne idée de ce qu'une tâche représente avant de la commencer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | | | Toujours | |
| 14. Lorsque je vois un problème, je préfère faire quelque chose pour le régler plutôt que de m'asseoir et de le laisser durer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | | | Toujours | |
| 15. En ce qui concerne les ordres, j'aime autant les donner que les recevoir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | | | Toujours | |
| 16. J'aimerais pouvoir remettre plusieurs de mes décisions quotidiennes dans les mains de quelqu'un d'autre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | | | Toujours | |
| 17. Lorsque je conduis (si je conduisais), j'essaie (j'essaierais) d'éviter de me mettre dans une situation où je pourrais être blessé suite à l'erreur de quelqu'un d'autre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | | | Toujours | |
| 18. Je préfère éviter les situations où quelqu'un d'autre doit me dire ce que je devrais faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | | | Toujours | |
| 19. Il y a plusieurs situations dans lesquelles je préférerais avoir un seul choix, plutôt que d'avoir à prendre une décision. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | | | Toujours | |
| 20. J'aime attendre et voir si quelqu'un d'autre va régler un problème et qu'ainsi je n'aie pas à être ennuyé(e) par ce problème. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Pas du tout | | | | | Toujours | |
| | | | | | | | |

Annexe 5 : Analyse de consistance interne de l'échelle de DC (N= 186)

| Synthèse échelle : $M= 58,18$; $\sigma= 9,81$ $N = 186$; α Cronbach = .704 ; α Standard = 0,71 Corrél. moy. inter-quest.= 0,17 | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|
| Item | Moy. si - supprimé | Var. si - supprimé | Ec-T. si - supprimé | Corrél. - Qst. Tot | Alpha si - supprimé |
| 1 | 53,56667 | 85,04555 | 9,222014 | 0,268415 | 0,694998 |
| 2 | 54,80000 | 80,21556 | 8,956314 | 0,351014 | 0,683680 |
| 3 | 53,40000 | 77,71777 | 8,815768 | 0,393987 | 0,676654 |
| 4 | 52,96111 | 80,32626 | 8,962492 | 0,443005 | 0,670578 |
| 5 | 54,16667 | 78,49444 | 8,859709 | 0,380798 | 0,678886 |
| 8 | 52,09444 | 85,46330 | 9,244637 | 0,395466 | 0,681602 |
| 9 | 52,17222 | 89,40923 | 9,455646 | 0,224211 | 0,699059 |
| 11 | 54,38889 | 80,31542 | 8,961887 | 0,415123 | 0,673977 |
| 12 | 53,31111 | 82,45876 | 9,080681 | 0,334542 | 0,685852 |
| 13 | 52,68889 | 88,55876 | 9,410566 | 0,167266 | 0,707491 |
| 18 | 52,90000 | 79,09000 | 8,893256 | 0,470534 | 0,665995 |
| 10 Inv | 53,50555 | 84,67220 | 9,201750 | 0,232208 | 0,701793 |

Annexe 6 : PE motivation scale (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989)

Dans cette partie nous voudrions 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, il faut simplement mettre ce que tu penses vraiment.

