

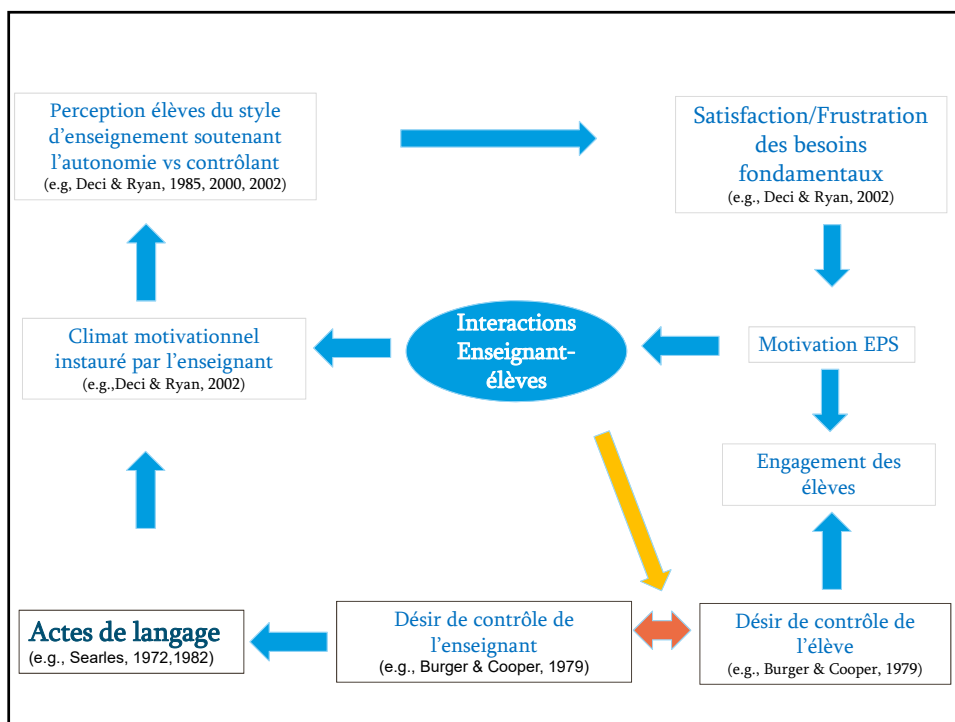
**Biennale de l'ARIS
25-29 février 2020
LIEGE**

Sophie SANCHEZ-LARREA

Désir de contrôle, style d'enseignement et actes de langage de l'enseignant : quelle influence sur la motivation des élèves ?

Travail de thèse sous la direction de P. Legrain (PU) et F. Darnis (MCF-HDR)





CADRES THEORIQUES

- Les actes de langage (Austin, 1962, Searle, 1972, Bruner, 1983, Sensevy & Mercier, 2007)
 - Qu'est ce que je fais à l'autre avec mes mots ? Approche des effets perlocutoires : demander, convaincre, induire (Vermersch, 2011)
- La motivation (Deci & Ryan, 1985, 2002, Le style d'enseignement contrôlant/ soutenant l'autonomie (Reeve, 2002)
 - Pourquoi faisons nous ce que nous faisons ? Motivation, auto-détermination et autonomie (Deci, Flaste, 1995)
- La notion de contrôle (Deci, 1975, Burger, 1990)
 - Le style interactif (Dembrowski, Mac Dougall & Musante, 1984)



QUESTIONS DE RECHERCHE

- La personnalité de l'enseignant d'éducation physique et sportive (EPS), notamment son désir de contrôle (Burger et Cooper, 1979, 1992) exercerait-il une influence sur ses actes de langage ?
- Ces actes de langage (Searle 1972, 1982 ; Austin, 1962) pourraient ils être de nature à influencer le style d'enseignement du professeur (contrôlant vs. soutenant l'autonomie, Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000, 2002), et exercer un effet sur la satisfaction/frustration des besoins fondamentaux des élèves, alimentant leur motivation à s'engager dans les tâches d'apprentissage (Hardre & Reeve, 2003 ; Reeve, 2006; Reeve & Jang, 2006)?



METHODE

- 162 enseignants d'EPS ont rempli le questionnaire de désir de contrôle (DC)
- 4 enseignants (2 femmes et 2 hommes) DC+ et DC- (*Moyenne + 0,75 EC*) ont rempli une grille de besoin de guidage concernant leurs élèves, et ont été filmés (enregistrement audio-vidéo) pendant une séance d'EPS.
- Des données dynamiques prélevées lors de 4 moments ciblés : présentation de la séance, définition de la tâche, régulation, institutionnalisation (Action conjointe, Sensevy, 2007)
- Retranscription verbatim des verbalisations
- 84 élèves ont rempli les échelles de : DC, motivation pour l'EPS, perception de : soutien à l'autonomie et contrôle, satisfaction et frustration des besoins psychologiques fondamentaux, motivation situationnelle pour l'EPS.

