

Pratiques enseignantes en soutien à l'autodétermination des élèves du primaire en contexte de pandémie

Manon Beaudoin, Karine Fisette, Gabrielle Garon-Carrier et Anne Lessard
Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Beaudoin, M., Fisette, K., Garon-Carrier, G. et Lessard, A. (2022). Pratiques enseignantes en soutien à l'autodétermination des élèves du primaire en contexte de pandémie. *Didactique*, 3(3), pp. 65-84. <https://doi.org/10.37571/2022.0304>

Résumé : Les pratiques de l'enseignant qui soutiennent les besoins d'autodétermination (autonomie, compétence, appartenance) des élèves favorisent leur motivation intrinsèque, leur engagement et leur réussite scolaire. Cette étude s'est intéressée aux pratiques de soutien aux besoins d'autodétermination déployées par un enseignant d'une classe primaire lors du retour en classe post confinement 2020. À l'aide d'une grille d'observation, 500 minutes de captation vidéo ont été examinées afin de dégager la fréquence et la nature des pratiques qui soutiennent le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves. Les analyses descriptives montrent que cet enseignant utilise un grand nombre de pratiques qui soutiennent ces trois besoins, à plus forte raison lorsqu'il fait de l'enseignement magistral ou lorsque des interactions ont lieu avec les élèves. L'analyse du discours de l'enseignant a permis de mettre en lumière qu'il a opté pour une approche positive face aux changements induits par la Covid-19. S'il est possible de croire que cet enseignant utilisait déjà des pratiques soutenant l'autodétermination des élèves, le contexte pandémique semble avoir été pour lui une occasion d'être centré sur les besoins des élèves dans sa didactique et sa gestion de la classe.

Mots-clés : autodétermination, classe primaire, pandémie, autonomie, appartenance, compétence

Introduction

Le programme de formation de l'école québécoise prévoit instruire, socialiser et qualifier tous les élèves en offrant un parcours scolaire constitué de diverses disciplines (français, anglais, mathématique, sciences, etc.), réparti sur 180 jours d'école et se terminant par des épreuves ministérielles à chaque fin de cycle. Des politiques, comme la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) et celle de la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2017), ont établi des balises qui sont reconnues pour soutenir la réussite du plus grand nombre. Des alternatives sont toutefois prévues lorsqu'une évaluation des capacités et besoins de l'élève montre que celui-ci doit bénéficier d'un encadrement particulier, comme des classes de francisation ou d'adaptation scolaire. Malgré tout, bon nombre d'élèves ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'étude secondaire suite à leur parcours dans les écoles québécoises (Conseil supérieur de l'éducation, 2017), ce qui invite à poursuivre les réflexions sur la ou les meilleures façons d'accompagner les élèves dans leur cheminement scolaire.

Parallèlement, le contexte pandémique de 2020 et 2021 a obligé les acteurs scolaires à réévaluer les finalités de l'école et les modalités qu'elle emploie pour y parvenir. Par exemple, l'enseignement à distance, la fréquentation scolaire non obligatoire de même que l'exemption des examens finaux sont des mesures qui ont été mises de l'avant pour respecter les directives de la Santé publique du Québec lors de ces années exceptionnelles. Dans ces circonstances, les enseignantes et enseignants ont dû déployer des efforts particuliers afin de soutenir la motivation et l'engagement des élèves puisqu'une forte proportion de ceux-ci a éprouvé de la difficulté à s'investir dans leur étude (Tardif, Cividi, Mukamurera et Borges, 2021). Parce que l'autodétermination est reconnue pour soutenir l'engagement des élèves (Ryan et Deci, 2017, 2020), cette étude s'est intéressée aux pratiques enseignantes qui ont favorisé celle des élèves en contexte de pandémie.

Pratiques enseignantes et motivation des élèves

Pour permettre à tous les élèves de développer leur plein potentiel en classe, les enseignants doivent mettre en place des pratiques souples, variées et respectueuses des divers rythmes d'apprentissage. L'article 22 de la Loi sur l'instruction publique, qui porte sur les rôles et responsabilités des enseignants, ajoute qu'il est de leur devoir de collaborer à développer le goût d'apprendre chez chaque élève qui leur est confié (Gouvernement du Québec, 2012). Dit autrement, les enseignants doivent œuvrer à susciter ce qu'on appelle la motivation intrinsèque chez leurs élèves. Cette dernière est définie comme une motivation interne à l'élève qui le mène à réaliser les activités pour le plaisir et la satisfaction qu'elles

procurent (Ryan et Deci, 2017). Selon ces derniers auteurs, c'est la réponse à trois besoins fondamentaux, aussi appelés besoins d'autodétermination, qui permet de développer et maintenir la motivation intrinsèque : le besoin d'appartenance, le besoin d'autonomie et le besoin de compétence. Ces besoins d'autodétermination, définis plus en profondeur un peu plus loin dans l'article, sont universels et importants pour tous les élèves, peu importe leur âge (Ryan et Deci, 2017).

Selon plusieurs études, dont des méta-analyses, favoriser l'autodétermination des élèves engendre de nombreuses retombées positives. Ainsi, dans les classes qui soutiennent l'autodétermination des élèves, ceux-ci ont tendance à s'engager dans leurs apprentissages et à fournir les efforts nécessaires à l'accomplissement des tâches (Froiland et Worrell, 2016; Ryan et Deci, 2017, 2020; Skinner, Furrer, Marchand et Kindermann, 2008). De même, plus les élèves sont soutenus dans leur besoin d'autodétermination, plus ils auraient tendance à démontrer des affects positifs (Stanley, Schutte et Phillips, 2021), à ressentir un sentiment de bien-être (Cantarero, van Tilburg et Smoktunowicz, 2020; Howard, Bureau, Guay, Chong et Ryan, 2021; Tang, Wang et Guerrien, 2020), à avoir une meilleure estime de soi (Thøgersen-Ntoumani et Ntoumanis, 2007), à éprouver de la satisfaction (Meyer, Enstrom, Harstveit, Bowles et Beevers, 2007) et à vivre moins d'anxiété (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov et Kornazheva, 2001) ou de sentiments dépressifs (Wei, Philip, Shaffer, Young et Zakalik, 2005). Ceci les conduit ultimement vers un meilleur rendement scolaire (Botnaru, Orvis, Langdon, Niemiec et Landge, 2021; Goodman, Trapp, Park et Davis, 2021; Guay et Vallerand, 1997) et une réduction du risque de décrochage (Hardré et Reeve, 2003; Vallerand, Fortier et Guay, 1997).

