

Chapitre 6

L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE EN EPS

LA MOTIVATION AUTODÉTERMINÉE

GÉRALDINE ESCRIVA-BOULLEY, DAMIEN TESSIER ET PHILIPPE SARRAZIN

ÉLÉMENTS DE DÉFINITIONS

L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE EN EPS ET LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

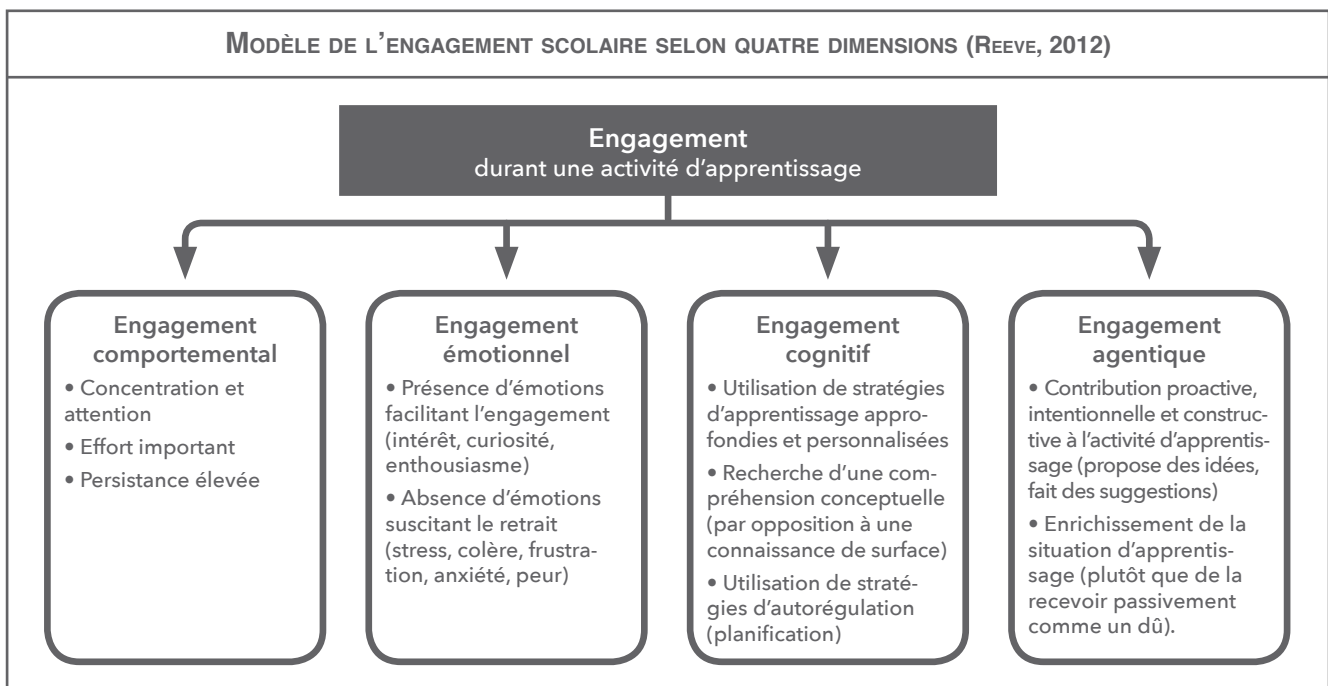
En EPS comme dans les autres disciplines scolaires l'engagement de l'élève est multiforme. Il peut renvoyer à son investissement physique, à sa performance, à son niveau d'attention et d'écoute des consignes, à l'enthousiasme qu'il manifeste en cours, etc. Au regard de ces différentes dimensions, susciter l'engagement des élèves semble être une tâche complexe, et l'on peut s'interroger sur les stratégies d'intervention qui y sont favorables ou non. Afin de proposer des réponses, ce chapitre s'appuiera sur la théorie de l'autodétermination (TAD), une théorie contemporaine de la motivation humaine largement employée dans le contexte éducatif en général (voir Ryan et Deci, 2017 ; Tessier, Sarrazin et Trouilloud, 2006), et celui de l'EPS en particulier (par exemple Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk et Haerens, 2014), pour rendre compte de la motivation et de l'engagement des élèves. Cette théorie permet d'expliquer, entre autres, l'effet des pratiques de l'enseignant sur la motivation, les comportements et le bien-être des élèves

L'engagement, ses composantes et ses relations avec la motivation

Dans le contexte scolaire, le terme « engagement » est généralement utilisé pour caractériser l'investissement actif d'un élève dans une situation d'apprentissage (Christenson, Reschly et Wylie, 2012). Plus précisément, il correspond à la qualité de l'investissement des élèves dans les activités scolaires, c'est-à-dire avec les personnes, activités, buts, valeurs et lieux qui leur sont reliés (Skinner, Kindermann, Connell et Wellborn, 2009). Selon Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004), l'engagement est un concept multidimensionnel formé de trois composantes distinctes mais fortement inter-corrélées :

- *l'engagement comportemental* (par exemple l'effort, la concentration et l'attention dont fait preuve un élève) ;
- *l'engagement émotionnel* (par exemple la présence d'émotions facilitatrices comme l'intérêt, la curiosité et l'enthousiasme et l'absence d'émotions associées à l'abandon de la tâche telles que le désarroi, la colère, l'anxiété, la peur ou la frustration) ;
- *l'engagement cognitif* (par exemple l'utilisation de stratégies d'apprentissage élaborées, le traitement en profondeur de l'information).

Reeve (2012) a proposé récemment une quatrième forme d'engagement dénommée agentique, qui renvoie



à la contribution proactive, intentionnelle et constructive de l'élève au processus d'apprentissage (par exemple l'élève fait des suggestions, cherche à enrichir les activités d'apprentissage plutôt qu'à les subir). Le modèle complet de l'engagement scolaire est présenté sur la figure de la page précédente.

Motivation et engagement sont des concepts très proches, parfois même confondus. La motivation renvoie à l'ensemble des forces (internes et externes) qui dynamisent et dirigent le comportement vers un but (Deci, 1992). Même si la distinction entre ces deux concepts fait toujours débat, certains auteurs comme Reeve (2012, p. 151) considèrent « *la motivation comme un processus psychologique, neural et biologique non observable, privé qui sert d'antécédent causal au comportement publiquement observable qu'est l'engagement* ». En d'autres termes, l'engagement serait la manifestation externe et visible de la motivation, qui en constituerait la source ou la toile de fond.