| Pourquoi je m'investis en EPS ? | Jamais | Rarement | Parfois | 1 fois sur 2 | Souvent | Très souvent | Toujours |
|---|--------|----------|---------|--------------|---------|--------------|----------|
| 1. pour le plaisir que cette matière m'apporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. parce que se sentir « sportif » c'est quelque chose qui compte pour moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. parce que je me dis que c'est important pour ma santé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. parce que je n'ai pas envie de décevoir quelqu'un (mes amis, mon professeur) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. pour éviter d'être puni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. je n'arrive pas à voir pourquoi je dois aller en EPS; si je pouvais, je me ferais dispenser | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. parce que je m'éclate dans cette discipline | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. parce que le sport fait partie de mes valeurs, de mes priorités | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. parce que c'est important pour mon bien être. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Pour la satisfaction d'apprendre de nouvelles choses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. pour ne pas être ridicule dans cette matière | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. surtout parce qu'on est noté | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. 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 | 6 | 7 |
| 14. pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je progresse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. parce qu'être « sportif » est un aspect important de ma vie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. parce que je me dis que c'est important pour plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. parce que j'aurais honte de passer pour un fainéant | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. pour éviter les ennuis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. je ne comprends pas pourquoi je vais en EPS; j'ai l'impression de perdre mon temps | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. pour les sensations agréables ou l'excitation que je ressens | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. parce que j'ai besoin de me sentir « sportif » | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. parce que je me dis que c'est important pour être en forme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. parce que j'aurais honte d'être trop nul | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. parce que c'est une matière obligatoire, je n'ai pas le choix | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. je ne vois vraiment pas ce que m'apporte l'EPS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. pour la satisfaction de découvrir et d'apprendre de nouvelles techniques | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Nous te remercions pour ta participation

Annexe 7 : Echelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, (Gillet et al., 2008)

G F Date de naissance :

Les affirmations suivantes font référence au cours d'éducation physique et sportive (EPS) que tu viens de suivre. Lis attentivement chacun des énoncés suivants. Ensuite, indique dans quelle mesure chaque énoncé est exact pour toi en utilisant l'échelle ci-dessous.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------------|---|---|------------------|---|-------------------|---|
| Pas du tout vrai | | | Moyennement vrai | | Complètement vrai | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1) je me sens libre de faire des choix. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2) j'ai généralement beaucoup de sympathie pour les autres élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3) souvent, je me sens très compétent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4) je me sens libre de donner mon avis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5) régulièrement, je ne m'entends pas bien avec les autres élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6) j'ai le sentiment de bien réussir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7) je n'ai pas la possibilité de prendre des décisions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8) en général, les autres élèves m'apprécient. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9) je ne réussis pas souvent les exercices qu'on me demande de faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10) j'ai l'occasion de participer à l'organisation du programme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11) je considère généralement les autres élèves comme des amis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12) je montre souvent que je suis capable de bien réussir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13) j'ai l'opportunité de donner mon opinion au cours du programme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14) je me sens habituellement à l'aise avec les autres élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15) je me sens souvent très performant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Annexe 8 : Echelle de frustrations des besoins psychologiques fondamentaux (Gillet et al., 2012)

Les affirmations suivantes font référence aux cours d'EPS que tu suis depuis le début de l'année. En utilisant l'échelle ci-dessous, indique à quel point tu es en accord avec les propositions suivantes.

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

DANS MES COURS D'EPS DEPUIS LE DÉBUT DE L'ANNÉE, ...

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1) il existe des situations dans lesquelles tout est fait pour que je me sente incompetent(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2) je me sens forcé(e) de me comporter d'une certaine manière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3) je sens que les autres élèves peuvent être méprisant(e)s envers moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4) tout est fait pour que je me sente inapte dans certaines situations. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5) je sens que je suis obligé(e) de suivre des décisions prises pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6) je pense que les autres personnes me détestent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7) il m'arrive d'entendre des choses qui me donnent l'impression d'être incompetent(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8) je me sens obligé(e) d'être en accord avec l'organisation du travail qui m'est proposée. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9) je pense que les autres élèves sont jaloux(es) quand je réussis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Annexe 9 : Echelle de motivation situationnelle (Guay et al., 2000)

Le questionnaire qui suit représente des raisons pour lesquelles les gens font une activité physique. Indique à quel point ces raisons peuvent s'appliquer à toi dans le cadre des séances actuelles d'EPS que tu vis en ce moment. Entoure le chiffre le plus approprié pour chaque énoncé.

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

POURQUOI FAIS TU CETTE ACTIVITÉ ACTUELLEMENT ?