Or, de l'avis de Ryan et Deci (2017; 2020), de nombreux systèmes scolaires restent ancrés dans des modèles qui ne soutiennent pas l'autodétermination des élèves. Par exemple, des enseignants utilisent des systèmes de punitions et récompenses qui tendent à renforcer la motivation extrinsèque chez l'élève (Niemiec et Ryan, 2009). Cette dernière, comparativement à la motivation intrinsèque, implique que l'élève est motivé pour une raison qui lui est externe, ce qui tend à diminuer la force de son engagement ou son maintien à long terme. Pour un enseignant, travailler dans une visée d'autodétermination, c'est plutôt amener l'élève à prendre des décisions, à devenir responsable de ses choix, à se prendre en charge et ultimement lui donner « le goût de se créer lui-même » (Bergeron, 2018, p. 21). En créant et maintenant des conditions favorables à l'apprentissage des élèves, les pratiques liées à l'autodétermination permettent de tendre vers une gestion de classe proactive. Les tâches de l'enseignant, comme le choix des activités pédagogiques et la gestion des comportements, sont aussi susceptibles de s'harmoniser plus facilement dans

un contexte de classe favorisant l'autodétermination. Par exemple, offrir des choix aux élèves sur le format de présentation d'un projet (rapport écrit, affiche, présentation orale) répond à leur besoin de compétence et d'autonomie tout en suscitant des sentiments positifs chez eux (Leroux et Paré, 2016) et peut ainsi prévenir l'apparition de comportements déviants (Bandura, 2007).

Au regard de retombées potentielles pour l'élève et l'enseignant, les pratiques de soutien à l'autodétermination des élèves apparaissent comme une voie à privilégier pour soutenir l'engagement et la motivation des élèves dans tous les contextes éducatifs, notamment dans un contexte comme celui de la pandémie. Ponctué de périodes d'isolement, celui-ci a pu faire vivre des sentiments d'anxiété, de peur et de dépression à certains élèves (Brooks Webster, Smith, Woodland, Wessely, Greenberg et Rubin, 2020; Vindegaard et Benros, 2020). À leur tour, ces émotions ont pu miner la motivation de même que la capacité de s'engager et mener à terme des projets (Garvik, Idsoe et Bru, 2014; Smith, 2013). Il apparaît alors pertinent que les adultes dans l'environnement de l'élève soient en mesure de déployer des actions qui lui permettent de retrouver un certain pouvoir ou contrôle dans une sphère de sa vie en vue de soutenir leur motivation intrinsèque. En effet, les auteurs s'accordent pour dire que le développement de la motivation intrinsèque peut se généraliser à d'autres sphères que celle dans laquelle elle a été initiée (Skinner, Chi et The Learning-Gardens Educational Association, 2012). À cet effet, la section suivante définit la théorie de l'autodétermination afin de mieux circonscrire ses applications en contexte de classe.

La théorie de l'autodétermination

Dans les dernières décennies, la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017, 2020) a été appliquée à de nombreux domaines, dont l'éducation, dans le cadre d'une multitude d'études. Cette théorie postule que les individus ont une tendance innée à se développer et à s'actualiser. Malgré cette tendance, les individus doivent pouvoir compter sur des conditions favorables de leur milieu afin de soutenir leur développement. La théorie de l'autodétermination permet de mieux comprendre comment les dispositions individuelles, comme la curiosité et la capacité d'autorégulation de même que les conditions sociales et culturelles dans lesquelles ils évoluent, façonnent leur développement, leur engagement et leur bien-être. L'idée que des facteurs externes à l'élève peuvent avoir une influence sur son parcours d'apprentissage est donc cohérente avec cette théorie. En effet, « le contexte dans lequel l'individu évolue peut soutenir ou restreindre celui-ci lors de sa tentative de maîtriser et d'intégrer ses expériences dans un soi cohérent » (Vallerand Carbonneau et Lafreniere, 2019, p. 50). En conséquence, les pratiques de l'enseignant auront un rôle

déterminant sur le développement des élèves, leur motivation et ultimement leurs apprentissages.

Selon Ryan et Deci (2017, 2020), il importe de satisfaire les besoins d'autodétermination, soit les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves, afin de soutenir leur motivation à apprendre. Le besoin d'autonomie d'un élève renvoie au sentiment de volition et de pouvoir agir, comme faire ses propres choix et avoir un contrôle sur les décisions qui le concernent. Dans ces situations, l'élève se sent maître de sa réussite alors qu'il n'en est pas de même lorsque les décisions sont prises pour lui (Bergeron, 2018). Le besoin de compétence se rapporte au sentiment d'efficacité et de maîtrise au regard des actions à poser. L'élève évalue dans quelle mesure ses connaissances et ses habiletés lui permettront de réussir les activités proposées. Lorsque l'évaluation de ses capacités s'avère favorable, l'élève est plus susceptible de s'engager dans les activités et de persévérer face aux obstacles. Dans le cas inverse, l'élève risque d'opter pour des comportements qui nuisent à sa réussite (Bandura, 2007). Enfin, le besoin d'appartenance exprime le besoin de se sentir lié à ses pairs et d'entretenir avec eux des relations authentiques et chaleureuses. Un élève dont le besoin d'appartenance est peu soutenu pourrait vivre de l'aliénation sociale et de la solitude. En bref, lorsque les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont satisfaits au sein d'une activité, l'élève est motivé à s'y engager, ce qui se traduit par des retombées positives sur son développement.