L'engagement et sa dynamique : continuum et besoins psychologiques

Si l'aspect « quantitatif » de la motivation a été largement appréhendé par les chercheurs (par exemple l'élève serait plus ou moins motivé pour l'activité ou les tâches proposées), la TAD adopte une perspective plus « qualitative » en reconnaissant l'existence de différents types de motivation dont les conséquences affectives, cognitives ou comportementales ne sont pas équivalentes (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011). Ces motivations peuvent se positionner sur un continuum d'autodétermination aux extrémités duquel on trouve d'un côté les formes de motivation les plus autonomes, et de l'autre les plus contraintes. La *motivation autonome* correspond à une implication délibérée de l'élève dans une activité parce qu'elle est perçue comme étant amusante, en adéquation avec ses valeurs ou utile. À l'inverse, on parle de *motivation contrainte* quand l'élève a le sentiment d'être obligé de s'engager dans une activité parce qu'il perçoit des pressions externes (par exemple la menace d'une punition ou la promesse d'une récompense) ou internes (par exemple le sentiment de honte ou de culpabilité). À côté de ces deux formes de motivation, la TAD envisage également l'existence d'un état d'« a-motivation », qui correspond à l'absence de volonté d'agir. Dans ce cas, l'élève ne manifeste ni motivation autonome ni motivation contrainte pour une activité.

Conformément à la TAD, les études menées en EPS montrent que la motivation autonome des élèves prédit positivement leur engagement, notamment l'intensité (par exemple Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer, Van den Berghe, De Meyer et Haerens, 2012) et la durée (par exemple Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier et Chanal, 2008) des efforts fournis, un niveau de concentration plus élevé (par exemple Ntoumanis, 2005) et de meilleurs résultats (Boiché *et al.*, 2008). À l'inverse, a-motivation et motivation contrainte sont associées à une diminution de l'effort et de l'engagement en classe (par exemple Aelterman *et al.*, 2012), mais également à des affects négatifs tels que l'ennui (par exemple Ntoumanis, 2001).

Pour expliquer le développement de ces différentes formes de motivation, la TAD met en évidence l'existence de

trois besoins psychologiques fondamentaux : d'autonomie, de compétence et de proximité sociale. *Le besoin d'autonomie* représente le désir d'être à l'origine de ses comportements plutôt qu'un simple exécutant (par exemple sentir que l'on peut faire des choix dans la situation d'apprentissage, que l'on a son mot à dire). *Le besoin de compétence* renvoie au désir d'être efficace dans ses interactions avec l'environnement et de surmonter les défis (par exemple se sentir capable de courir pendant 20 minutes à 10 km/h lors d'un cycle d'endurance). *Le besoin de proximité sociale* fait quant à lui référence au désir d'appartenir à un groupe social et de recevoir de l'attention de personnes importantes pour soi (par exemple se sentir apprécié par son professeur ou avoir l'impression de jouer un rôle important dans une équipe de sport collectif). La satisfaction de ces besoins favorise l'émergence d'une motivation autonome, et *a contrario* leur frustration induit le développement d'une motivation contrainte (Ryan et Deci, 2017). Autrement dit, la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux est une condition indispensable pour que les élèves développent une motivation optimale en EPS, et s'engagent efficacement dans les tâches d'apprentissage. Il semble donc important de connaître les facteurs qui facilitent la satisfaction de ces besoins et ceux susceptibles de l'entraver.

L'engagement et le style motivationnel de l'enseignant

La TAD considère que les facteurs environnementaux et sociaux – tels que le style motivationnel de l'enseignant – influencent la qualité de la motivation des individus via la satisfaction ou la frustration des besoins. Le style motivationnel représente « *le sentiment et comportement interpersonnel qu'un enseignant utilise pour motiver ses élèves à s'engager dans les apprentissages* » (Reeve *et al.*, 2014, p. 94). Plus précisément, la TAD considère que tous les élèves, quels que soient leur âge, sexe, vécu ou origine socio-économique, possèdent une tendance naturelle au développement et des ressources motivationnelles internes qui soutiennent une motivation et un engagement de qualité dans les activités d'apprentissage. Elle reconnaît également que les élèves peuvent parfois manquer de motivation autonome, manifester un manque d'intérêt, voire se désengager des activités scolaires. Son originalité est de considérer que ceci se produit quand les ressources motivationnelles de l'élève – en particulier ses besoins psychologiques fondamentaux – ne sont pas stimulées, mais plutôt négligées ou même menacées. Dans cette perspective, la TAD s'est attachée à identifier les comportements constitutifs du style motivationnel de l'enseignant, susceptibles de soutenir ou de menacer les trois besoins psychologiques fondamentaux des élèves. Les termes utilisés pour dénommer les trois dimensions du style motivationnel de l'enseignant qui nourrissent ou entravent la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale sont respectivement le soutien de l'autonomie (par opposition au contrôle), la structure (par opposition au chaos) et l'investissement interpersonnel (par opposition à l'hostilité) (Sarrazin *et al.*, 2011 ; Tessier et Sarrazin, 2013).

APPORTS DE LA RECHERCHE

L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE EN EPS ET L'IMPACT DU STYLE MOTIVATIONNEL DE L'ENSEIGNANT

Les comportements relatifs au style motivationnel de l'enseignant et leurs conséquences sur l'engagement et la motivation des élèves ont donné lieu à plusieurs travaux dans le cadre de la TAD. Nous allons dans un premier temps développer ces différents comportements avant de proposer une synthèse des études portant sur les relations entre le style motivationnel des enseignants d'une part, l'engagement et la motivation des élèves en EPS d'autre part.

Les comportements relatifs aux dimensions du style motivationnel

Lorsque l'enseignant soutient l'autonomie de ses élèves, il leur laisse la possibilité de s'exprimer et de donner leur point de vue sur les contenus pédagogiques à apprendre. Il offre l'opportunité de choix véritables qui permettent aux élèves de manifester leurs valeurs, préférences et désirs. Il a recours à un langage informationnel et flexible, et explique le bien-fondé des règles, limites et situations qu'il met en place. Il fait enfin preuve d'em-

pathie quand un élève est confronté à des difficultés ou exprime des réticences (Reeve, 2002). À l'opposé, un enseignant contrôlant est directif envers ses élèves, utilise le contrôle (par exemple promesse de récompenses, menace de punitions), la culpabilité (par exemple comparaison négative avec un autre élève) ou la pression (par exemple menace de noter ou de punir) pour les motiver, et décide de tout sans expliquer les raisons de ses choix.