5

MESURES

▪ Echelles de mesures :

- Désir de contrôle (enseignant et élèves) (Alain, 1989)
- Perceptions de besoin de guidage des élèves
- Motivation pour l'EPS (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989)
- Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J., 2008)
- Frustration des besoins psychologiques fondamentaux (Gillet, Fouquereau, Lequeurre, Bigot & Mokoukolo, 2012)
- Motivation situationnelle pour l'EPS (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000)
- Perception de soutien à l'autonomie et de contrôle (Mageau et al., 2011)

▪ Catégorisation des actes de langage de l'enseignant :

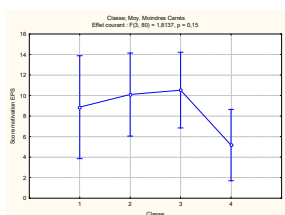
- Illocutoires : assertifs, directifs, promissifs, expressifs, interrogatifs (Searle, 1972, 1982)
- Perlocutoires (Reeve & Jang, 2006) → Contrôlant/soutenant l'autonomie

RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

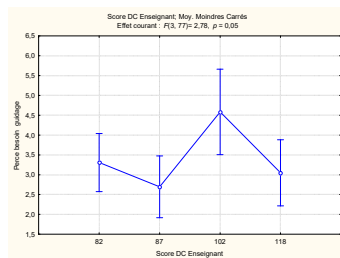
DC Enseignant: Intervalle de confiance [62 ; 121]

Effet du DC de l'enseignant sur l'évaluation du besoin de guidage des élèves: résultats controversés

Motivation pour l'EPS



NS

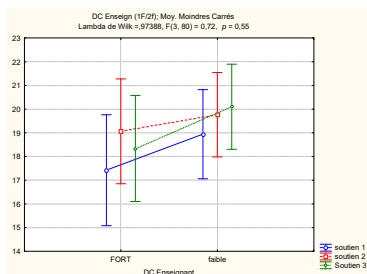


| | | | | |
|-----|------|------|------|------|
| 82 | | 0,26 | 0,05 | 0,65 |
| 87 | 0,26 | | 0,01 | 0,54 |
| 102 | 0,05 | 0,01 | | 0,03 |
| 118 | 0,65 | 0,54 | 0,03 | |

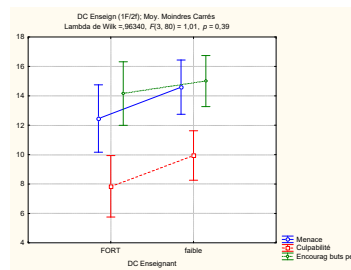
7

RÉSULTATS

Influence du DC de l'enseignant sur les perceptions de **soutien** (NS) **menace**, **culpabilité**, **encouragement de perf** (NS) procurés par le professeur



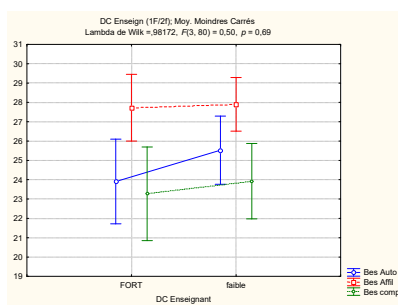
NS



8

RÉSULTATS

Influence du DC de l'enseignant sur les **perceptions de satisfaction des besoins psychologiques (Autonomie, affiliation, compétence) (NS)**



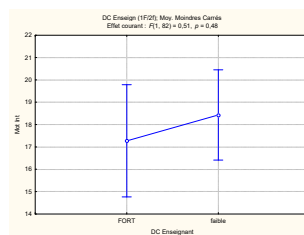
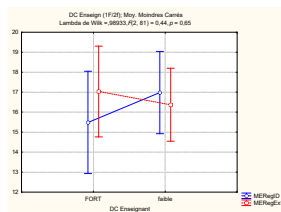
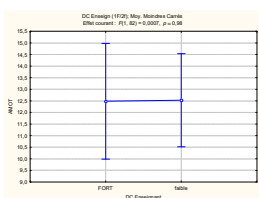
NS

9

RÉSULTATS

Influence du DC de l'enseignant sur la motivation situationnelle des élèves

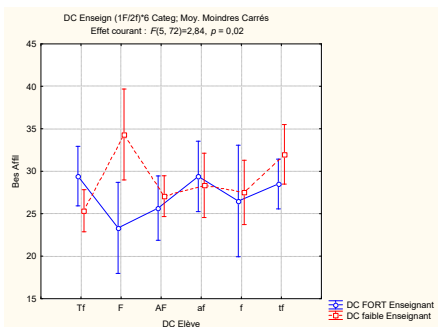
NS



10

EFFET D'INTERACTION DC X DC

Effet d'interaction DC Prof x DC Elève sur la satisfaction du besoin d'affiliation des élèves



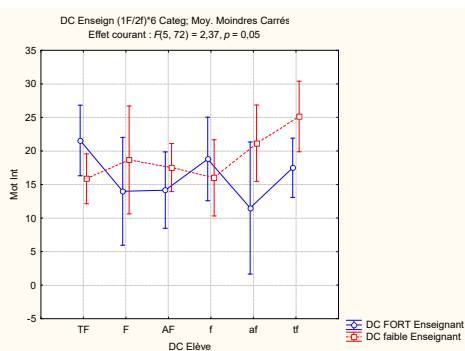
Test LSD ; variable Bes Affil (-Probabilités des Tests Post Hoc Erreur : MC Inter = 21,688, di = 72,000)