Considérant l'importance de ces besoins, l'enseignant gagnerait à utiliser différentes pratiques pour soutenir l'autodétermination des élèves. Malgré que le contexte scolaire n'ait pas été initialement réfléchi en ce sens, diverses pratiques quotidiennes peuvent convenir. Par exemple, pour soutenir le besoin d'autonomie, un élève peut choisir sa posture de travail (ballon stabilisateur, vélo stationnaire, pupitre, table basse) ou se voir attribuer une tâche (ramasser les cahiers du jour, être responsable d'effacer le tableau). Pour le besoin de compétence, l'enseignant peut offrir des rétroactions personnalisées et ciblées sur le travail de chaque élève tandis que la proximité physique est un moyen permettant de soutenir le besoin d'appartenance. Or, si certains moyens pour soutenir l'autodétermination s'avèrent généralement simples à mettre en place, les restrictions imposées par la pandémie ont amené les enseignants à revoir leurs façons de faire.

Objectifs

Cette étude vise à examiner de quelle manière un enseignant déploie des pratiques soutenant l'autodétermination des élèves en classe ordinaire au primaire en temps de

pandémie. Deux objectifs spécifiques en découlent : 1) décrire la nature et la fréquence des pratiques enseignantes utilisées pour soutenir les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves, et 2) cerner la posture de l'enseignant à l'égard des effets de la pandémie sur sa capacité à soutenir les besoins d'autodétermination des élèves.

Méthode

L'approche méthodologique retenue est l'étude de cas, consistant à étudier en profondeur une personne ou une situation particulière (Roy, 2010). Cette étude a reçu l'approbation éthique du comité associé à l'institution universitaire d'appartenance de l'équipe de recherche. La classe ciblée avait participé antérieurement à d'autres travaux de recherche, mais les parents ont réitéré leur accord à la participation à cette étude.

Pour respecter les mesures de la Santé publique qui préconisaient de limiter les contacts entre personnes, la collecte de données s'est effectuée par enregistrement vidéo. Deux caméras ont donc été installées de manière permanente dans une classe multiniveau (5e et 6e année) afin d'enregistrer les périodes dans lesquelles l'enseignant et ses 12 élèves y étaient présents. Rappelons que le retour en classe post confinement limitait le nombre d'élèves par classe, les autres ayant été invités à se joindre à un autre groupe ou étaient restés à la maison pour la fin de l'année scolaire. Ainsi, des captations vidéo ont eu lieu chaque jour lors du retour en classe post confinement en mai 2020 et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire (N = 23 jours).

Pour atteindre les objectifs de cette étude, ces captations ont été transférées vers un logiciel informatique afin d'en faciliter l'analyse. Des auxiliaires de recherche ont d'abord décrit le déroulement de ces journées dans une phase de pré-analyse. En regardant la captation vidéo minute par minute, les auxiliaires brossaient un portrait détaillé de ce qui se passait durant la journée. Par exemple, des phrases comme « l'enseignant effectue la lecture d'un livre à voix haute », « l'enseignant explique la règle du 2 mètres » ou encore « les élèves effectuent le jogging mathématique en silence » figurent dans les pré-analyses. Ainsi, les pré-analyses permettent de répertorier les moments-clés de l'enseignement de même que leur durée.

Pour codifier les pratiques enseignantes de soutien aux besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves, une grille d'analyse a été élaborée à partir du cadre conceptuel de Ryan et Deci (2020) et de pratiques recensées dans divers écrits (études empiriques, instrument de mesure), comme ceux de Beckert (2007), de Duerden et Gillard

(2008), de Gillison, Rouse, Standage, Sebire et Ryan (2019) et de Silva, Marques et Teixeira (2014). Ces travaux traduisent en comportements observables diverses actions pouvant être menées par un adulte responsable (p.ex. enseignant ou intervenant communautaire) souhaitant développer l'autodétermination des élèves sous sa charge. Cette grille, présentée à la figure 1, a facilité l'observation, le repérage et la compilation des pratiques enseignantes de l'enseignant lors du visionnement des enregistrements.

GRILLE D'OBSERVATION									
Date : 12 mai 2020		CODE VIDEO : COVID-19 ROU-S 2020-05-12							
Temps	AUTONOMIE			COMPÉTENCE			APPARTENANCE		
	Choix à l'élève	Exprimer opinion	Prendre des décisions	Rétroactions verbales	Échanges Ens.-É	Modélisation	Proximité physique	Interactions/dialogues	Émotions positives
Magistral									
AM A1 00:04:40-00:09:40		x	x					x	
Interaction									
AM A1 00:09:40-00:14:40	x				x	x-x-x		x	

Figure 1. Représentation simplifiée de la grille d'observation permettant de relever les pratiques enseignantes en lien avec les besoins d'autodétermination.

Pour dresser un portrait riche et varié des pratiques enseignantes utilisées, dix journées de captations vidéo ont été choisies, quelques-unes au tout début du retour, d'autres vers le milieu et certaines à la fin de l'année. Pour chacune de ces dix journées, cinq postures différentes de l'enseignant ont été analysées durant dix minutes, pour un total de 500 minutes d'observation. Ainsi, les observations ont été effectuées lorsque 1) l'enseignant pratique l'enseignement magistral, 2) des interactions sont présentes dans la classe, 3) les élèves sont en action, 4) la classe est en période de lecture et 5) l'enseignant intervient auprès des élèves en lien avec la Covid-19 (p.ex. expliquer la nouvelle routine ou discuter de l'actualité). L'analyse a relevé la fréquence, la nature et la durée des pratiques enseignantes déployées en fonction du besoin d'autodétermination (appartenance, compétence, autonomie) qu'elles étaient susceptibles de combler. Des analyses descriptives (somme, moyenne et proportion) ont ensuite été effectuées, ce qui a permis d'atteindre le premier objectif spécifique.