Un enseignant qui structure l'apprentissage des élèves pour nourrir leur sentiment de compétence propose des buts clairs, des situations adaptées au niveau des élèves (ni trop faciles ni trop difficiles) et un guidage approprié et constructif pour les réaliser (Jang, Reeve, et Deci, 2010). Au contraire, un environnement d'apprentissage « chaotique » se caractérise par des situations inadaptées, des attentes qui ne sont pas clairement formulées, l'absence de guidage et des retours souvent négatifs ou inconsistants. Enfin, l'investissement interpersonnel de l'enseignant nourrit le besoin de proximité sociale. Il se traduit par le temps et l'énergie investis dans la relation avec les élèves, par les marques d'affection témoignées, ainsi que par les notes d'humour et la convivialité qui colorent le climat de la classe (Skinner et Edge, 2002). Par opposition, un enseignant qui fait preuve d'hostilité envers ses élèves tend à manifester des comportements froids et distants et à adopter un ton sévère et monocorde. Le tableau ci-dessous synthétise les comportements emblématiques du style motivationnel de l'enseignant.

COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT SOUTENANT OU MENAÇANT LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES DES ÉLÈVES (SARRAZIN ET AL., 2011)		
	Comportements susceptibles de soutenir...	Comportements susceptibles de menacer...
... le besoin d'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • Donner aux élèves la possibilité d'exprimer leur point de vue sur une situation d'apprentissage (par exemple quelle solution envisager pour résoudre le problème posé ?) • Fournir des explications (par exemple expliquer l'intérêt d'une situation d'apprentissage, d'une APSA) • Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs (par exemple faire preuve d'empathie en reconnaissant qu'une situation peut être difficile ou frustrante) • Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt (par exemple laisser les élèves choisir parmi les situations d'apprentissage et les niveaux de difficulté proposés, leur demander ce qu'ils ont aimé ou non dans une séance) • Utiliser un langage informationnel et flexible (par exemple utiliser le conditionnel : « tu pourrais essayer le virage culbute pour aller plus vite ») 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des stratégies de contrôle (par exemple employer des directives, promettre des récompenses, menacer de punitions) • Utiliser un langage induisant la pression ou la culpabilité (par exemple : « fais le virage culbute, tu es le seul à ne pas le faire ») • Décider de manière autoritaire (par exemple proposer des situations d'apprentissage sans donner d'explications sur leur fonction ou leur utilité)
... le besoin de compétence	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer des buts et des contenus clairs (par exemple donner des buts formulés de manière quantitative : « courir 12 minutes à 12 km/h ») • Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter • Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser • Délivrer des feedbacks positifs (par exemple souligner les aspects positifs de toute tentative : « c'est bien, tu as essayé ») 	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer des buts vagues (par exemple : « faites de votre mieux ») • Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun • S'abstenir de donner des conseils pour progresser • Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants (par exemple la même performance ou attitude donne lieu à des jugements très différents de la part du professeur, selon le moment)
... le besoin de proximité sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Dispenser de l'attention, investir du temps et de l'énergie dans les interactions (par exemple prendre le temps de discuter avec les élèves, montrer qu'on croit en leur potentiel de développement) • Exprimer de l'affection, de la compréhension, faire preuve de respect (par exemple appeler les élèves par leur prénom, les réconforter en cas de contre-performance, etc.) • Utiliser l'humour et favoriser la convivialité 	<ul style="list-style-type: none"> • Être indifférent aux problèmes des élèves • Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité (par exemple réprimander sans l'écouter un élève qui vient se plaindre des autres élèves qui l'empêchent de travailler)

L'engagement des élèves et les effets du style motivationnel : synthèse des études corrélationnelles et expérimentales

Les études corrélationnelles

La plupart des études sur cette thématique ont utilisé des plans de recherche « corrélationnels » consistant à examiner les relations (ou corrélations statistiques) entre le style motivationnel des enseignants d'une part et la motivation autodéterminée des élèves d'autre part. Ces études sont généralement organisées à partir de questionnaires adressés aux élèves. Dans l'ensemble, elles mettent en exergue une plus grande motivation autonome chez les élèves qui estiment que leur enseignant adopte des comportements de nature à soutenir leurs besoins.

En effet, la relation entre le style motivationnel de l'enseignant et la motivation autodéterminée des élèves est médiatisée par le degré de satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale des élèves. Par exemple, Taylor et Ntoumanis (2007) ont interrogé 787 élèves âgés de 11 à 16 ans et leurs 51 professeurs issus de 13 établissements scolaires anglais. Les questionnaires mesuraient la perception du style motivationnel de l'enseignant (pour les élèves), la motivation autodéterminée des élèves (pour les enseignants et les élèves) et la satisfaction des besoins psychologiques (pour les élèves). Pour l'essentiel, les résultats montrent que quand les élèves ont le sentiment que leur professeur d'EPS soutient leur autonomie (par exemple il demande leur point de vue, explique l'utilité de ce qu'il propose), leur besoin d'autonomie est davantage satisfait et en retour leur motivation autodéterminée pour l'EPS est plus importante. Par ailleurs, quand les élèves estiment que le cours d'EPS est bien structuré (par exemple ils trouvent que leur professeur explique clairement ce qu'il attend d'eux, apporte des conseils pour progresser), ils se sentent plus compétents en EPS et en retour plus autodéterminés pour cette discipline. Enfin, quand les élèves considèrent que leur professeur est particulièrement investi (par exemple ils ressentent qu'il passe du temps avec eux, est toujours là pour eux), ils rapportent un plus grand sentiment de proximité sociale et en retour une plus grande motivation autodéterminée pour l'EPS.