| DC Enseign (1F/2f) | 6 Categ | {1} - {2} | {2} - {3} | {3} - {4} | {4} - {5} | {5} - {6} | {6} - {7} | {7} - {8} | {8} - {9} | {9} - {10} | {10} - {11} | {11} - {12} | |
|--------------------|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1 FORT | 1 | | 0,06 | 0,15 | 0,99 | 0,44 | 0,69 | 0,06 | 0,13 | 0,27 | 0,67 | 0,46 | 0,31 |
| 2 FORT | 2 | 0,06 | | 0,48 | 0,08 | 0,46 | 0,10 | 0,50 | 0,01 | 0,21 | 0,13 | 0,21 | 0,01 |
| 3 FORT | 3 | 0,15 | 0,48 | | 0,19 | 0,83 | 0,24 | 0,89 | 0,01 | 0,54 | 0,32 | 0,50 | 0,02 |
| 4 FORT | 4 | 0,99 | 0,08 | 0,19 | | 0,46 | 0,73 | 0,10 | 0,15 | 0,34 | 0,71 | 0,50 | 0,34 |
| 5 FORT | 5 | 0,44 | 0,46 | 0,83 | 0,46 | | 0,58 | 0,75 | 0,07 | 0,87 | 0,63 | 0,79 | 0,15 |
| 6 FORT | 6 | 0,69 | 0,10 | 0,24 | 0,73 | 0,58 | | 0,11 | 0,06 | 0,45 | 0,94 | 0,68 | 0,13 |
| 7 faible | 1 | 0,06 | 0,50 | 0,89 | 0,10 | 0,75 | 0,11 | | 0,00 | 0,33 | 0,19 | 0,35 | 0,00 |
| 8 faible | 2 | 0,13 | 0,01 | 0,01 | 0,15 | 0,07 | 0,06 | 0,00 | | 0,02 | 0,07 | 0,04 | 0,47 |
| 9 faible | 3 | 0,27 | 0,21 | 0,54 | 0,34 | 0,87 | 0,45 | 0,33 | 0,02 | | 0,58 | 0,85 | 0,02 |
| 10 faible | 4 | 0,67 | 0,13 | 0,32 | 0,71 | 0,63 | 0,94 | 0,19 | 0,07 | 0,58 | | 0,76 | 0,16 |
| 11 faible | 5 | 0,46 | 0,21 | 0,50 | 0,50 | 0,79 | 0,68 | 0,35 | 0,04 | 0,85 | 0,76 | | 0,09 |
| 12 faible | 6 | 0,31 | 0,01 | 0,02 | 0,34 | 0,15 | 0,13 | 0,00 | 0,47 | 0,02 | 0,16 | 0,09 | |

11

EFFET D'INTERACTION DC X DC

Effet d'interaction DC Prof x DC Elève sur la motivation intrinsèque situationnelle des élèves



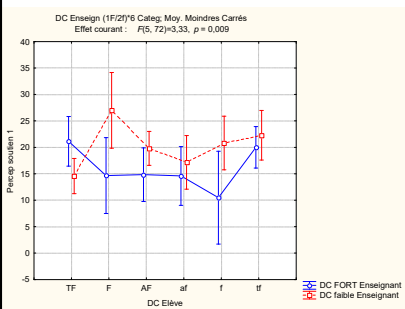
Test LSD ; variable Mot Int - Probabilités des Tests Post Hoc Erreur : MC Inter = 48,752, di = 72,000

| DC Enseign (1F/2f) | 6 Categ | {1} - {2} | {2} - {3} | {3} - {4} | {4} - {5} | {5} - {6} | {6} - {7} | {7} - {8} | {8} - {9} | {9} - {10} | {10} - {11} | {11} - {12} | |
|--------------------|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|-------------|-------------|
| 1 FORT | 1 | | 0,12 | 0,06 | 0,50 | 0,08 | 0,24 | 0,08 | 0,55 | 0,21 | 0,16 | 0,92 | 0,34 |
| 2 FORT | 2 | 0,12 | | 0,97 | 0,35 | 0,70 | 0,45 | 0,68 | 0,42 | 0,43 | 0,69 | 0,15 | 0,02 |
| 3 FORT | 3 | 0,06 | 0,97 | | 0,28 | 0,64 | 0,36 | 0,62 | 0,37 | 0,32 | 0,65 | 0,09 | 0,01 |
| 4 FORT | 4 | 0,50 | 0,35 | 0,28 | | 0,22 | 0,73 | 0,42 | 0,98 | 0,73 | 0,51 | 0,58 | 0,13 |
| 5 FORT | 5 | 0,08 | 0,70 | 0,64 | 0,22 | | 0,27 | 0,41 | 0,26 | 0,25 | 0,43 | 0,09 | 0,02 |
| 6 FORT | 6 | 0,24 | 0,45 | 0,36 | 0,73 | 0,27 | | 0,57 | 0,80 | 0,99 | 0,68 | 0,31 | 0,03 |
| 7 faible | 1 | 0,08 | 0,68 | 0,62 | 0,42 | 0,41 | 0,57 | | 0,53 | 0,52 | 0,97 | 0,12 | 0,01 |
| 8 faible | 2 | 0,55 | 0,42 | 0,37 | 0,98 | 0,26 | 0,80 | 0,53 | | 0,80 | 0,59 | 0,61 | 0,18 |
| 9 faible | 3 | 0,21 | 0,43 | 0,32 | 0,73 | 0,25 | 0,99 | 0,52 | 0,80 | | 0,65 | 0,28 | 0,02 |
| 10 faible | 4 | 0,16 | 0,69 | 0,65 | 0,51 | 0,43 | 0,68 | 0,97 | 0,59 | 0,65 | | 0,20 | 0,02 |
| 11 faible | 5 | 0,92 | 0,15 | 0,09 | 0,58 | 0,09 | 0,31 | 0,12 | 0,61 | 0,28 | 0,20 | | 0,31 |
| 12 faible | 6 | 0,34 | 0,02 | 0,01 | 0,13 | 0,02 | 0,03 | 0,01 | 0,18 | 0,02 | 0,02 | 0,31 | |

