



eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

Hors-série N° 4 | 2021

Actes de la 11^e Biennale de l'ARIS, Liège, 25-28 février 2020

Système de valeurs des enseignants d'EPS et bien-être affectif des élèves

Physical education's values and student's well-being

Clément Llana, Périne Isidore, Isabelle Joing, François Potdevin, Olivier Dieu et Alessandro Porrovecchio



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/6494>

DOI : 10.4000/ejrieps.6494

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Ce document vous est offert par Université d'Orléans



Référence électronique

Clément Llana, Périne Isidore, Isabelle Joing, François Potdevin, Olivier Dieu et Alessandro Porrovecchio, « Système de valeurs des enseignants d'EPS et bien-être affectif des élèves », *eJRIEPS* [En ligne], Hors-série N° 4 | 2021, mis en ligne le 10 juin 2021, consulté le 31 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/6494> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6494>



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Système de valeurs des enseignants d'EPS et bien-être affectif des élèves

Clément Llana*, Périne Isidore***, Isabelle Joing*, François Potdevin*, Olivier Dieu** et Alessandro Porrovecchio**

* Univ. Lille, Univ. Littoral Côte d'Opale, Univ. Artois, ULR 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59000 Lille, France.

** Univ. Littoral Côte d'Opale, Univ. Lille, Univ. Artois, ULR 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59000 Lille, France.

*** Professeur d'EPS, Collège Sainte Austreberthe, Montreuil-sur-mer, Académie de Lille, F- 59000 Lille, France.

Résumé : Les objectifs de l'ONU pour 2030 montrent que pour obtenir une « éducation de qualité », l'enseignant doit notamment promouvoir le bien-être de ses élèves. In fine, il s'agit d'une des missions des enseignants d'EPS. Dès lors, est-ce que les valeurs de l'enseignant ont un effet sur cette finalité ? En se basant sur les cadres théoriques des valeurs de base (Schwartz, 2006) et du bien-être affectif (Diener, 1984), l'objectif de cette étude est d'identifier les systèmes de valeurs les plus propices chez les enseignants d'EPS pour valoriser le bien-être affectif perçu des élèves.

1129 élèves (560 filles/569 garçons) de 45 classes différentes et 22 professeurs d'EPS (15 hommes/7 femmes) de l'académie de Lille ont répondu à une enquête par questionnaire. Les résultats montrent que les valeurs "du dépassement de soi" sont vertueuses pour le bien-être affectif perçu des élèves. À l'inverse, les valeurs de "la continuité" ainsi que "la discordance de valeurs" de l'enseignant d'EPS dans ses pratiques pédagogiques impactent négativement ce bien-être affectif des élèves en cours d'EPS.

En conclusion, une réflexion pédagogique et didactique autour des valeurs et de leurs mises en œuvre dans son enseignement est une voie prometteuse pour viser une EPS de qualité.

Mots clés : domaines de valeurs, concordance de valeurs, bien-être affectif, enseignement, formation, éducation physique et sportive.

Physical education's values and student's well-being

Summary: United Nations' goals for 2030 indicate that to obtain a high quality level of education, teachers must promote well-being for everyone. Indeed, PE teachers must pursue that ideal of "being better" for pupils. In fact, do teacher's values have an effect on this goal? Grounded in the theoretical framework of basic values (Schwartz, 2006) and

emotional well-being (Diener, 1984), the aim of this study is to identify the more favorable PE teachers' values for assessing students' well-being.

1129 students (560 girls/569 boys) from 45 different classes and 22 PE teachers (15 men/7 women) from Lille's academy responded to a survey. Results show that self-transcendence's values are the most favorable for students' well-being. Moreover, self-enhancement's values are crucial for students' emotional well-being. Conversely, conservation's value as well as the discordance of values of the PE's teacher in his teaching practices have a negative impact on the student's well-being in PE lessons.

In conclusion, a pedagogical and didactic reflection on values and their implementation in teaching is a promising way to aim PE's quality.

Key words : values, value congruence, emotional well-being, education, training, physical education.