Pour atteindre le deuxième objectif, une analyse du discours a permis de cerner la posture de l'enseignant à l'égard des effets de la pandémie sur sa capacité à soutenir les besoins d'autodétermination des élèves. Pour ce faire, les propos de l'enseignant en lien avec la Covid-19 ont été examinés, plus particulièrement ceux dans les 100 minutes d'observations reliées à la posture de la Covid-19. Toutefois, d'autres propos porteurs tenus par l'enseignant ont aussi été considérés, notamment lorsqu'il est en interaction avec ses élèves et partage son ressenti.

Résultats

Cette section présente d'abord les résultats en lien avec la description des pratiques enseignantes déployées par cet enseignant lors du retour en classe conformément au premier objectif. Par la suite, il sera question de résultats en lien avec le deuxième objectif, soit la posture de l'enseignant au regard des pratiques de soutien aux besoins d'autodétermination qu'il peut ou non exercer en contexte pandémique.

Les observations effectuées à l'aide de la grille montrent que l'enseignant met en œuvre une multitude de pratiques pour soutenir l'autodétermination des élèves. Le graphique, présenté à la figure 2, expose le nombre total de pratiques enseignantes observées pendant chacune des 100 minutes d'observation dédiées à chaque posture. Les analyses de fréquence montrent d'abord que c'est lorsque l'enseignant est en posture magistrale et en interaction avec les élèves qu'il soutient davantage leur autodétermination. En effet, plus de 100 pratiques enseignantes ont été observées durant les 100 minutes d'observation pour chacune de ces deux postures enseignantes. Par exemple, l'enseignant soutient le besoin d'autonomie des élèves en leur donnant l'opportunité d'exprimer leur opinion et de prendre des décisions. Aussi, l'enseignant soutient le besoin de compétence en échangeant avec les élèves sur leurs connaissances et en énonçant des attentes claires. En ce qui concerne le besoin d'appartenance, l'enseignant partage des émotions positives, est empathique avec les élèves et communique positivement avec eux. Lorsque l'enseignant pratique l'enseignement magistral ou est en interaction avec ses élèves, la répartition du nombre de pratiques s'avère similaire entre les besoins d'autonomie, d'appartenance et de compétence des élèves. Dans les postures action et Covid-19, un plus grand nombre de pratiques est relevé en lien avec le besoin d'appartenance comparativement aux besoins de compétence et d'autonomie. Enfin, c'est principalement le besoin de compétence qui est soutenu dans la période de lecture quoique le nombre total de pratiques en lien avec l'autodétermination dans cette posture est peu élevé.

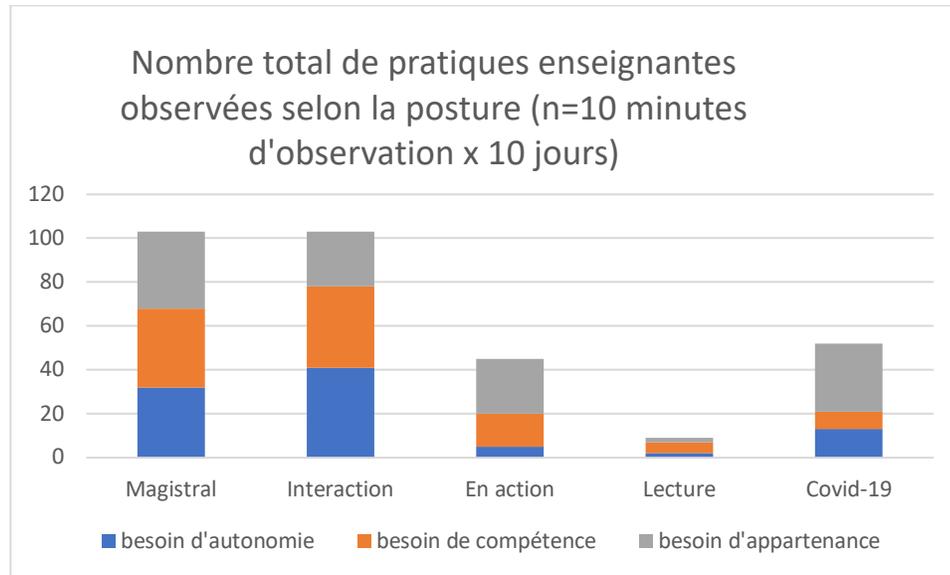


Figure 2. Répartition des pratiques observées selon diverses postures de l'enseignant.

L'observation des périodes ciblées a aussi porté sur la nature des pratiques utilisées par l'enseignant en lien avec chacun des trois besoins d'autodétermination. Les propos ou les actions de l'enseignant ont été inscrits dans la grille lorsqu'ils correspondaient à l'un des besoins d'autodétermination. Parmi les exemples qu'on y trouve en lien avec le besoin d'autonomie, l'enseignant invite un élève à exprimer son opinion au sujet de l'actualité, il consulte les élèves sur le choix de jeu à la récréation et il décide de changer son plan de lecture en lien avec une demande des élèves. Quant au besoin de compétence, l'enseignant donne l'objectif à ses élèves de maîtriser le code de correction dans les mots du matin, il fait en mathématique des liens avec des données relatives à la pandémie ou encore il énonce des attentes claires comme « je m'attends à des commentaires constructifs ». En rapport avec le besoin d'appartenance, l'enseignant prend souvent la voix de personnage pour faire rire ses élèves, il accueille les émotions des élèves avec empathie lors du retour en classe et communique positivement avec eux comme « c'est une excellente stratégie ». Toutes ces observations relevées dans les captations vidéo exemplifient les pratiques de soutien aux besoins d'autodétermination qui avaient été relevés dans des écrits théoriques et empiriques à ce sujet. Le tableau 1 dresse la liste des pratiques qui ont été utilisées par l'enseignant en lien avec chacun des trois besoins d'autodétermination.