12

EFFET D'INTERACTION DC X DC

Effet d'interaction DC Prof x DC Elève sur la perception de soutien 1 procuré par l'enseignant



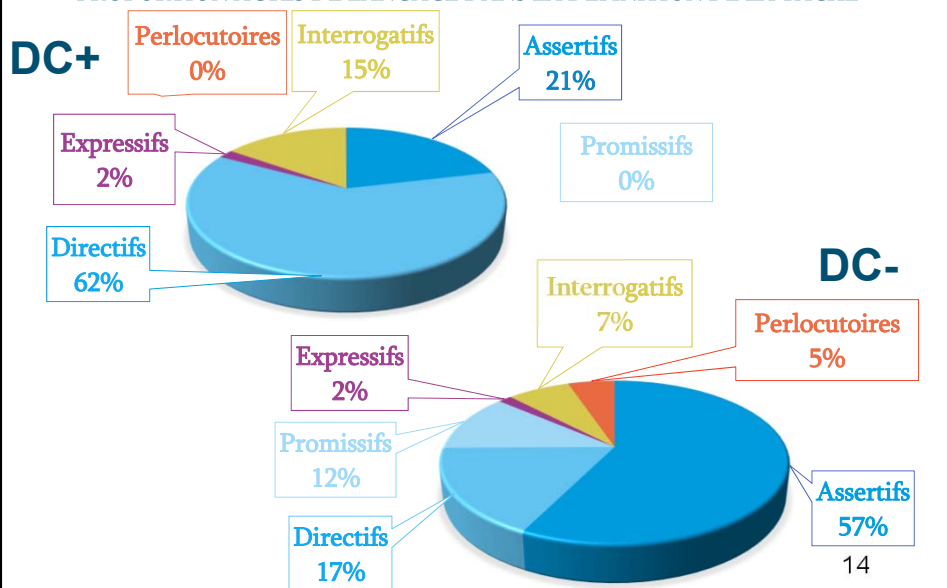
Test LSD ; variable Percep soutien - Probabilités des Tests Post Hoc Erreur : MC Inter = 38,791, dl = 72,000

| DC Enseign (1F/2f) Categ | 6 | {1} - 21,14 | {2} - 14,66 | {3} - 14,83 3 | {4} - 14,60 | {5} - 10,50 | {6} - 20,00 | {7} - 14,57 | {8} - 27,00 | {9} - 19,80 | {10} - 17,17 | {11} - 20,83 | {12} - 22,28 |
|--------------------------|---|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 FORT | 1 | | 0,14 | 0,07 | 0,08 | 0,04 | 0,71 | 0,03 | 0,18 | 0,64 | 0,25 | 0,93 | 0,73 |
| 2 FORT | 2 | 0,14 | | 0,97 | 0,99 | 0,47 | 0,20 | 0,98 | 0,02 | 0,20 | 0,57 | 0,17 | 0,08 |
| 3 FORT | 3 | 0,07 | 0,97 | | 0,95 | 0,40 | 0,11 | 0,93 | 0,01 | 0,10 | 0,52 | 0,10 | 0,03 |
| 4 FORT | 4 | 0,08 | 0,99 | 0,95 | | 0,43 | 0,12 | 0,99 | 0,01 | 0,11 | 0,50 | 0,10 | 0,04 |
| 5 FORT | 5 | 0,04 | 0,47 | 0,40 | 0,43 | | 0,05 | 0,39 | 0,00 | 0,05 | 0,19 | 0,05 | 0,02 |
| 6 FORT | 6 | 0,71 | 0,20 | 0,11 | 0,12 | 0,05 | | 0,04 | 0,09 | 0,94 | 0,38 | 0,80 | 0,46 |
| 7 faible | 1 | 0,03 | 0,98 | 0,93 | 0,99 | 0,39 | 0,04 | | 0,00 | 0,03 | 0,40 | 0,04 | 0,01 |
| 8 faible | 2 | 0,18 | 0,02 | 0,01 | 0,01 | 0,00 | 0,09 | 0,00 | | 0,07 | 0,03 | 0,17 | 0,28 |
| 9 faible | 3 | 0,64 | 0,20 | 0,10 | 0,11 | 0,05 | 0,94 | 0,03 | 0,07 | | 0,38 | 0,73 | 0,39 |
| 10 faible | 4 | 0,25 | 0,57 | 0,52 | 0,50 | 0,19 | 0,38 | 0,40 | 0,03 | 0,38 | | 0,31 | 0,14 |
| 11 faible | 5 | 0,93 | 0,17 | 0,10 | 0,10 | 0,05 | 0,80 | 0,04 | 0,17 | 0,73 | 0,31 | | 0,68 |
| 12 faible | 6 | 0,73 | 0,08 | 0,03 | 0,04 | 0,02 | 0,46 | 0,01 | 0,28 | 0,39 | 0,14 | 0,68 | |