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parce que cette activité est vraiment plaisante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Parce que j'ai choisi de la faire pour mon bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Parce que je sens qu'il faut que je la fasse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Je ne sais pas ; je ne vois pas ce que cela me procure. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Parce que je me sens bien en faisant cette activité. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Parce que je crois que cette activité est importante pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Parce que je suis supposé(e) la faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Je fais cette activité, mais je ne suis pas sûr(e) que cela en vaille la peine. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Parce que je trouve cette activité intéressante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Par décision personnelle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Parce que c'est quelque chose que je dois faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Je fais cette activité, mais en me demandant si je dois la poursuivre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Parce que je trouve cette activité agréable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Parce que je trouve que cette activité est bonne pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Parce que je n'ai pas d'autres choix que de la faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Il y a peut-être de bonnes raisons pour faire cette activité, mais personnellement je n'en vois pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Annexe 10 : Echelle de soutien à l'autonomie et de contrôle perçu (Mageau et al., 2015)

TOI ET TON PROFESSEUR

Les énoncés suivants correspondent à des comportements que certains professeurs adoptent avec leurs élèves. Avec l'échelle ci-dessous, indique à quel point tu es en accord avec chacun de ces énoncés en ce qui concerne les comportements de ton professeur envers toi.

| Pas du tout en accord | Très peu en accord | Un peu en accord | Moyennement en accord | Assez en accord | Fortement en accord | Très Fortement en accord | |
|---|--------------------|------------------|-----------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 1. Mon professeur me donne plusieurs opportunités de prendre mes propres décisions sur ce que je fais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Lorsque mon professeur me demande de faire quelque chose, il m'explique pourquoi il veut que je le fasse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Lorsque je refuse de faire quelque chose, mon professeur menace de m'enlever certains privilèges pour m'obliger à le faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Mon professeur accorde beaucoup d'importance à mon opinion lorsqu'ils prend des décisions importantes à mon sujet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Mon professeur refuse que je puisse vouloir simplement m'amuser sans chercher à m'améliorer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Lorsque mon professeur veut que je fasse quelque chose différemment, il me fait sentir coupable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Mon professeur m'encourage à être moi-même. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. À l'intérieur de certaines limites, mon professeur me laisse libre de choisir mes propres activités. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Lorsque je n'ai pas le droit de faire quelque chose, je sais habituellement pourquoi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Je dois toujours faire ce que mon professeur veut, sinon il menace de m'enlever des privilèges. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Mon professeur croit que pour réussir, il faut que je sois toujours meilleur dans ce que je fais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Mon professeur me fait sentir coupable pour tout et pour rien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Mon professeur est capable de se mettre à ma place et de comprendre mes sentiments. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Mon professeur souhaite que je fasse des choix qui correspondent à mes intérêts et à mes préférences, peu importe quels soit les leurs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Lorsque mon professeur veut que je fasse quelque chose, je dois obéir sinon je suis sanctionné. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Mon professeur est ouvert à mes pensées et à mes sentiments même lorsqu'ils sont différents des siens. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Pour que mon professeur soit fier de moi, je doit être meilleur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Lorsque mon professeur souhaite que j'agisse autrement, il fait en sorte que j'ai honte pour m'obliger à changer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Mon professeur s'assure que je comprend pourquoi il m'interdit certaines choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Dès que je ne fais pas exactement ce que mon professeur souhaite, il menace de me sanctionner. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Mon professeur utilise la culpabilité pour me contrôler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Mon professeur exige que je sois toujours meilleur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Lorsque je demande pourquoi je dois faire ou ne pas faire quelque chose, mon professeur me fournit de bonnes raisons. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Mon professeur écoute mon opinion et mon point de vue lorsque je ne suis pas d'accord avec lui. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Annexe 11 : Tableau de comparaison de moyenne sur les niveaux de motivation situationnelle ($N = 186$)

| Statistiques descriptives | | | | |
|---------------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|
| | <i>MoyMISit</i> | <i>MoyRIDSit</i> | <i>MoYMESit</i> | <i>MoyAmoSit</i> |
| N | 186 | 186 | 186 | 186 |
| Moyenne | 4.46 | 4.10 | 4.45 | 3.33 |
| Ecart-type | 1.76 | 1.74 | 1.61 | 1.62 |