1. Introduction

Les objectifs de développement durable de l'ONU à l'horizon 2030 stipulent que pour obtenir une éducation de qualité, l'enseignant aurait avantage à promouvoir le bien-être de ses élèves (ONU, 2021). Dans le contexte scolaire, des études récentes montrent l'importance du bien-être des élèves sur la réussite scolaire (Rasclé, Bergugnat, Florin, & Guimard, 2016 ; Renshaw, Long, & Cook, 2015). De plus, l'étude de la littérature révèle une relation significative entre le bien-être de l'apprenant et ses performances scolaires (*ibid.*), son comportement (Curby, Downer, & Booren, 2014) et son niveau d'activité physique (Zhang, He, & Chen, 2020). Le questionnement autour « d'un lycéen épanoui » étant au centre des politiques éducatives actuelles (Bergugnat & Garnier, 2017), il semble qu'une EPS de qualité, qui donne à ses élèves les moyens de vivre une vie saine et promouvoir le bien-être de tous à tous les âges de la vie (ONU, 2021), devrait intégrer la problématique du bien-être à l'école. À ce titre, le conseil d'éducation des programmes de l'enseignement français pour l'EPS en classe de seconde, de première et de terminale de 2018 souligne que l'EPS a pour finalité de « *former, par la pratique physique, sportive, artistique, un lycéen épanoui et cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager et s'éprouver de façon régulière, autonome et pérenne dans un mode de vie actif et solidaire* » (p. 3). Ainsi, si les programmes cherchent à développer un élève émancipé d'un point de vue physique et psychique, Diener (1996) a rappelé la nécessité de s'attacher à la mesure des états émotionnels momentanés vécus par l'individu pour son bien-être total et *in fine* pour améliorer sa qualité de vie à l'école (Florin & Guimard, 2017). Ainsi, dans ce travail, nous

nous intéressons notamment à la qualité de l'expérience vécue, la composante affective du bien-être, de l'élève et nous envisageons la responsabilité de l'enseignant d'EPS dans l'atteinte de cet objectif.

Malgré l'importance actuelle accordée au bien-être dans les discours institutionnels, les études sur la thématique restent rares en EPS. Il est cependant possible de citer quelques études récentes en EPS cherchant à expliquer le bien-être des élèves (Taylor & Ntoumanis, 2007) ou le bien-être de l'enseignant d'EPS selon son propre profil motivationnel (Behzadnia et al., 2018), ses pratiques pédagogiques (Cronin et al., 2019) ou ses propres valeurs (Llena et al., 2020a ; Llena et al., 2020b). Cependant, aucun travail, à notre connaissance n'a cherché à expliquer le bien-être de l'élève selon le profil de valeurs de l'enseignant d'EPS. Pourtant, les valeurs font partie intégrante de l'éducation (Sahlberg, 2010) et représentent un enjeu professionnel et scientifique au centre du processus éducatif (Perez-Roux, 2011 ; Le Bot, 2014 ; Marsault, 2019 pour les études en EPS). Elles permettent notamment de rassembler les individus autour d'objectifs communs. Il semble donc primordial que les valeurs transmises soient vertueuses. C'est pourquoi le présent travail interroge l'impact du système de valeurs de l'enseignant d'EPS sur le bien-être des élèves.

2. Des systèmes des valeurs

2.1. Les valeurs

Les valeurs sont des croyances associées aux affects et couplées aux motivations (Schwartz, 2006) et constituent des pistes d'orientation des convictions et des comportements des individus (Pasco, Kermarrec, & Guinard, 2008). Elles ont une influence sur les choix, les actions, les attitudes, le comportement selon des situations spécifiques (Schwartz, 2006). Elles se construisent notamment dans l'interaction avec les autres, le milieu et l'environnement dans lequel se trouve l'individu (Mbiah & Fonkeng Epah, 2016). Dans son cadre théorique, Schwartz (1992) distingue dix valeurs « *de base de la personne* » qui regroupent toutes les valeurs humaines existantes. Elles ont été identifiées dans toutes les cultures humaines : *l'autonomie, la stimulation, l'hédonisme, la réussite, le pouvoir, la sécurité, la tradition, la conformité, la bienveillance et l'universalisme*. Elles sont interdépendantes et se regroupent en quatre systèmes de macro-valeurs : le *dépassement de soi*, la *continuité*, l', l'*ouverture au changement* (Figure 1). La hiérarchie personnelle des valeurs (Schwartz et al., 2001) compose le système de valeurs d'une personne. La figure 1 présente l'agencement des valeurs de base dans une structure circulaire (Schwartz, 1992). Différentes analyses statistiques ont permis de valider une conception circulaire structurale de ces valeurs (Schwartz & Bilsky, 1987 ; 1990) qui permet

d'avoir une vision synthétique des relations entre les valeurs et les domaines de valeurs. Dans ce *circumplex*, la proximité ou l'éloignement visuel des valeurs traduit les relations de compatibilité ou d'antagonisme entre elles.