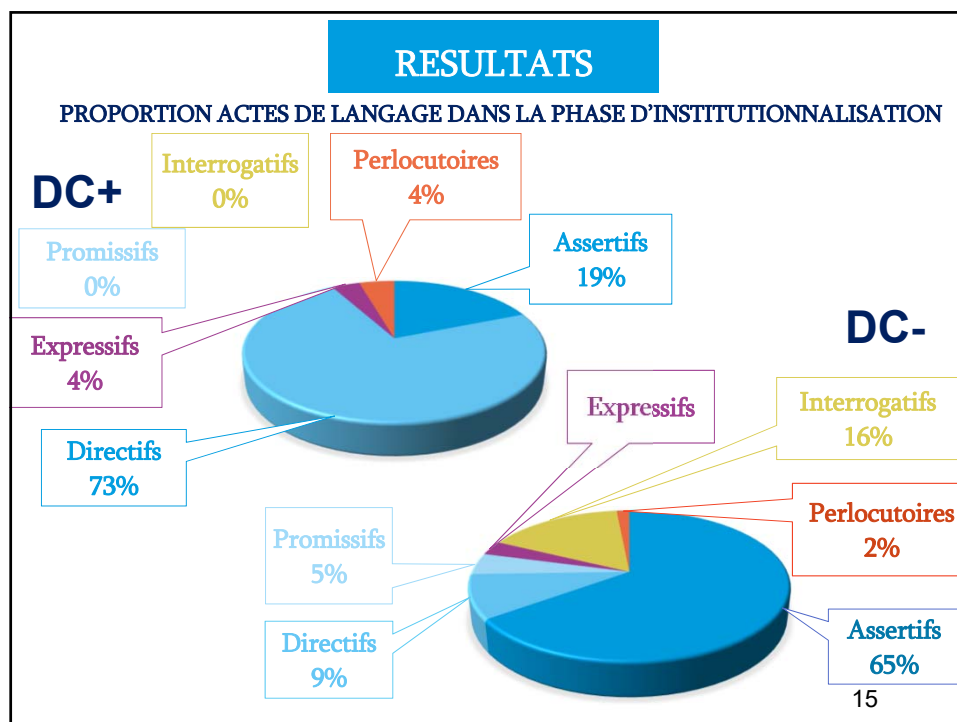
13

RESULTATS

PROPORTION ACTES DE LANGAGE DANS LA DEFINITION DE LA TÂCHE



14



CONCLUSION

- Le désir de contrôle de l'enseignant, à lui seul, ne constitue qu'une faible part d'explication pour comprendre les conduites d'apprentissage qu'adoptent les élèves.
- Les actes de langage des enseignants diffèrent en fonction de la variable personnelle qu'est le désir de contrôle.
- La dissymétrie de désir de contrôle peut exercer une influence sur les déterminants de la motivation des élèves à s'engager dans des situations d'apprentissage en EPS.
- **La suite:** examiner les effets d'une formation aux actes de langage des étudiants stagiaires d'EPS sur la motivation des élèves à s'engager en EPS.

MERCI POUR VOTRE ATTENTION

- Alain, M., (1989). *Traduction française de l'échelle de désir de contrôle*, Quebec, Editions : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Burger, J.M. et Cooper, H.M. (1979), The desirability of control, *Motivation and Emotion* 3, 381-393.
- Burger, J.M., (1990), Desire for control and interpersonal interaction style, *Journal of Research in Psychology* 24, 32-44.
- Deci, Flast, (2018), *Pourquoi faisons nous ce que nous faisons ? Motivation, auto-détermination et autonomie*, Paris, Editions : InterEditions
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Editions : Plenum.
- Deci, E.L, Ryan, R.M & Edward, L., (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55, 68-78
- Deci, E.L., & Ryan, R.M., (2002), *Handbook of self-determination research*, Rochester, University of Rochester Press.
- Dembrovski, T.M, McDougall, J.M., and Musante, L., (1984), Desirability of control versus Locus of Control: relationship to paralinguistic in the type A interview, *Health Psychology*, 3, 15-26.
- Reeve, J., (2006), Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit, *The Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J., & Jang H., (2006), What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy, During a Learning Activity, *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Searle, J.R (1972), *Les actes de langage: essai de philosophie du langage*, Paris, Editions : Hermann
- Sensevy, G., Mercier A., (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Editions : PUR
- Vermersch, P., (2011), *Mémoire, langages et apprentissage*, Paris, Editions : RETZ

17

Corrélations

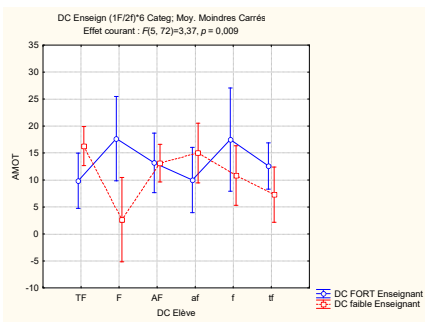
Corrélations significatives marquées à $p < .05000$ N=84 (Observations à VM ignorées)

| | Score motivation EPS | Bes Affil | Mot Int | AMOT | Percep soutien 1 |
|---------------------------------|-------------------------|---------------|---------------|---------------|------------------|
| Score motivation EPS | 1,0000 | .4476 | .3723 | -.5183 | .3104 |
| | p= --- | p=,000 | p=,000 | p=,000 | p=,004 |
| Bes Affil | .4476 | 1,0000 | .2871 | -.4287 | .5055 |
| | p=,000 | p= --- | p=,008 | p=,000 | p=,000 |
| Mot Int | .3723 | .2871 | 1,0000 | -.4768 | .4322 |
| | p=,000 | p=,008 | p= --- | p=,000 | p=,000 |
| AMOT | -.5183 | -.4287 | -.4768 | 1,0000 | -.4074 |
| | p=,000 | p=,000 | p=,000 | p= --- | p=,000 |
| Percep soutien 1 | .3104 | .5055 | .4322 | -.4074 | 1,0000 |
| | p=,004 | p=,000 | p=,000 | p=,000 | p= --- |

18

EFFET D'INTERACTION DC X DC

Effet d'interaction DC Prof x DC Elève sur l'amotivation situationnelle des élèves