Les études expérimentales

Dans le domaine moteur, il n'existe à notre connaissance qu'une seule étude qui ait utilisé un plan de recherche expérimental afin de manipuler le style motivationnel des enseignants d'EPS pour en tester les effets sur le changement de motivation et d'engagement des élèves (De Meyer *et al.*, 2016). Les 320 lycéens participant à l'étude étaient répartis en deux conditions expérimentales et devaient visionner une séquence vidéo présentant des situations typiques d'enseignement du salto avant en EPS. Dans l'une des conditions l'enseignant manifestait des comportements contrôlants et dans l'autre un style soutenant l'autonomie des élèves. Les participants devaient imaginer qu'ils participaient au cours d'EPS qu'ils visionnaient et rapportaient par le biais de questionnaires leur degré de satisfaction des besoins psychologiques et leur engagement. Les résultats révèlent que les participants du groupe « enseignant soutenant l'autonomie » ont rapporté une plus grande satisfaction de leurs besoins

et en retour un plus grand engagement et une moindre tendance à la défiance. À l'inverse, les élèves du groupe « enseignant contrôlant » ont rapporté une plus grande frustration de leurs besoins et en retour une plus grande tendance à la défiance et un moindre engagement.

Si les études expérimentales en laboratoire sont rares, il existe par contre une dizaine d'études dans le domaine de l'EPS qui ont testé les effets d'une formation destinée à aider les professeurs de collège ou lycée (par exemple Chatzisarantis et Hagger, 2009 ; Cheon, Reeve et Moon, 2012, 2014 ; Cheon et Reeve, 2013, 2015 ; Lonsdale *et al.*, 2013 ; Meng et Keng, 2016 ; Tessier, Sarrazin et Ntoumanis, 2010) ou du premier degré (Leptokaridou, Vlachopoulos et Papaioannou, 2016) à modifier leur style motivationnel. Dans la plupart de celles-ci les effets de la formation ont été objectivés en comparant :

- l'évolution du style des enseignants du groupe expérimental avec celui des enseignants d'un groupe témoin n'ayant pas suivi la formation ;

- l'évolution de la motivation et de l'engagement des élèves supervisés par les enseignants des deux groupes.

Pour dépasser les biais méthodologiques liés à l'utilisation d'une source unique d'information, à savoir le « ressenti » de l'élève (ce dernier peut avoir tendance à colorer sa perception du style motivationnel de l'enseignant en fonction de la motivation qu'il éprouve pour la matière), certaines études ont cherché à mesurer directement le style motivationnel de l'enseignant d'EPS en utilisant des grilles comportementales et des observateurs extérieurs formés à coder les comportements (par exemple Cheon *et al.*, 2012 ; Tessier *et al.*, 2010). Dans l'ensemble ces études font ressortir un effet positif de la formation. Par rapport à ceux du groupe témoin, les enseignants qui ont suivi la formation ont davantage adopté un style motivationnel qui soutient les besoins de leurs élèves. De plus, dans quatre études, la formation a également permis de réduire le recours à des stratégies contrôlantes (Cheon *et al.*, 2012, 2014 ; Cheon et Reeve, 2013, 2015). Il est également intéressant de noter le maintien des effets de l'intervention dans le temps (Cheon *et al.*, 2014) : un an après la fin de celle-ci, les enseignants du groupe expérimental soutenaient davantage l'autonomie de leurs élèves et utilisaient moins de comportements contrôlants que ceux du groupe témoin.

Outre l'efficacité de la formation sur le style motivationnel des enseignants, les études rapportent également des effets positifs sur les élèves. Par rapport à ceux du groupe témoin, les élèves dont les enseignants ont suivi la formation tendent à rapporter une plus grande satisfaction des trois besoins psychologiques (Cheon *et al.*, 2012, 2014 ; Cheon et Reeve, 2013, 2015 ; Meng et Keng, 2016), une plus grande motivation autonome (Chatzisarantis et Hagger, 2009 ; Cheon *et al.*, 2012 ; Cheon et Reeve, 2013), une diminution de l'a-motivation (Cheon *et al.*, 2012 ; Cheon et Reeve, 2013, 2015), une augmentation de l'engagement (Cheon *et al.*, 2012 ; Cheon et Reeve, 2013 ; Meng et Keng, 2016) et de plus fortes intentions de pratiquer une activité physique en dehors des cours d'EPS (Chatzisarantis et Hagger, 2009 ; Cheon *et al.*, 2012 ; Cheon et Reeve, 2013). Trois études ont également rapporté un effet positif de l'intervention sur l'engagement comportemental des élèves, à savoir l'effort objectif fourni durant les cours d'EPS (Chatzisarantis et Hagger, 2009 ; Lonsdale *et al.*, 2013).

Le désengagement de l'élève et le style motivationnel

Deux études récentes se sont intéressées à l'effet du style motivationnel de l'enseignant sur le désengagement des élèves (Jang, Kim et Reeve, 2016 ; Van den Berghe, Cardon, Tallir, Kirk et Haerens, 2016). Van den Berghe, Cardon, Tallir, Kirk et Haerens (2016) ont mesuré les effets du style motivationnel sur l'engagement et le désengagement des élèves lors des 15 premières minutes du cours d'EPS. Les résultats montrent que lorsque l'enseignant soutient les besoins pendant les 5 premières minutes de la leçon, des observateurs extérieurs constatent que les élèves sont plus engagés entre la 10^e et la 15^e minute. Plus généralement, les résultats de l'étude révèlent que le soutien des besoins est corrélé positivement et négativement respectivement avec l'engagement et le désengagement des élèves. À l'inverse, la menace des besoins est corrélée négativement et positivement, respectivement avec l'engagement et le désengagement des élèves.

APPORTS DE LA RECHERCHE CE QU'IL FAUT RETENIR

- En fonction de son style motivationnel l'enseignant participe à satisfaire ou à frustrer les besoins psychologiques fondamentaux des élèves (autonomie, compétence, proximité sociale) qui, en retour, affectent la qualité de leur motivation et de leur engagement dans les apprentissages.
- Quand les élèves ont le sentiment que leur professeur d'EPS soutient leur autonomie, qu'il est particulièrement proche d'eux et que le cours est bien structuré, alors ils rapportent une plus grande satisfaction de leurs besoins psychologiques, et manifestent en retour un meilleur engagement en EPS.
- Une formation fondée sur la TAD permet aux enseignants de modifier leur style motivationnel dans le sens d'un plus grand soutien des besoins des élèves et d'une réduction des comportements « contrôlants ».
- Les élèves sont sensibles au changement de style de leur enseignant : ceux dont l'enseignant a suivi une formation fondée sur la TAD rapportent une meilleure motivation, un engagement et des efforts plus importants ainsi qu'une augmentation de la pratique physique en dehors de l'école.
- Le style motivationnel de l'enseignant affecte l'engagement des élèves dès le premier quart d'heure de cours.

PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES

UN MODÈLE DIALECTIQUE DE L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE EN EPS

À partir des connaissances présentées dans les deux parties précédentes, nous développerons dans cette troisième partie un modèle dialectique de l'engagement issu des travaux de Reeve (2012). Ce modèle permet non seulement d'identifier les leviers que l'enseignant peut activer pour dynamiser l'engagement de ses élèves en EPS mais met également en évidence la réciprocity des relations qui unissent l'engagement des élèves et le

style motivationnel des enseignants. Nous proposerons d'analyser les pratiques d'enseignement au regard de ce modèle. La figure page suivante présente le modèle dialectique de l'engagement des élèves en EPS. Il est qualifié de « dialectique » car l'activité de l'enseignant et l'engagement des élèves s'influencent mutuellement. Quatre étapes principales peuvent être repérées.

Étape 1 : structuration du dispositif d'apprentissage

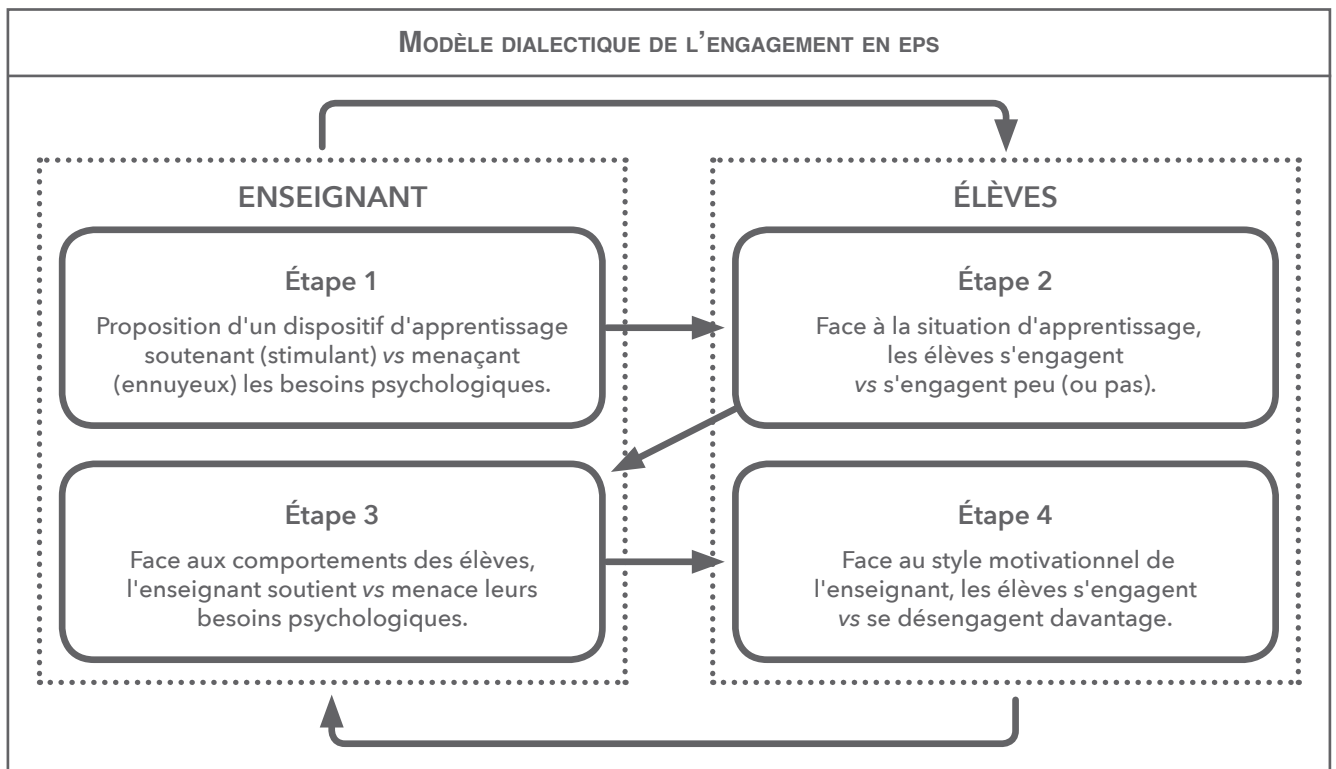
Le premier geste professionnel qui va affecter la motivation et l'engagement des élèves, c'est la structuration de l'apprentissage conçue par l'enseignant. À travers le dispositif d'apprentissage proposé, ce dernier va stimuler ou non les forces motivationnelles propres des élèves (c'est-à-dire la motivation intrinsèque et les besoins psychologiques fondamentaux), et va induire ou pas leur engagement dans la situation. En EPS, les situations ludiques – comme les formes jouées en sports collectifs ou en sports de raquette – sont de nature à nourrir la motivation intrinsèque. S'appuyer sur cette motivation naturelle des élèves pour le jeu permet d'optimiser leur engagement initial. De même, les situations de découverte qui conduisent les élèves à vivre de nouvelles expériences participent à nourrir leur besoin d'autonomie. Néanmoins, l'attraction initiale d'un tel dispositif pourrait n'être que de courte durée s'il ne participait pas simultanément à satisfaire les autres besoins psychologiques des élèves.

Dans cette perspective, les situations de défi, dont le niveau de difficulté est légèrement supérieur au niveau d'habileté des élèves, sont propices à satisfaire leur besoin de compétence. Toutefois, les niveaux d'habileté des élèves étant souvent hétérogènes dans une classe, il n'est pas si simple pour l'enseignant de proposer à chacun des situations de défi adaptées. De plus, ces situations induisant par définition plus d'échecs que de réussites, elles peuvent contribuer à terme au désengagement des élèves qui ne sont pas intrinsèquement motivés par l'activité. En conséquence, comme le propose Mascret (2006), pour les élèves les moins impliqués en EPS, ces situations de défi sont à proposer dans un deuxième temps, après avoir renforcé leur sentiment de compétence dans l'activité par des situations qui les mettent en réussite.