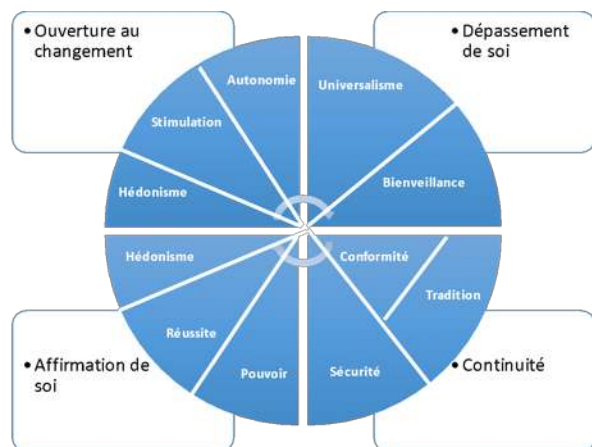


Figure 1. Catégorisation des valeurs de Schwartz (2006) en 10 micro-valeurs et 4 macro-valeurs.

Les valeurs interagissent et s'influencent entre elles. Les relations entre les valeurs sont dynamiques et fonctionnent comme un « vase communicant », ce qui explique la structure circulaire du système (Schwartz, 2006). Dès lors, l'augmentation de l'importance d'une valeur s'accompagne d'une légère augmentation d'une valeur à proximité dans le circumplex et d'une diminution des valeurs opposées (Maio et *al.*, 2009). Pour exemple, la valeur de *l'autonomie* est opposée à la valeur de *sécurité*, mais reliée à la valeur de *stimulation*. Pour les domaines de valeurs, *l'affirmation de soi* (poursuite d'intérêts individuels) est opposée au domaine de valeurs du *dépassement de soi* (mise en avant des intérêts des autres). Le *dépassement de soi* correspond à la croyance de se tourner vers les autres en dépassant ses propres intérêts. Il regroupe les valeurs d'*universalisme* et de *bienveillance*. En revanche, il s'oppose particulièrement à celles du *pouvoir* et de *réussite*. À l'opposé donc, la macro-valeur de *l'affirmation de soi* se définit par la volonté d'une satisfaction personnelle et la poursuite de ses propres intérêts sans se préoccuper de ceux des autres.

Le second axe traduit la macro-valeur de la *continuité*, à savoir la conservation des attentes imposées par la société et regroupe différentes valeurs telles que la *tradition*, la *conformité* et la *sécurité*. À l'opposé, la dimension d'*ouverture au changement* se définit comme toute possibilité amenant le sujet à varier, à innover telles que la pensée, l'action et les sensations. Il regroupe alors des valeurs de *stimulation* et d'*autonomie*. Enfin, les valeurs de *l'hédonisme* relèvent à la fois des valeurs d'*ouverture au changement* et d'*affirmation de soi*.

Conceptuellement le modèle a montré que les individus ont des valeurs en commun et qu'elles s'opposent en fonction de deux axes. Ainsi, lorsqu'un individu agit selon une valeur, quelle qu'elle soit, cela peut avoir des conséquences sur d'autres valeurs qui sont compatibles ou en conflit entre elles. Les résultats des études sur les valeurs sont principalement présentés à partir des scores par domaine de valeurs. Les différentes études européennes et mondiales (ESS) montrent une hiérarchie interculturelle dans l'importance des valeurs humaines chez les individus (Bardi & Schwartz, 2013 ; Sortheix & Schwartz, 2017). Au niveau international, la priorité est donnée au domaine du *dépassement de soi*, puis la *continuité* et l'*ouverture au changement* se retrouvent régulièrement superposées. Enfin les individus sont peu orientés vers le domaine de l' (Schwartz, 2006 ; Sortheix & Schwartz, 2017). Toutefois, les valeurs peuvent évoluer selon le pays (Wach & Hammer, 2003). En France, le *dépassement de soi* est particulièrement élevé et à l'inverse, l' est peu valorisée par les individus (Wach & Hammer, 2003). Les valeurs peuvent ainsi être étudiées en référence à un groupe ou de manière individuelle. Dès lors, les individus se distinguent par des priorités qu'ils donnent à leurs valeurs (Schwartz, 1992).