Test LSD ; variable AMOT (Données -23-08-2019.sta) Probabilités des Tests Post Hoc Erreur : MC inter = 46,011, dl = 72,000

| DC Enseign | 6 Cat | (1) - (1F/2F) eg | (2) - 9,857 | (3) - 17,67 | (4) - 13,17 | (5) - 10,00 | (6) - 17,50 | (7) - 12,60 | (8) - 16,29 | (9) - 2,67 | (10) - 13,13 | (11) - 15,00 | (12) - 10,83 | (12) - 7,28 |
|------------|-------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| 1 FORT | 1 | | 0,10 | 0,38 | 0,97 | 0,16 | 0,41 | 0,04 | 0,13 | 0,29 | 0,18 | 0,80 | 0,48 | |
| 2 FORT | 2 | 0,10 | | 0,35 | 0,13 | 0,98 | 0,26 | 0,75 | 0,01 | 0,29 | 0,58 | 0,16 | 0,03 | |
| 3 FORT | 3 | 0,38 | 0,35 | | 0,44 | 0,44 | 0,87 | 0,35 | 0,03 | 0,99 | 0,64 | 0,55 | 0,12 | |
| 4 FORT | 4 | 0,97 | 0,13 | 0,44 | | 0,19 | 0,49 | 0,08 | 0,14 | 0,37 | 0,23 | 0,84 | 0,50 | |
| 5 FORT | 5 | 0,16 | 0,98 | 0,44 | 0,19 | | 0,35 | 0,81 | 0,02 | 0,40 | 0,65 | 0,23 | 0,06 | |
| 6 FORT | 6 | 0,41 | 0,26 | 0,87 | 0,49 | 0,35 | | 0,19 | 0,03 | 0,85 | 0,50 | 0,62 | 0,12 | |
| 7 faible | 1 | 0,04 | 0,75 | 0,35 | 0,08 | 0,81 | 0,19 | | 0,00 | 0,22 | 0,70 | 0,10 | 0,01 | |
| 8 faible | 2 | 0,13 | 0,01 | 0,03 | 0,14 | 0,02 | 0,03 | 0,00 | | 0,02 | 0,01 | 0,09 | 0,33 | |
| 9 faible | 3 | 0,29 | 0,29 | 0,99 | 0,37 | 0,40 | 0,85 | 0,22 | 0,02 | | 0,57 | 0,48 | 0,06 | |
| 10 faible | 4 | 0,18 | 0,58 | 0,64 | 0,23 | 0,65 | 0,50 | 0,70 | 0,01 | 0,57 | | 0,29 | 0,04 | |
| 11 faible | 5 | 0,80 | 0,16 | 0,55 | 0,84 | 0,23 | 0,62 | 0,10 | 0,09 | 0,48 | 0,29 | | 0,35 | |
| 12 faible | 6 | 0,48 | 0,03 | 0,12 | 0,50 | 0,06 | 0,12 | 0,01 | 0,33 | 0,06 | 0,04 | 0,35 | | |

Echelle de Désir Contrôle (Alain, 1989)

Instructions

Visez une note d'examen. En attribuant chaque item et repassez en notant sur le chiffre de l'échelle allant de 1 (pas du tout) à 7 (souvent) qui s'applique à toi. Pour chaque item, marque le chiffre qui reflète le mieux ce que tu ressens (à ce moment précis). Il n'y a pas de bonne et de mauvaise réponse. N'hésite pas à utiliser les chiffres intermédiaires (ex. 2,5, 3, 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 |
| 2. J'aime participer à la politique car je pense ainsi avoir une voix à être entendue que possible dans ce qui fait le gouvernement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. J'aime d'arrêter les situations où quelqu'un d'autre me dit que faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Je préfère être un meneur (diriger) plutôt qu'un suiveur (suivre). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. J'aime être capable d'influencer les actions des autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. J'ai (j'aurai) envie de rendre chaque geste de mon comportement ou de mes langages en sorte de partie pour un long voyage. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Les autres veulent habituellement ce que est le mieux pour eux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. J'aime prendre mes propres décisions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. J'aime avoir le contrôle sur mes décisions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. J'aime être celui qui quelqu'un d'autre prend le rôle de donner les ordres je suis impliquée dans un projet de groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 11. Je me rendrais comme étant généralement plus capable d'influencer les décisions que les autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. J'aime avoir mes propres idées et être capable d'expliquer à d'autres pourquoi je les ai. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. J'aime avoir une bonne idée de ce que mes tâches impliquent avant de les commencer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Lorsque je suis en problème, je préfère faire quelque chose pour le régler plutôt que de m'occuper de la laisser aller. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. En ce qui concerne les ordres, j'aime souvent les donner que les recevoir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. J'aime être capable de rendre plusieurs de mes décisions rapidement dans les moments de quelque un d'autre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Lorsque je rends (je prendrais), j'aime (j'aimerais) d'être de mon opinion dans une situation où je pourrais être libre sans l'avis de quelqu'un d'autre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Je préfère être la situation où quelqu'un d'autre doit me dire ce que je dois faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Si j'ai plusieurs opinions dans les problèmes je préfère avoir un seul choix, plutôt que d'avoir à prendre mes décisions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. J'aime attendre et voir si quelqu'un d'autre va régler un problème ou si j'ai pu le résoudre par moi-même. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Echelle de perception de besoin de guidage

Entourer un chiffre en face de chaque nom d'élève sur une échelle de 0 à 10 pour nous dire dans quelle mesure vous percevez qu'ils ont besoin d'être guidé