Annexe 12 : Tableau de comparaison des moyennes de motivation situationnelle en fonction du sexe ($N = 186$)

| Test t pour échantillons indépendants | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------|--------------------|------------|----------|------------|--------------------------|
| | | <i>Statistique</i> | <i>ddl</i> | <i>p</i> | | <i>Taille de l'effet</i> |
| MoyMISit | t de Student | 0.30 | 184 | 0.77 | d de Cohen | 0.04 |
| MoyRIDSit | t de Student | -0.06 | 184 | 0.95 | d de Cohen | -0.01 |
| MoYMESit | t de Student | 0.09 | 184 | 0.93 | d de Cohen | 0.01 |
| MoyAmoSit | t de Student | 0.47 | 184 | 0.64 | d de Cohen | 0.07 |

Annexe 13 : Corrélations variables perception de soutien - satisfaction des besoins – motivation situationnelle – motivation pour l’EPS
(*N* = 186)

Matrice de corrélation

| | <i>MOYSOUT</i> | <i>Moy Choix</i> | <i>Moy Justif</i> | <i>Moy Empath</i> | <i>MOY SAT</i> | <i>Moy SatAuto</i> | <i>Moy SatAff</i> | <i>Moy Satcomp</i> | <i>Moy MISit</i> | <i>Moy RIDSit</i> | <i>MOT EPS</i> |
|------------|----------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|----------------------|-----------------------|--------------------|
| MOYSOUT | — | | | | | | | | | | |
| MoyChoix | 0.91 *** | — | | | | | | | | | |
| MoyJustif | 0.88 *** | 0.71 *** | — | | | | | | | | |
| MoyEmpath | 0.90 *** | 0.72 *** | 0.67 *** | — | | | | | | | |
| MOYSAT | 0.48 *** | 0.46 *** | 0.40 *** | 0.44 *** | — | | | | | | |
| MoySatAuto | 0.51 *** | 0.53 *** | 0.38 *** | 0.46 *** | 0.82 *** | — | | | | | |
| MoySatAff | 0.34 *** | 0.27 *** | 0.31 *** | 0.34 *** | 0.68 *** | 0.34 *** | — | | | | |
| MoySatcomp | 0.26 *** | 0.24 *** | 0.23 ** | 0.22 ** | 0.81 *** | 0.51 *** | 0.31 *** | — | | | |
| MoyMISit | 0.38 *** | 0.34 *** | 0.39 *** | 0.30 *** | 0.40 *** | 0.33 *** | 0.24 *** | 0.34 *** | — | | |
| MoyRIDSit | 0.30 *** | 0.28 *** | 0.34 *** | 0.21 ** | 0.32 *** | 0.30 *** | 0.14 | 0.29 *** | 0.80 *** | — | |
| MOTEPS | 0.30 *** | 0.24 ** | 0.29 *** | 0.29 *** | 0.46 *** | 0.32 *** | 0.31 *** | 0.43 *** | 0.37 *** | 0.32 *** | — |

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

Annexe 14 : Corrélations variables perception de contrôle - satisfaction – motivation situationnelle – motivation pour l’EPS ($N = 186$)