2.2. Mesures des valeurs des enseignants d'EPS

Le modèle de Schwartz propose une structure invariante des valeurs à travers les cultures (Cieciuch, Davidov, Algesheimer, & Schmidt, 2016), mais les hiérarchies de valeurs ne sont pas figées. Elles sont fortement déterminées par le contexte (Bardi et al., 2014). En effet, les valeurs de l'individu ne changent pas en soi, mais elles peuvent être opérationnalisées de manière distincte dans un contexte spécifique (*ibid.*). Huteau (2003) révèle que l'intérêt principal de la théorie de Schwartz est de fournir un cadre descriptif des valeurs sous une forme circulaire structurée et donc susceptible de faciliter l'application des valeurs dans un contexte précis. En effet, les individus se distinguent par des priorités qu'ils donnent à leurs valeurs dans différents contextes (Schwartz, 1992). Ainsi, la théorie des valeurs de Schwartz peut être appliquée à divers domaines de la vie, y compris le travail (Bardi & Schwartz, 2013) ou le sport (Albouza et al., 2016) par exemple. À l'instar de ces travaux, des déclinaisons du modèle de Schwartz peuvent exister dans la posture éducative ou dans les mises en œuvre de l'enseignement de l'EPS. Une étude récente mobilise ce cadre dans l'enseignement de l'EPS en France (Llena et al., 2020a).

2.3. Systèmes de valeurs des enseignants d'EPS

Le métier d'enseignant est guidé par des valeurs (Sahlberg, 2010). De manière explicite ou implicite, les enseignants fixent des objectifs pour leur enseignement (Chang, 2009). Même

s'ils ne citent pas directement les quatre dimensions du modèle de Schwartz, des recherches didactiques (Le Bot, 2014) ou sur le cours d'action (Gal-Petitfaux et *al.*, 2010) soulignent le poids des valeurs sur les pratiques d'enseignement de l'EPS dans le contexte français. En effet, les études sur les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique (Pasco et *al.*, 2008 ; Le Bot, 2014 ; entre autres) montrent que plusieurs facteurs peuvent influencer celles-ci. C'est notamment le cas de l'ancienneté, la programmation, les contraintes de temps, d'espaces, de moyens disponibles, les contenus des programmes qui ont un impact sur les choix et les priorités des enseignants (Pasco, Kermarrec et Guinard, 2008). En revanche, d'autres travaux (*ibid.* ; Schwarz, 2006) montrent que plusieurs variables sociologiques n'ont pas d'effet sur les orientations de valeurs des enseignants. Il s'agit par exemple du sexe, de l'âge et la pratique d'un sport de compétition. De plus, une étude a montré que les orientations de valeurs varient rapidement (Tjeerdsma et *al.*, 2000). Ainsi, les systèmes de valeurs subissent de fortes déterminations des contextes d'enseignement. Ces facteurs participent à la dynamique de construction et déconstruction du système de valeurs d'une part, et de décalage parfois très important entre ce que l'enseignant veut faire et ce qu'il peut faire mais aussi entre les valeurs déclarées et les valeurs en actes (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Cependant, aucun travail n'interroge à la fois les valeurs prioritaires de l'enseignant en tant qu'individu et celles qu'il opérationnalise en priorité dans le cadre de son enseignement de l'EPS. Cette mesure sera l'un des objectifs de cette étude.

3. Le bien-être affectif des élèves

3.1. Le bien-être affectif : une composante du bien-être subjectif

Le bien-être subjectif est protéiforme (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002) et résulte de l'auto-évaluation de son propre bien-être. Il peut être considéré comme la façon dont les gens évaluent leur propre vie en termes d'explications cognitives et affectives (Diener et *al.*, 2010). Une des approches principales dans la littérature est la conception hédonique (*ibid.*). Diener, un des tenants de cette approche, souligne qu'elle comprend à la fois des émotions (dimension affective) et une appréciation globale de la situation par l'individu (dimension cognitive) (Diener, 1984). Ainsi, deux dimensions correspondent à l'expérience globale de réactions et d'émotions positives/négatives envers sa propre vie (Diener et *al.*, 2010). Par ailleurs, les auteurs (Diener et *al.*, 2010 ; Martin-Krumm et *al.*, 2018), qui évaluent la différence entre les expériences positives et négatives, utilisent la notion de bien-être affectif. Ces auteurs caractérisent le bien-être affectif à partir de la maximisation des états émotionnels positifs (le plaisir) et l'évitement des états émotionnels négatifs (la souffrance)

dans « *l'ici et maintenant* » (Joining et al., 2018, 20). Cette approche du bien-être affectif sera interrogée dans cette étude au niveau du ressenti des élèves en cours d'EPS.