Echelle de perception des besoins de guidage des élèves

| Nom Prénom Elève | Besoin de guidage |
|-------------------|------------------------|
| ALI Adèle | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| BAINVILLE Tom | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| CARVALHO Aylcia | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| CHEVALIER Clara | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| DURVIEL Sarah | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| FERNANDEZ Eupen | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| GOICHAUD Evan | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| GRAND Mary | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| JONK Elise | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| LAFORGNE William | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| MAURIN Paul | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| MEDRASS Naoum | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| MELE Justine | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| MERINO Léo | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| MICO Tribault | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| MOREIRA Hugo | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| MORIN Alexis | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| OURASSI Mehdi | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| OUTERVIL Jada | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| PESQUIER Célia | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| PRIM Mathéo | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| ROUILL Mathys | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| ROBERT Maxime | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| RUGGIERO Solène | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| RUZZI Quentin | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| SARIN AVIT Maxime | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| SOLIER Lamy | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| SOLBERGUS Matana | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| VINCOO Paula | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

Echelle de motivation pour l'EPS (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989)

Dans cette partie nous souhaitons connaître vos motivations pour l'EPS. Autrement dit, pourquoi généralement le faire ou le faire pour les choses que nous proposons dans cette mesure. Pour répondre veuillez nous cocher à gauche de chaque affirmation qui correspond à ce que vous ressentez ou répondez si vous ne pouvez pas le faire.

| | Toujours | Souvent | Parfois | 1 fois sur 10 | Jamais | Ne sais pas | Toujours |
|--|----------|---------|---------|---------------|--------|-------------|----------|
| 1. pour le plaisir que cette activité procure | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. parce que le plaisir « 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 devenir quelqu'un qui ne s'entraîne plus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. pour éviter d'être puni de ne pas aller en EPS, si je proteste, je me fâche | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. parce que je me sentais dans cette discipline | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. parce que le sport fait partie de mon « style », de mon caractère | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. parce que c'est important pour moi d'être en EPS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. pour me satisfaire d'apprendre de nouvelles choses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. pour ne pas être ridiculisé dans cette discipline | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30. parce que ça me fait plaisir de faire du sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Merci de remercier pour la participation

Echelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, (Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J., 2008)

G F Date de naissance :

Les affirmations suivantes font référence au cours d'éducation physique et sportive (EPS) que tu viens de vivre. L'attention de 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 |
|---|-----------------|---|---|----------------|---|---|---|
| | Moins en accord | | | Plus en accord | | | |
| 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 me réjouis pas souvent les exercices qui m'on demandé 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 |

Echelle de frustrations des besoins psychologiques fondamentaux (Gillet, N., Fouquereau, E., Lequeur, J., Bigot, L., & Mokoukolo, R., 2012)

Les affirmations suivantes font référence aux cours d'EPS que tu fais 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 |
| 1) il existe des situations dans lesquelles tout est fait pour que je me sente incompétent(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 méprisants(e)s envers moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4) tout est fait pour que je me sente à l'aise dans certaines situations. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5) je sens que je suis obligé(e) de prendre 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'attendre des choses qui me donnent l'impression d'être incompétent(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(ux) quand je réussis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Echelle de motivation situationnelle (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000)

Le questionnaire qui suit représente des raisons pour lesquelles les gens font une activité physique. Indiquez à quel point ces raisons peuvent s'appliquer à toi dans le cadre des tâches actuelles d'EPS que tu vis en ce moment. Entoure le chiffre le plus approprié pour chaque énoncé.

| Pas du tout en accord | Tres peu en accord | Un peu en accord | Moyennement en accord | Assez en accord | Entièrement en accord | Tres, Entièrement en accord |
|-----------------------|--------------------|------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

POURQUOI FAIS TU CETTE ACTIVITE 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 mes loisirs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Parce que je suis sûr(e) d'être que je la fais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Je ne suis pas ; je ne suis pas ce que cela que 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 obligé(e) de 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 satisfaisante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Par des raisons personnelles. | 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 on me demandait 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 |

Echelle de soutien à l'autonomie et de contrôle perçu (Mageau et al., 2011)

TOI ET Ton PROFESSEUR

Les énoncés suivants concernent à la fois l'enseignant(e) et toi-même. Entoure le chiffre qui correspond le mieux à ta situation actuelle. Indiquez à quel point ces raisons peuvent s'appliquer à toi dans le cadre des tâches actuelles d'EPS que tu vis en ce moment. Entoure le chiffre le plus approprié pour chaque énoncé.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
|---|---|---|---|---|---|---|