Matrice de corrélation

| | <i>MOY CONT</i> | <i>Moy Menace</i> | <i>Moy Culp</i> | <i>Moy Or Perf</i> | <i>MOY FRUST</i> | <i>Moy FrustAuto</i> | <i>Moy FrustAffil</i> | <i>Moy FrustComp</i> | <i>Moy MESit</i> | <i>Moy AmoSit</i> | <i>MOT EPS</i> |
|---------------|---------------------|-----------------------|---------------------|------------------------|----------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|----------------------|-----------------------|--------------------|
| MOYCONT | — | | | | | | | | | | |
| MoyMenace | 0.83 *** | — | | | | | | | | | |
| MoyCulpa | 0.87 *** | 0.60 *** | — | | | | | | | | |
| MoyEncPerf | 0.82 *** | 0.51 *** | 0.59 *** | — | | | | | | | |
| MOYFRUST | 0.45 *** | 0.42 *** | 0.43 *** | 0.28 *** | — | | | | | | |
| MoyFrustAuto | 0.44 *** | 0.45 *** | 0.35 *** | 0.32 *** | 0.84 *** | — | | | | | |
| MoyFrustAffil | 0.36 *** | 0.29 *** | 0.38 *** | 0.23 ** | 0.78 *** | 0.44 *** | — | | | | |
| MoyFrustComp | 0.31 *** | 0.28 *** | 0.35 *** | 0.15 * | 0.86 *** | 0.60 *** | 0.53 *** | — | | | |
| Moy MESit | 0.31 *** | 0.37 *** | 0.24 ** | 0.18 * | 0.33 *** | 0.39 *** | 0.20 ** | 0.22 ** | — | | |
| Moy AmoSit | 0.36 *** | 0.35 *** | 0.34 *** | 0.21 ** | 0.42 *** | 0.41 *** | 0.28 *** | 0.34 *** | 0.44 *** | — | |
| MOTEPS | 0.18 * | 0.20 ** | 0.15 * | 0.10 | 0.36 *** | -0.31 *** | -0.27 *** | -0.33 *** | 0.30 *** | 0.47 *** | — |

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

Annexe 15 : Illustrative examples of students' classroom expressions of agentic engagement
(Reeve & Shin, 2020)

| Function of the Agentic Engagement | Illustrative Student Quotation |
|--|---|
| Let the teacher know what you want. | "I want to learn how to paint." |
| Let the teacher know what you are interested in. | "I am interested in Stonehenge." |
| Express a preference. | "Reading Shakespeare is nice, but I would prefer to watch the movie version. May we do that?" |
| Offer input. | "Could we practice this language in a real setting, and not just memorize note cards?" |
| Make a suggestion. | "A trip to the computer lab would be helpful; could we do that?" |
| Offer a recommendation. | "Can we start with a demonstration?" |
| Ask for a say in what to do and how to do it. | "May we work with a partner?" |
| Generate options. | "I would like to add a drawing to my essay; may I do that?" |
| Ask "why?" questions. | "Why do we need to wear these safety goggles?" |
| Ask a question to help you learn. | "I don't get it; why is the periodic table arranged in these columns and rows?" |
| Ask for support and guidance. | "Could you show me how to do this?" "Could you give an example?" |
| Ask the teacher for needed resources. | "Could we have a little more time?" |

Résumé

La thèse porte sur les échanges langagiers entre l'enseignant et les élèves en éducation physique et sportive (EPS). Tout échange implique une réciprocité et un partage du langage dans l'interaction. Sous l'angle de la motivation (Reeve et al., 2022), ce que dit l'enseignant influence la façon dont les élèves perçoivent le climat de classe. Réciproquement, ce que dit l'élève influence les formes verbales de soutien et de contrôle du professeur (Sameroff, 2009).

Dans la mesure où chacun communique avec sa personnalité, des caractéristiques personnelles de l'enseignant et des élèves sont prises en compte. L'expertise de l'enseignant impacte-t-elle sa manière de communiquer ? Dans une classe mixte du 2nd degré, les garçons et les filles se perçoivent-ils soutenus et/ou contrôlés de façon identique ? La motivation personnelle pour le contrôle (Désir de contrôle, Burger, 1992) du professeur et de l'élève impacte-t-elle la relation ? Ces questions sont au centre d'une analyse des changements de climat sur le temps contraint d'une séance d'EPS à l'appui de quatre études.