Tableau 1. Pratiques enseignantes utilisées pour soutenir le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves.

BESOIN D'AUTONOMIE L'enseignant permet/offre :	BESOIN DE COMPÉTENCE L'enseignant permet/offre :	BESOIN D'APPARTENANCE L'enseignant permet/offre :
Choix à l'élève	Rétroaction en boucle selon objectifs	Proximité physique
Exprimer son opinion	Échanges en lien avec les habiletés et connaissances des élèves	Interactions sociales/dialogues
Prendre des décisions	Étayage-modelage	Émotions positives
Autoévaluation	Fixer des objectifs selon la zone proximale de développement	Découvrir les intérêts des élèves
Défi optimal	Attentes claires/réalistes	Communications positives
Reconnaissance émotionnelle/morale	Encouragements	Considération authentique de l'élève
Flexibilité/ccentration sur l'élève		Empathie
		Encourager la coopération

Enfin, toujours pour le premier objectif, l'analyse a aussi précisé la répartition du temps entre les diverses actions de l'enseignant lors des 100 minutes observées pour chaque posture. Les résultats précédents ont montré que c'est dans la posture de l'enseignement magistral et lors d'interaction avec les élèves que les pratiques de soutien aux besoins d'autodétermination sont les plus fréquentes. Lorsque l'enseignant est dans une posture magistrale, il octroie 41 % du temps à soutenir le besoin de compétence, il met en œuvre des pratiques qui favorisent l'autonomie pour 15 % du temps alors qu'il soutient le sentiment d'appartenance 11 % du temps. Lorsque les élèves sont en interactions avec lui, 44 % du temps leur permet de développer le sentiment de compétence, 24 % est lié à leur besoin d'autonomie tandis que des pratiques enseignantes qui maximisent le sentiment d'appartenance sont observées 19 % du temps. Dans les deux cas, le reste du temps (respectivement 33 % et 13 %) est dédié à toute autre intervention ou tâche enseignante. Les trois autres postures (action, lecture, Covid-19) sont caractérisées aussi par cette répartition inégale du temps entre les trois besoins, mais une place importante cette fois-ci octroyée aux autres tâches de l'enseignant. L'ensemble de ces résultats est présenté dans le tableau 2.

Tableau 2. Répartition du temps (en pourcentage) accordé à chacun des besoins d'autodétermination pour cinq postures de l'enseignant

	Postures de l'enseignant (% du temps)				
	Magistral	Interaction	En action	Lecture	Covid
Besoin d'autonomie	15,4	24	2,5	0,4	12,6
Besoin de compétence	41,1	43,7	11,8	3,2	9,0
Besoin d'appartenance	10,5	19,0	14,1	1,3	17,0
Autre	33,1	13,4	71,6	95,2	61,3

Pour atteindre le deuxième objectif, l'analyse du discours de l'enseignant a permis de cerner la posture de l'enseignant à l'égard des effets de la pandémie sur sa capacité à soutenir les besoins d'autodétermination des élèves. Rappelons que les observations ont été effectuées dans trois moments différents, soit dès le retour en classe, après quelques semaines et à la fin de l'année scolaire. D'abord, l'enseignant évoque plus fréquemment des stratégies qu'il ne peut plus utiliser en raison des mesures sanitaires lors des premières journées du retour en classe qu'il le fait à la fin de l'année scolaire. Il fait surtout référence au fait de ne pas pouvoir utiliser la proximité pour les soutenir (besoin d'appartenance) ou encore la distribution de matériel pour effectuer des apprentissages (besoin d'autonomie). Néanmoins, dans la grande majorité des 100 minutes observées lors de la posture liée à la Covid-19, l'enseignant énonce des propos constructifs et positifs à propos des changements induits par la pandémie. Il n'est pas en posture de déploration et il y soutient principalement le besoin d'appartenance par diverses stratégies. Par exemple, il encourage la coopération comme lorsqu'il propose de travailler en virtuel sur grand écran avec les élèves restés à la maison pour que tout le monde puisse se revoir. De même, il partage des émotions positives telles que « Je suis encouragé, j'ai moins peur qu'au début » et « c'est pas si pire de s'habituer d'être à 2 mètres, je me sens rassuré ». Aussi, cet enseignant a soutenu l'autodétermination de ses élèves en optimisant tous les moments dans lesquels il pouvait leur offrir des choix (jeu à la récréation, sujet de la discussion, continuer ou non l'activité en cours, etc.) et en utilisant les contraintes liées aux mesures sanitaires, par exemple ne plus ramasser les cahiers, comme moteur de changement positif : « tu vas pouvoir t'évaluer

toi-même, je vais te montrer comment faire ». Enfin, cet enseignant apparaît comme un modèle dans la gestion du vécu émotionnel de ses élèves en pareille circonstance, pour deux raisons particulièrement. La première est qu'il accueille avec empathie les émotions des élèves et qu'il verbalise les siennes, ce qui démontre aux élèves que la situation est éprouvante pour tous. La seconde raison est qu'il évite dans la mesure du possible de qualifier les changements imposés à la manière d'une perte. Ses propos sont par exemple « cette année, on va faire autrement ». En somme, même s'il a évoqué des stratégies qu'il ne peut plus utiliser en raison des mesures sanitaires, cet enseignant a soutenu les besoins d'autodétermination des élèves en adaptant son enseignement et sa gestion de la classe.