1. Mon professeur me donne généralement l'opportunité de prendre des 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 me permet de lui expliquer les raisons qui m'ont conduit à le faire. 1 2 3 4 5 6 7
4. Mon professeur encourage la motivation d'importance à mes yeux. 1 2 3 4 5 6 7
5. Mon professeur refuse que je prenne quelque responsabilité. 1 2 3 4 5 6 7
6. Mon professeur encourage que je prenne quelque responsabilité. 1 2 3 4 5 6 7
7. Mon professeur me donne souvent des conseils. 1 2 3 4 5 6 7
8. À l'exception de certaines tâches, mon professeur me laisse libre de choisir mes propres activités. 1 2 3 4 5 6 7
9. Lorsque je n'ai pas le choix de faire quelque chose, je suis généralement persuadé. 1 2 3 4 5 6 7
10. Je suis toujours sûr(e) que mon professeur veut, même si parfois on ne s'entend pas. 1 2 3 4 5 6 7
11. Mon professeur croit que pour réussir, il faut que je sois motivé(e) moi-même. 1 2 3 4 5 6 7
12. Mon professeur me fait sentir responsable pour tout ce que je fais. 1 2 3 4 5 6 7
13. Mon professeur est capable de se mettre à ma place et de comprendre mes intentions. 1 2 3 4 5 6 7
14. Mon professeur croit que je fais des choses que je n'aime pas faire. 1 2 3 4 5 6 7
15. Lorsque mon professeur me dit que je suis responsable, je me sens responsable et non contrôlé(e) par mon professeur. 1 2 3 4 5 6 7
16. Lorsque mon professeur me dit que je suis responsable, je me sens responsable et non contrôlé(e) par mon professeur. 1 2 3 4 5 6 7
17. Mon professeur me permet de faire des choses que je n'aime pas faire. 1 2 3 4 5 6 7
18. Lorsque mon professeur croit que j'ai des problèmes, il me dit ce qu'il faut que je fasse pour les résoudre. 1 2 3 4 5 6 7
19. Mon professeur s'occupe que je sois motivé(e) moi-même. 1 2 3 4 5 6 7
20. Dès que je ne suis pas motivé(e) ce que mon professeur croit, il m'aide à le devenir. 1 2 3 4 5 6 7
21. Mon professeur refuse la responsabilité pour ses erreurs. 1 2 3 4 5 6 7
22. Mon professeur croit que je suis toujours motivé(e). 1 2 3 4 5 6 7
23. Lorsque je refuse de faire quelque chose, mon professeur me permet de lui expliquer les raisons qui m'ont conduit à le faire. 1 2 3 4 5 6 7
24. Mon professeur croit que je suis responsable et non contrôlé(e) par mon professeur. 1 2 3 4 5 6 7

23

Teacher's Autonomy Support

| | |
|---|--|
| <p>Relies on</p> <p>Extrinsic Sources of Motivation 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7</p> <ul style="list-style-type: none"> * Offers Incentives, Consequences, Directives * Makes Assignments, Seeks Compliance | <p>Nurtures Inner Motivational Resources</p> <ul style="list-style-type: none"> * Interest, Enjoyment, Sense of Challenge * Creates Opportunities for Initiative |
| <p>Controlling Language 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7</p> <ul style="list-style-type: none"> * Pressuring, Ego-Involving * Should, Must, Have to, Got to * Neglects Value, Meaning, Use, Benefit, Importance of Requests | <p>Informational Language</p> <ul style="list-style-type: none"> * Informational, Flexible * Provides Choices, Options * Identifies Value, Meaning, Use, Benefit, Importance of Requests |
| <p>Counters & Tries to Change Students' Negative Affect 1 2 3 <u>4</u> 5 6 7</p> <ul style="list-style-type: none"> * Blocks/Counters Expressions of Negative Affect * Negative Affect is Not OK, Is Unacceptable, Is Something to be Changed/Fixed | <p>Acknowledges & Accepts Students' Negative Affect</p> <ul style="list-style-type: none"> * Listens Carefully, Openly, Understandingly * Accepts Negative Affect, Complaints are OK |

Note for Each Rating: Use the bold, underlined 4 as your starting/anchor point.

Figure 1. Rating sheet to score the three teacher-provided autonomy support items.

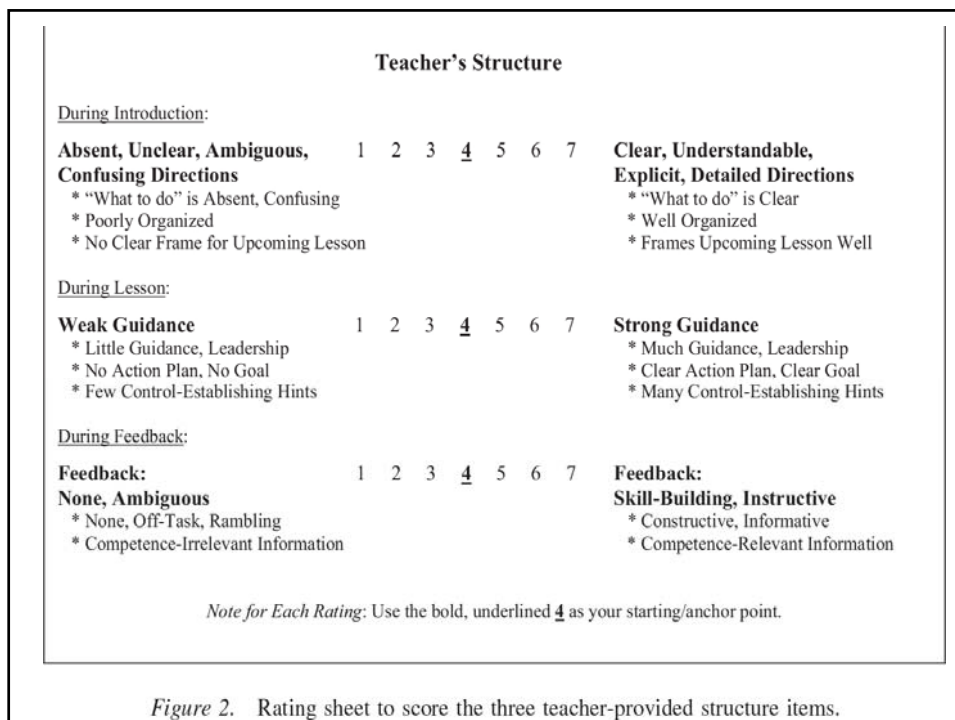


Figure 2. Rating sheet to score the three teacher-provided structure items.