Enfin, les situations collectives qui induisent de l'interaction sociale entre les élèves, à condition qu'elles soient respectueuses et positives, sont souvent de nature à renforcer leur intérêt pour la situation. À l'inverse, les situations d'apprentissage individuelles, répétitives, analytiques, monotones, trop difficiles ou vraiment trop faciles ont tendance à ne pas activer la motivation intrinsèque des élèves, ni à nourrir leurs besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale. C'est souvent le cas des exercices techniques de passe, de tir, de slalom, ou de certaines activités connotées négativement par les élèves comme la course de durée, le saut en longueur ou le lancer de poids.

Étape 2 : les élèves face à la situation d'apprentissage

Les élèves vont ensuite réagir au dispositif proposé par l'enseignant en s'engageant plus ou moins dans la situation. En fonction du degré avec lequel la situation participe à nourrir leurs besoins d'autonomie, de compétence et



de proximité sociale, ils vont plus ou moins faire des efforts, se concentrer (engagement comportemental), faire preuve d'enthousiasme (engagement émotionnel) et utiliser des stratégies de planification et de régulation de leurs actions (engagement cognitif). Ils peuvent également manifester un engagement actif en posant des questions à l'enseignant, en suggérant certains contenus pour faire face aux problèmes moteurs auxquels ils sont confrontés, en observant et en échangeant avec leurs camarades pour enrichir leur motricité (engagement agentique). En revanche, si la situation n'est pas en adéquation avec leur motivation intrinsèque et leurs besoins psychologiques, parce qu'elle est ennuyeuse, trop répétitive, parce qu'ils n'en perçoivent pas le sens, parce qu'ils se sentent forcés ou parce qu'ils ont peur de paraître ridicules, alors ils ne s'engageront qu'à minima, ou pas du tout, manifestant de la résistance passive, des comportements hors-tâche, voire de la défiance ou des comportements déviants.

Étape 3 : l'enseignant face aux comportements des élèves

L'enseignant n'est pas indifférent au niveau d'engagement manifesté par ses élèves. Globalement, les études rapportent que l'enseignant tend à soutenir davantage les besoins des élèves qui témoignent d'un niveau d'engagement élevé, et au contraire à être plus contrôlant face aux élèves qui manifestent de la passivité en classe. En effet, plusieurs études réalisées en laboratoire ont montré que le fait de manipuler expérimentalement le niveau d'engagement/désengagement des élèves dans une tâche d'apprentissage affectait en retour le style motivationnel de l'enseignant (Pelletier et Vallerand, 1996). D'autres études corrélationnelles réalisées en EPS ont confirmé ces résultats (Jang, Kim et Reeve, 2012 ; Reeve, 2013 ; Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud et Chanal, 2006).

Dans une étude visant à analyser les relations entre le niveau d'engagement des élèves et le style motivationnel

des enseignants d'EPS au début, au milieu et en fin de semestre, Reeve (2013) a montré que l'engagement de l'élève mesuré au début de l'année prédisait le soutien de l'autonomie de l'enseignant mesuré au milieu du semestre, et que l'engagement de l'élève mesuré au milieu du semestre prédisait le soutien de l'autonomie de l'enseignant mesuré en fin de semestre. En conséquence, dans le cas où l'enseignant observerait un niveau d'engagement des élèves conforme à ses attentes, il sera plutôt enclin à leur laisser plus de liberté, à réagir par des comportements chaleureux, des feedbacks positifs, des encouragements – autrement dit à adopter un style motivationnel soutenant les besoins psychologiques de ses élèves, propice à renforcer leur engagement initial. Par contraste, dans le cas où l'enseignant serait confronté à la passivité des élèves, à leurs comportements perturbateurs, indisciplinés ou déviants, il sera enclin à répondre par des comportements contraignants. Cette situation est de nature à lui laisser penser que ce manque de capacité d'autorégulation manifeste de ses élèves le conduit à les recadrer en utilisant un style contrôlant, voire parfois hostile.