3.2. Le bien-être affectif à l'école et en EPS

La qualité des expériences vécues peut-être impactée par différents facteurs en EPS (l'enseignant, l'APSA, le but de la tâche, les autres élèves, entre autres). À cet égard, les enseignants ont un réel impact affectif sur leurs élèves (Galand & Grégoire, 2000). La satisfaction des élèves naît, par exemple, de la personnalité de l'enseignant (Meyre, 2013) ou de la relation enseignant-élève. En effet, les professeurs d'EPS peuvent avoir un impact positif ou négatif sur les émotions des élèves par leur façon de faire et d'être. Ainsi, les interactions, les encouragements ou encore les feedbacks des enseignants sont un moyen de communiquer ses valeurs aux élèves. Meyre (2013) montre que la méthode d'enseignement, le suivi et la relation pédagogique mis en place, notamment en EPS, mobilisent l'élève dans son apprentissage et lui laisse un souvenir durable. C'est pourquoi, il nous apparaît essentiel d'objectiver le lien entre le système de valeurs des enseignants d'EPS et le bien-être affectif des élèves en cours d'EPS.

4. Valeurs et bien-être perçu

4.1. Évolution des études

Une première vague d'études montre un lien direct entre les valeurs de l'individu et leur bien-être (Sagiv & Schwartz, 2000 ; Sortheix & Schwartz, 2017). À ce titre, certaines valeurs engendreraient de l'anxiété, il s'agit des valeurs de *continuité* et de *pouvoir*, et d'autres qui amènent plutôt de la sérénité : *ouverture au changement*, *dépassement de soi* (ibid. – cf. Figure 2).

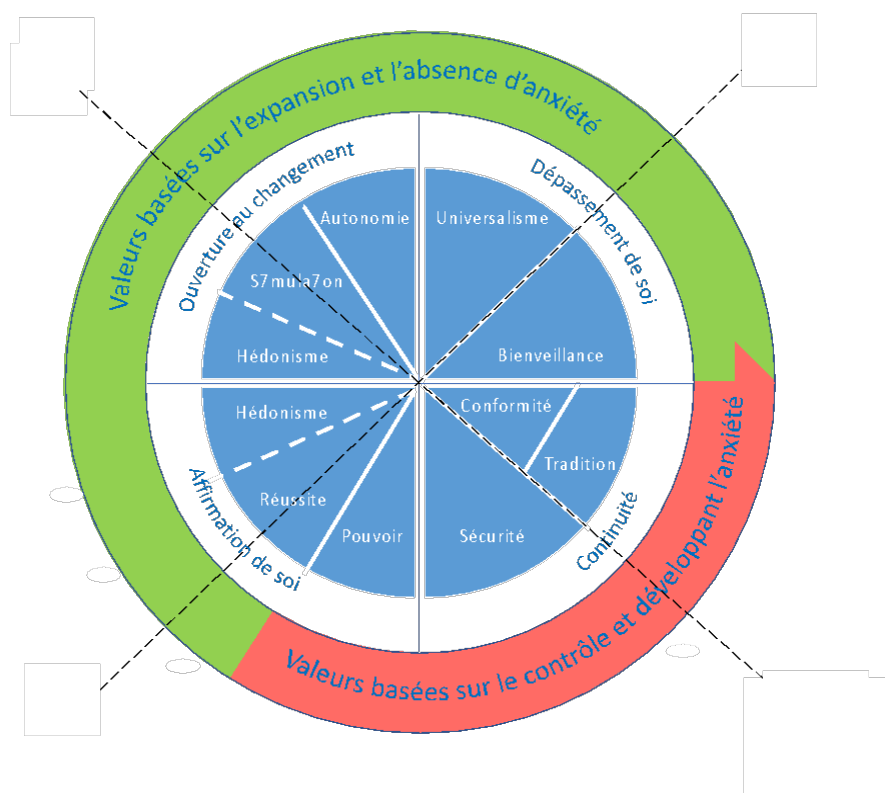


Figure 2. Relation entre les systèmes de valeurs et bien-être.