Une première enquête centrée sur les contenus de la formation initiale montre que la compétence : « maîtriser la langue française à des fins de communication » (référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation) peut être optimisée au regard de la complexité de l'environnement professionnel dans lequel tout professeur évolue. La deuxième étude portant sur les interventions langagières de huit enseignants (4 expérimentés et 4 novices) révèle que le style motivationnel procure plus de soutien que de contrôle des besoins psychologiques des élèves (autonomie, compétence, proximité sociale). Cependant, les interventions didactiques du professeur sont diversement orientées vers la satisfaction/frustration de ces trois besoins sous l'impact de son expertise et sans que ses dispositions personnelles pour le contrôle puissent être invoquées. La troisième étude concerne les perceptions de climat de classe développées par les élèves. Les résultats montrent que les garçons et les filles perçoivent le climat de classe de façon consistante avec les données collectées sur le style motivationnel de l'enseignant. Sans que leurs dispositions personnelles à contrôler leurs apprentissages puissent être invoquées, des différences émergent sur la façon dont les garçons et les filles perçoivent le guidage du professeur (soutien, contrôle). De manière plus qualitative, la quatrième étude analyse les échanges langagiers prélevés dans des épisodes interactifs qui témoignent de la proactivité des élèves. Au-delà de la faible diversité des comportements agentiques des élèves, les résultats révèlent que ces initiatives sont diversement prises en compte par l'enseignant pour y répondre efficacement et enrichir le flux d'informations échangées dans l'interaction socio-discursive (Bronckart, 1997).

Toute communication didactique réussie repose sur le niveau de synchronisation qui s'instaure entre le professeur et les élèves. À la lumière des influences réciproques qui s'exercent dans l'interaction, des pistes de développement professionnel intégrant la communication sont proposées. Ces recommandations invitent à reconsidérer la place réservée au développement des compétences langagières dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants visant à impacter le style motivationnel malléable du professeur.

Abstract

This thesis focuses on language exchanges between the teacher and students in a physical education (PE) setting. Any exchange implies reciprocity and a sharing of language in the interaction. From the point of view of motivation (Reeve et al., 2022), what the teacher says influences how the students perceive the classroom climate. Conversely, what students say influences the teacher's verbal forms of support and control (Sameroff, 2009).

Insofar as everyone communicates with their personality, the personal characteristics of the teacher and students are taken into account. Does the teacher's expertise have an impact on the way he or she communicates? In a mixed-gender 2nd level classroom, do boys and girls perceive themselves to be supported and/or controlled in the same way? Does personal motivation for control (desire for control, Burger, 1992) of teacher and students have an impact on the relationship? Based on four studies, these issues are at the heart of an analysis of classroom climate variability over the constrained duration of a PE lesson.

A first survey centred on the content of initial training shows that the skill of "mastering the French language for communication purposes" (professional skills reference framework for teaching and education professions) can be optimised given the complexity of the professional environment in which all teachers work. The second study of the language interventions of eight teachers (4 experienced and 4 novices) revealed that the motivational style provided more support than control for the students' psychological needs (autonomy, competence, relatedness). However, the teacher's didactic interventions are variously oriented towards satisfying/frustrating these three needs, under the impact of his/her expertise, but without his/her dispositions for control being able to invoke. The third study concerned students' perceptions of the classroom climate. The results show that boys and girls perceive the classroom climate in a way that is consistent with the data collected on the teacher's motivational style. Although their personal willingness to control their learning cannot be invoked, differences emerge in the way boys and girls perceive the teacher's guidance (support, control). More qualitatively, the fourth study analyses the language exchanges taken from interactive episodes which show the proactivity of the students. Over and above the slight diversity in agentic behaviour, the results show that these initiatives are taken into account to varying degrees by the teacher to respond effectively and enrich the flow of information exchanged in the social-discursive interaction (Bronckart, 1997).

Any successful didactic communication depends on the level of synchronisation that is established between the teacher and the students. In light of the reciprocal influences exerted in educational interaction, suggestions are made for professional development incorporating communication. These recommendations invite reconsideration of the place given to the development of language skills in initial and in-service teacher training programmes aimed at impacting the teacher's malleable motivational style.