Étape 4 : les élèves face au style motivationnel de l'enseignant

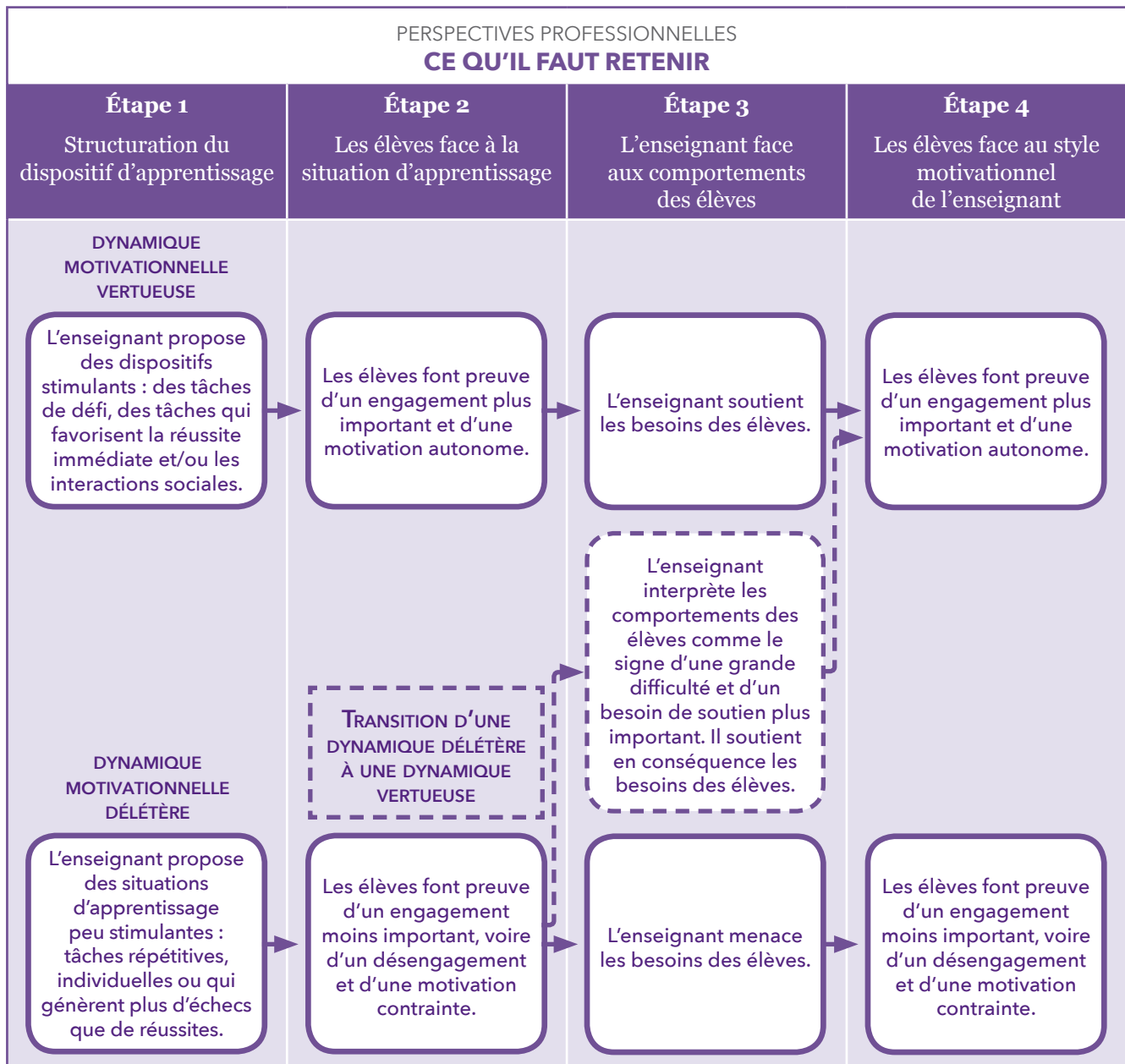
Comme nous l'avons évoqué dans la partie 2, l'engagement des élèves est très sensible au style motivationnel de l'enseignant. Ainsi, en réaction au style de l'enseignant, les élèves vont soit intérioriser soit au contraire rejeter les règles, valeurs et raisons de s'engager dans la situation d'apprentissage. L'adoption par l'enseignant d'un style contrôlant est propice à faire naître ou à renforcer leur motivation contrainte pour l'activité qui, en retour, tend à favoriser des comportements de refus, de blocage ou des stratégies d'évitement. Un style motivationnel soutenant les besoins aura tendance au contraire à favoriser le développement d'une motivation autonome pour l'activité et à intensifier l'engagement des élèves dans l'apprentissage.

Enfin, ces deux profils d'engagement chez les élèves peuvent contribuer à renforcer les choix de l'enseignant en termes de situation d'apprentissage : un dispositif très structuré et contraignant pour obliger les élèves les moins engagés à pratiquer en EPS, et un dispositif qui offre plus d'autonomie et de choix aux élèves qui témoignent d'un niveau d'engagement élevé.

Dynamique motivationnelle et engagement

Ces dynamiques vertueuses et délétères qui affectent l'engagement ou le désengagement des élèves peuvent avoir des répercussions à plus long terme sur leur « vie physique ». La revue de littérature réalisée dans la partie 2 montre que l'engagement scolaire est un état malléable sur lequel l'activité de l'enseignant a un fort impact. En conséquence, une dynamique motivationnelle délétère contribuant à maintenir l'élève à un faible niveau d'engagement n'est pas irréversible. Bien au contraire, le rôle de l'enseignant est déterminant et peut contribuer dans une large mesure à inverser la tendance.