Discussion

Cette étude avait pour but d'examiner les pratiques enseignantes qui soutiennent l'autodétermination des élèves en temps de pandémie. L'expérience de cet enseignant montre qu'il est possible de soutenir les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves, et ce, malgré les contraintes du contexte. En plus de revenir sur certains résultats, cette discussion propose une réflexion élargie à l'égard de la mise en place des pratiques de soutien à l'autodétermination des élèves.

Le cas de cet enseignant montre que des pratiques ont été observées en lien avec les trois besoins fondamentaux dans chacune des postures ciblées malgré certaines restrictions relatives au contexte pandémique. Les pratiques qui aident l'élève à se sentir compétent, qui lui donnent l'occasion d'exercer son autonomie ou qui lui font ressentir de l'appartenance à la classe sont donc diversifiées et simples à déployer. Il s'agit pour l'enseignant d'être à l'affût de toutes les situations où il peut rendre l'élève conscient, responsable et maître de son développement et de lui donner le soutien pour le faire. Les études sont nombreuses à témoigner que soutenir les besoins d'autodétermination des élèves engendre de nombreux bénéfices pour ces derniers et leurs enseignants (Ryan et Deci, 2020). Les pratiques qui soutiennent les besoins d'autodétermination aident les élèves à développer leur motivation intrinsèque, à éprouver du bien-être et de la vitalité de même qu'à mieux gérer les situations stressantes (Behzadnia et FatahModares, 2021). De l'avis de Reeve et Chuon (2021), diverses pratiques peuvent être déployées par les enseignants afin de soutenir l'autodétermination des élèves et ainsi produire les résultats bénéfiques escomptés pour les élèves, les enseignants et le climat de la classe. Toutefois, certains moments de l'enseignement peuvent s'avérer plus propices à l'instauration de ces pratiques, en fonction de l'un ou l'autre des besoins d'autodétermination. Ainsi, l'enseignement magistral peut s'avérer plus approprié pour soutenir le besoin de

compétence, par exemple par du modelage et des discussions, alors que les moments dans lesquels les élèves sont en action peuvent soutenir davantage le besoin d'autonomie. Certaines de ces pratiques peuvent être anticipées lors de la période de préparation (par exemple offrir des modalités de présentation différentes) alors que d'autres peuvent s'établir spontanément lors de l'enseignement (par exemple suivre l'idée d'un élève).

Un soutien envers l'un ou l'autre des trois besoins d'autodétermination apporte une contribution différente au développement de l'élève. D'abord, l'enseignant a été soucieux de rétablir et maintenir le besoin d'appartenance de ses élèves. De nombreuses actions de l'enseignant ont été observées dans cette étude avec le fait de rassurer les élèves, témoigner de l'empathie ou démontrer un souci réel envers leur bien-être. L'enseignant de cette classe semblait donc conscient que, dans un tel contexte, faire acquérir de nouvelles notions aux élèves repose sur une réponse préalable à leur besoin de sécurité. Il a priorisé la reconnaissance des émotions des élèves et leur besoin d'avoir le soutien d'un adulte avant de réintroduire les apprentissages formels, ce qui a potentiellement permis un meilleur engagement de leur part. De l'avis de Nagpaul et Chen (2019), un besoin d'appartenance comblé suscite chez l'élève un sentiment de sécurité qui lui permet de mieux explorer le monde qui l'entoure, notamment chez ceux qui présentent des facteurs de vulnérabilité. Il est possible que le besoin d'être connecté aux autres ait été encore plus présent qu'à l'habitude chez les élèves du primaire en raison des nouveaux défis et de l'incertitude présents en contexte de Covid-19. Cet enseignant semble avoir reconnu ce besoin et en conséquence, il a accordé une bonne partie du temps de présence en classe à créer un lien chaleureux et authentique avec chacun de ses élèves. De plus, en faisant référence souvent aux élèves restés à la maison, il a envoyé le message que le fait d'être physiquement absent ne signifie pas que le lien est rompu, ce qui a pu soutenir les élèves qui devaient s'absenter en cas d'isolement.

De même, satisfaire le besoin d'autonomie a certainement été un enjeu important pour les enseignants durant la période post confinement. Pour un élève, sentir qu'il est maître de ses décisions et actions et qu'il exerce un certain contrôle sur les événements de sa vie rehausse sa motivation à s'engager dans des tâches inhérentes à son développement. Or, en contexte pandémique 2020, les mesures imposées pour la santé de tous venaient sans contredit brimer le sentiment d'autonomie. Les moments dans lesquels cet enseignant a laissé place aux choix des élèves et au respect de leur point de vue a probablement contribué à amenuiser les effets délétères qui peuvent survenir lorsque le besoin d'autonomie est peu soutenu (par exemple un désengagement). Le respect du point de vue de l'élève est d'ailleurs associé à de nombreux bénéfices comme un meilleur rendement et engagement

à long terme (Hamre et Pianta, 2007; Skinner et al., 2008). De plus, les études montrent que les élèves retirent davantage de bénéfices quand les adultes proposent un équilibre entre des activités structurées et non-structurées (Duerden et Gillard, 2008), ce qui semble aussi avoir été le cas dans cette classe. Que ce soit lors de circonstances exceptionnelles ou non, un élève est susceptible de s'engager davantage s'il ressent que tout n'est pas déjà établi d'avance pour lui.

Enfin, un environnement de classe qui contribue à favoriser le développement des compétences soutient l'autodétermination de l'élève. Pour s'engager dans une activité, l'élève doit estimer qu'il peut la réussir, pouvoir compter sur des ressources de son environnement et se sentir à l'aise de prendre les risques inhérents à l'apprentissage (Bandura, 2007). Les expériences de succès et l'observation d'un modèle contribuent grandement à développer le sentiment de compétence (Bandura, 2007) tout comme les interactions en classe positives (Beaudoin, Nadeau et Lessard, 2021). Ainsi, offrir des rétroactions, fixer avec l'élève des défis optimaux et l'aider à se concentrer sur la complétion du processus plutôt que le résultat (Duerden et Gillard, 2008; Gillison et al., 2019; Silva et al., 2014) sont des actions qui ont été déployées par cet enseignant en contexte de Covid-19 et qui peuvent être utilisées en toutes circonstances. On peut aussi penser que dans ce contexte pandémique, l'enseignant a fait figure de modèle sur plusieurs plans. En effet, au-delà des stratégies d'apprentissage, l'enseignant a transmis aux élèves une façon d'être (gestion des émotions en contexte particulier) et de faire (gestion des mesures sanitaires). Ces savoirs rappellent à quel point l'enseignant joue un rôle déterminant dans le cheminement des élèves qui lui sont confiés. En somme, en contexte d'adversité ou non, l'enseignant peut obtenir un meilleur engagement des élèves et soutenir leur motivation à apprendre lorsqu'il porte attention à soutenir les besoins d'autodétermination.

Favoriser le développement de l'autodétermination des élèves apparaît donc comme une stratégie didactique et de gestion de la classe. Toutefois, miser sur l'autodétermination des élèves réclame un passage vers une pédagogie plus active et engageante sur le plan cognitif et affectif (Hardré et Reeve, 2003). Soutenir l'autodétermination, c'est donner à l'élève les moyens de se créer lui-même et d'agir directement dans toutes les sphères de sa vie (Wehmeyer et Lachapelle, 2006). Cette approche n'est pas sans poser des défis dans le contexte scolaire actuel, mais apparaît efficace pour maintenir la motivation des élèves, notamment en temps de pandémie. Si le rôle initial de l'enseignant comme un transmetteur de connaissances était déjà révolu dans les pédagogies plus actuelles, travailler dans une visée de développement de l'autodétermination dépasse l'idée de créer des conditions qui

invitent l'élève à être actif dans ses apprentissages. Il s'agit pour l'enseignant de rendre l'élève partie prenante du processus d'apprentissage autant que possible afin qu'il ressente qu'il a le contrôle sur son développement, qu'il est capable de le faire, et ce, dans un environnement qui lui procure un sentiment d'appartenance.

Rappelons en terminant qu'il ne faut pas négliger que les élèves présentent d'autres besoins et qu'il est possible que ceux-ci entrent en conflit avec les besoins d'autodétermination. Par exemple, dans une classe flexible dans laquelle l'élève peut choisir son lieu de travail, il est possible que le besoin d'avoir l'approbation de ses pairs, important à cet âge (Schneider, 2016), domine sur le besoin de se sentir compétent. En conséquence, la place sera choisie en fonction du regard des pairs au détriment d'une autre qui favoriserait l'écoute, la compréhension et l'engagement envers les tâches d'apprentissage. Souhaiter développer l'autonomie doit passer par un apprentissage, et donc par un enseignement progressif. Même dans les pratiques qui visent à soutenir les besoins d'autodétermination, l'enseignant doit établir des balises claires, cohérentes avec le niveau développemental des élèves et les appliquer avec constance (Gaudreau, 2017).

Limites de l'étude

Bien que reposant sur un cadre théorique solide, cette étude comporte quelques limites. D'abord, une seule personne a effectué le repérage et la codification des pratiques de l'enseignant. Bien que trois personnes aient encadré ce travail, par exemple l'identification des pratiques d'autodétermination et la co-construction de la grille, il aurait été préférable qu'un deuxième observateur valide les pratiques codées. De même, l'ajout d'un instrument de mesure permettant de connaître dans quelle mesure les élèves se sentent soutenus en lien avec les trois besoins d'autodétermination aurait permis d'évaluer comment les pratiques observées produisent des retombées réelles chez les élèves. Pour mieux connaître la posture de l'enseignant en lien avec les impacts de la pandémie sur ses pratiques liées à l'autodétermination, il aurait été intéressant de mener une entrevue avec lui. Rappelons toutefois que cette collecte de données a été menée dans un contexte particulier, soit le retour en classe post confinement, ce qui a limité les possibilités.

Conclusion

Le système scolaire actuel se caractérise par des sujets d'apprentissage obligatoires (contenus prescrits par un programme) – ce qui ne correspond pas toujours aux intérêts et besoins des apprenants – et par le fait qu'un certain niveau de maîtrise est attendu dans des

délais prédéterminés – ce qui ne respecte pas nécessairement les rythmes d'apprentissage de chacun. Les enseignants se tournent alors vers différents moyens de pression externe comme les évaluations et les récompenses pour faire survenir des apprentissages (Ryan et Deci, 2017). Ce contexte favorise une motivation extrinsèque, alors que c'est la motivation intrinsèque qui est le plus associée au bien-être, à la réussite et à la persévérance scolaires.

La motivation intrinsèque d'un élève se développe dans un environnement qui répond à ses besoins de compétence, d'appartenance et d'autonomie. En tout temps, mais particulièrement en contexte de pandémie, il est important, autant que possible, de favoriser la motivation intrinsèque via le soutien aux besoins d'autodétermination des élèves. Par ses pratiques, l'enseignant peut y contribuer de manière significative.

Malgré tout, cela reste un défi pour les enseignants d'inclure dans leur pratique des actions spécifiques qui permettent de soutenir l'autodétermination des élèves. Utiliser une pratique qui satisfait l'un des trois besoins fondamentaux chez l'élève, même à petite dose, est déjà un pas dans la bonne direction (Ryan et Deci, 2017). Pour le bénéfice de tous, le milieu scolaire gagnerait à repenser les pratiques de manière à mieux soutenir l'autodétermination des élèves. En plus de retombées sur la réussite, les pratiques en soutien à l'autodétermination ont le potentiel de contribuer au développement global et optimal des apprenants.