En dépit des contingences du contexte scolaire – telles que les programmes, la programmation des activités physiques, les installations sportives disponibles – qui ne permettent pas toujours de proposer des activités et des situations d'apprentissage stimulantes aux élèves, l'enseignant conserve néanmoins en toutes circonstances la possibilité de déployer un style motivationnel propice à favoriser le réengagement. À ce niveau (étape 3 du modèle), sa réaction face au faible engagement ou au désengagement de ses élèves est cruciale. Trop souvent, l'enseignant interprète la désaffection des élèves comme une dévalorisation de soi, de son travail, ou comme la preuve de la passivité chronique des élèves, et tend à y répondre par un style motivationnel contrôlant. S'il interprétait au contraire ce désengagement comme un indicateur signalant que les élèves rencontrent des difficultés et ont davantage besoin de son soutien, cela pourrait déclencher l'adoption d'un style motivationnel soutenant les besoins psychologiques des élèves et ainsi relancer une dynamique motivationnelle positive favorisant l'engagement des élèves dans l'activité physique.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aelterman (N.), Vansteenkiste (M.), Van Keer (H.), Van den Berghe (L.), De Meyer (J.), Haerens (L.), « Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education », *Journal of Sport and Exercise Psychology*, n° 34(4), 2012, p. 457-480.
- Bassett (D. R.), Fitzhugh (E. C.), Heath (G. W.), Erwin (P. C.), Frederick (G. M.), Wolff (D. L.), ... Stout (A. B.), « Estimated energy expenditures for school-based policies and active living », *American Journal of Preventive Medicine*, n° 44(2), 2013, p. 108-113.
- Boiché (J.), Sarrazin (P. G.), Grouzet (F. M.), Pelletier (L. G.), Chanal (J. P.), « Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education : a self-determination perspective », *Journal of Educational Psychology*, n° 100(3), 2008, p. 688-701.
- Chatzisarantis (N. L.), Hagger (M. S.), « Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation », *Psychology & Health*, n° 24(1), 2009, p. 29-48.
- Cheon (S. H.), Reeve (J.), « Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure ? : a one-year follow-up investigation », *Psychology of Sport and Exercise*, n° 14(4), 2013, p. 508-518.
- Cheon (S. H.), Reeve (J.), « A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation », *Contemporary Educational Psychology*, n° 40, 2015, p. 99-111.
- Cheon (S. H.), Reeve (J.), Moon (I. S.), « Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students », *Journal of Sport and Exercise Psychology*, n° 34(3), 2012, p. 365-396.
- Cheon (S. H.), Reeve (J.), Yu (T. H.), Jang (H. R.), « The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction », *Journal of Sport and Exercise Psychology*, n° 36(4), 2014, p. 331-346.
- Christenson (S. L.), Reschly (A. L.), Wylie (C.) (dir.), *The handbook of research on student engagement*, New York, Springer Science, 2012.
- Cooper (A. R.), Goodman (A.), Page (A. S.), Sherar (L. B.), Eslinger (D. W.), Van Sluijs (E. M.), Froberg (K.) *et al*, « Objectively measured physical activity and sedentary time in youth : the international children's accelerometry database (ICAD) », *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, n° 12(1), 2015, p. 113-123.
- Deci (E. L.), « The relation of interest to the motivation of behavior : a self-determination theory perspective », in Renninger (K. A.), Hidi (S.), Krapp (A.) (dir.), *The role of interest in learning and development*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 43-70.
- De Meyer (J.), Soenens (B.), Aelterman (N.), De Bourdeaudhuij (I.), Haerens (L.), « The different faces of controlling teaching : implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students' motivation in physical education », *Physical Education and Sport Pedagogy*, n° 21(6), 2016, p. 632-652.
- Fredricks (J. A.), Blumenfeld (P. C.), Paris (A. H.), « School engagement : potential of the concept, state of the evidence », *Review of Educational Research*, n° 74(1), 2004, p. 59-109.
- Jang (H.), Kim (E. J.), Reeve (J.), « Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context », *Journal of Educational Psychology*, n° 104, 2012, p. 1175-1188.
- Jang (H.), Kim (E. J.), Reeve (J.), « Why students become more engaged or more disengaged during the semester : a self-determination theory dual-process model », *Learning and Instruction*, n° 43, 2016, p. 27-38.
- Jang (H.), Reeve (J.), Deci (E. L.), « Engaging students in learning activities : it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure », *Journal of Educational Psychology*, n° 102(3), 2010, p. 588-600.
- Leptokaridou (E. T.), Vlachopoulos (S. P.), Papaioannou (A. G.), « Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education », *Educational Psychology*, n° 36(7), 2016, p. 1138-1159.
- Lonsdale (C.), Rosenkranz (R. R.), Sanders (T.), Peralta (L. R.), Bennie (A.), Jackson (B.), ... Lubans (D. R.), « A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education : results of the motivating active learning in physical education (MALP) trial », *Preventive Medicine*, n° 57(5), 2013, p. 696-702.
- Mascret (N.), « Badminton scolaire : gagner ou perdre avec la manière », *Les cahiers du CEDRE*, n° 6, 2006, p. 44-57.
- Meng (H. Y.), Keng (J. W. C.), « The effectiveness of an autonomy-supportive teaching structure in physical education », *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*, n° 12(43), 2016, p. 5-28.
- Ntoumanis (N.), « A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education », *British Journal of Educational Psychology*, n° 71(2), 2001, p. 225-242.
- Ntoumanis (N.), « A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework », *Journal of Educational Psychology*, n° 97(3), 2005, p. 444-453.
- OECD/EU, *Health at a glance : Europe 2016 – State of health in the EU cycle*, OECD Publishing, Paris, 2016.
- Pelletier (L. G.), Séguin-Lévesque (C.), Legault (L.), « Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors », *Journal of Educational Psychology*, n° 94(1), 2002, p. 186-196.
- Reeve (J.), « Self-determination theory applied to educational settings », in Deci (E. L.), Ryan (R. M.) (dir.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, University of Rochester Press, 2002, p. 183-203.
- Reeve (J.), « A self-determination theory perspective on student engagement », in Christenson (S. L.), Reschly (A. L.), Wylie (C.) (dir.), *Handbook of research on student engagement*, New York, Springer US, 2012, p. 149-172.
- Reeve (J.), « How students create motivationally supportive learning environments for themselves : the concept of agentic engagement », *Journal of Educational Psychology*, n° 105, 2013, p. 579-595.
- Reeve (J.), Jang (H.), Carrell (D.), Jeon (S.), Barch (J.), « Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support », *Motivation and Emotion*, n° 28, 2004, p. 147-169.
- Reeve (J.), Vansteenkiste (M.), Assor (A.), Ahmad (I.), Cheon (S. H.), Jang (H.), ... Wang (C. K. J.), « The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching : a multinational investigation », *Motivation and Emotion*, n° 38(1), 2014, p. 93-110.
- Ryan (R.), Deci (E.), *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, New York, The Guilford Press, 2017.
- Sarrazin (P.), Pelletier (L.), Deci (E. L.), Ryan (R. M.), « Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination », in Martin-Krumm (C.), Tarquinio (C.), *Traité de psychologie positive*, Bruxelles, De Boeck, 2011, p. 273-312.
- Sarrazin (P.), Tessier (D.), Pelletier (L.), Trouilloud (D.), Chanal (J.), « The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors », *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, n° 4, 2006, p. 283-301.
- Skinner (E. A.), Belmont (M. J.), « Motivation in the classroom : reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year », *Journal of educational psychology*, n° 85(4), 1993, p. 571-581.
- Skinner (E. A.), Edge (K.), « Self-Determination, coping, and development », in Deci (E. L.), Ryan (R. M.) (dir.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, University of Rochester Press, 2002, p. 297-337.

Skinner (E. A.), Kindermann (T. A.), Connell (J. P.), Wellborn (J. G.), « Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development », in Wentzel (K.), Wigfield (A.) (dir.), *Handbook of motivation at school*, Malwah, Erlbaum, 2009, p. 223-245.

Taylor (I. M.), Ntoumanis (N.), « Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education », *Journal of Educational Psychology*, n° 99(4), 2007, p. 747-760.

➔ Tessier (D.), Sarrazin (P.), « La motivation autodéterminée », in Tessier (D.) (dir.), *La motivation*, Paris, Éditions EP&S, 2013, p. 11-28.

Tessier (D.), Sarrazin (P.), Trouilloud (D.), « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et activités d'apprentissage des élèves : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, n° 157, 2006, p. 147-177.

Tessier (D.), Sarrazin (P.), Ntoumanis (N.), « 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*, n° 35(4), 2010, p. 242-253.

Van den Berghe (L.), Cardon (G.), Tallir (I.), Kirk (D.), Haerens (L.), « Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior : the bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson », *Physical Education and Sport Pedagogy*, n° 21(6), 2016, p. 653-670.

Van den Berghe (L.), Vansteenkiste (M.), Cardon (G.), Kirk (D.), Haerens (L.), « Research on self-determination in physical education : key findings and proposals for future research », *Physical Education and Sport Pedagogy*, n° 19(1), 2014, p. 97-121.