Références

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (J. Lecompte, trad.). De Boeck.
- Beaudoin, M., Nadeau, M.-F. et Lessard, A. (2021). Les caractéristiques comportementales jouent-elles un rôle modérateur entre les interactions en classe perçues par les élèves et leur sentiment d'efficacité personnelle ? *La revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 53-79. <https://doi.org/10.7202/1078162ar>
- Behzadnia, B. et FatahModares, S. (2020). Basic Psychological Need-Satisfying Activities during the COVID-19 Outbreak. *Applied Psychology: Health & Well-Being*, 12(4), 1115-1139. <https://doi.org/10.1111/aphw.12228>
- Bergeron, L. (2018). L'autodétermination : Un tremplin pour soutenir le goût de l'école. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école: le plaisir d'apprendre ensemble* (2^e éd) (p. 19-34). Presses de l'Université du Québec.

- Botnaru, D., Orvis, J., Langdon, J., Niemiec, C. P. et Landge, S. M. (2021). Predicting final grades in stem courses: a path analysis of academic motivation and course-related behavior using self-determination theory. *Learning and Motivation*, 74, 101723-101723. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101723>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. et Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cantarero, K., van Tilburg, W. A. P. et Smoktunowicz, E. (2021). Affirming basic psychological needs promotes mental well-being during the covid-19 outbreak. *Social Psychological and Personality Science*, 12(5), 821-828. <https://doi.org/10.1177/1948550620942708>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. Gouvernement du Québec.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. et Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Psychology Bulletin*, 27, 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Duerden, M. D. et Gillard, A. (2008). Promoting Supportive Relationships in Youth Programs: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Youth Development*, 3(3), p. 1-16. <https://doi.org/10.5195/jyd.2008.287>
- Froiland, J. M. et Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53, 321-336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Garvik, M., Idsoe, T. et Bru, E. (2014). Depression and School Engagement among Norwegian Upper Secondary Vocational School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798835>
- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.
- Gillison, F. B., Rouse, P., Standage, M., Sebire, S. J. et Ryan, R. M. (2019). A meta-analysis of techniques to promote motivation for health behaviour change from a self-determination theory perspective. *Health Psychology Review*, 13(1), 110-130. <https://doi.org/10.1080/17437199.2018.1534071>
- Goodman, R. J., Trapp, S. K., Park, E. S. et Davis, J. L. (2021). Opening minds by supporting needs: do autonomy and competence support facilitate mindfulness and

- academic performance?. *Social Psychology of Education*, 24(1), 119-142. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09577-9>
- Gouvernement du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Guay, F. et Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233. <https://doi.org/10.1007/BF02339891>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. Cox et K. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49-84). Brookes Publishing.
- Hardré, P. L. et Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Howard, J.L., Bureau, J.S., Guay, F., Chong, J.X.Y. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Meyer, B., Enstrom, M. K., Harstveit, M., Bowles, D. P. et Beevers, C. G. (2007). Happiness and despair on the catwalk: Need satisfaction, well-being, and personality adjustment among fashion models. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 2-17. <https://doi.org/10.1080/17439760601076635>
- Nagpaul, T. et Chen, J. (2019). Self-determination theory as a Framework for understanding needs of youth at-risk: Perspectives of social service professionals and the youth themselves. *Children and Youth Services Review*, 99, 328-342. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.015>
- Niemiec, C. P. et Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory*

- and *Research in Education*, 7(2), 133-144.
<https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Reeve, J. et 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>
- Roy, S. N. (2010). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p.199-226). Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schneider, B. H. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies* (2^e éd.). Routledge.
- Silva, M. N., Marques, M. M. et Teixeira, P. J. (2014). Testing theory in practice: The example of self-determination theory-based interventions. *The European Health Psychologist*, 16(5), 171-180. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2015/01/2014_SilvaMarquesTeixeira.pdf
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. et Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Chi, U. et The Learning-Gardens Educational Association (2012). Intrinsic motivation and engagement as “active ingredients” in garden-based education: examining models and measures derived from self-determination theory. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/00958964.2011.596856>
- Smith, B. (2013). Depression and motivation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 12, 615-635. <https://doi.org/10.1007/s11097-012-9264-0>
- Stanley, P. J., Schutte, N. S. et Phillips, W. J. (2021). A meta-analytic investigation of the relationship between basic psychological need satisfaction and affect. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 1-16. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2021/04/2021_StanleyEtAl_MetaAnalytic.pdf
- Tang, M., Wang, D. et Guerrien, A. (2020). A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life:

- contributions of self-determination theory. *Psych Journal*, 9(1), 5-33. <https://doi.org/10.1002/pchj.293>
- Tardif, M., Cividi, M., Mukamurera, J. et Borges, C. (2021) *Enseigner en contexte de pandémie. Résultats d'une enquête menée auprès des enseignantes et enseignants du primaire, du secondaire et de la formation générale aux adultes du Québec*. Fonds de recherche Société et Culture.
- Thøgersen-Ntoumani, C. et Ntoumanis, N. (2007). A self-determination theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and self-perceptions in a sample of aerobic instructors. *Journal of Health Psychology*, 12, 301-315. <https://doi.org/10.1177/1359105307074267>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R., Carbonneau, N. et Lafreniere, M. (2019). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans P. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (p. 47-66). Dunod.
- Vindegaard, N. et Benros, M. E. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. *Brain, Behavior & Immunity*, 89, 531-542. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.048>
- Wehmeyer, M.L. et Lachapelle, Y. (2006). Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel. Dans H. Gascon, D. Boisvert, M.-C. Haelewyck, J.-R. Poulin et J.-J. Detraux (dir.), *Déficiência intellectuelle, savoirs et perspectives d'action* (p. 69-76). Presses Inter Universitaires.
- Wei, M., Philip, A. S., Shaffer, A., Young, S. K. et Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 591-601. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.591>