Par ailleurs, des études plus récentes montrent que les valeurs d'*ouverture au changement* et de *dépassement de soi* sont significativement et positivement corrélées au bien-être subjectif pour des populations générales (Sortheix & Schwartz, 2017 ; Schwartz & Sortheix, 2018). Cette relation entre le bien-être et ces valeurs de base a été évaluée chez différentes populations (Schwartz & Sortheix, 2018 pour une revue de littérature). Llana, Joing, et Mikulovic (2020a) ont notamment montré ce lien avec le bien-être psychologique des professeurs d'EPS. Toutefois, aucune étude n'a été menée pour montrer l'influence du système de valeurs des enseignants sur le bien-être des élèves.

4.2. Bien-être et concordances de valeurs

Une deuxième vague d'études a précisé le lien entre valeurs et bien-être en mettant en évidence l'importance d'être en concordance de valeurs avec son environnement (Sortheix & Lönnqvist, 2015 ; Khaptsova & Schwartz, 2016). Des études interrogent les concordances intra et interpersonnelles de valeurs (Kristof-Brown, Zimmerman, & Johnson, 2005 entre autres) et révèlent l'importance des concordances de valeurs avec son environnement professionnel (collègues de travail) pour le bien-être professionnel. À l'inverse, les discordances de valeurs sont corrélées avec l'épuisement professionnel. Seuls les travaux

de Skaalvik et Skaalvik en Finlande (2011 ; 2013 ; 2016) questionnent cette concordance dans l'enseignement. Les résultats de leurs études ont montré que les concordances de valeurs entre les acteurs et l'environnement permettent de favoriser la satisfaction professionnelle des enseignants. Ces travaux montrent à leur tour que même si la perspective personnelle (valeurs, croyances, identité, concordance de valeurs, etc.) est primordiale pour expliquer le bien-être, elle reste peu étudiée à ce jour (Creusier, 2013) notamment dans le milieu de l'enseignement de l'EPS.

Si la littérature a mis en évidence l'importance de cette variable, pour autant, aucune étude ne s'est attachée à mesurer l'impact du niveau de concordance/discordance de valeurs intrapersonnelles chez les enseignants d'EPS (enseignent-ils ce qu'ils sont ?) sur le bien-être des élèves.

4.3. Bien-être et valeurs dans l'enseignement

Les valeurs professionnelles des individus sont fondamentales pour gérer leur engagement au travail (Kooij et *al.*, 2010) et cela aussi dans l'enseignement de l'EPS (Llena et *al.*, 2019). En effet les systèmes de valeurs des enseignants ont un effet sur leur propre engagement au travail (Llena et *al.*, 2019), mais aussi leur bien-être au travail (Llena et *al.*, 2020a, b). Les résultats montrent que les valeurs d'*ouverture au changement* et de *dépassement de soi* sont « vertueuses ». À l'inverse, les valeurs de *continuité* impactent négativement l'engagement et le bien-être au travail des enseignants d'EPS. De plus, un travail doctoral (Llena, 2019) a montré que le fait d'agir en concordance avec son système général de valeurs dans le contexte de sa profession est un facteur propice au bien-être au travail des enseignants d'EPS. Dès lors, étant donné que le bien-être des uns est souvent impacté par celui des autres (Rascle et *al.*, 2016), l'objet de la présente étude est d'examiner le lien entre les valeurs des enseignants en EPS et le bien-être des élèves. L'objectif est donc d'identifier les systèmes de valeurs les plus propices chez les enseignants pour valoriser le bien-être affectif perçu des élèves. Au regard de la littérature existante, une hypothèse est avancée : un système de valeurs tourné vers le *dépassement de soi* ou l'*ouverture au changement* aurait un effet positif sur le bien-être des élèves, alors que ceux tournés vers la *continuité* auraient un impact négatif.

5. Méthodologie

5.1. Participants

1129 élèves (561 filles et 570 garçons) de 45 classes différentes et 22 enseignants (7 femmes et 15 hommes) de l'académie de Lille ont participé à l'étude. Les élèves proviennent

des classes de 4^e (80 élèves ; 7%), 3^e (445 élèves ; 39,5 %), 2nde (113 élèves ; 10 %), 1^{ère} (305 élèves ; 27 %), Terminale (186 élèves ; 16,5 %) dans des établissements issus de l'enseignement public et privé.

5.2. Matériels et procédures

5.2.1. Le questionnaire « enseignant »

Un questionnaire unique a été conçu afin de déterminer le système de valeurs de l'enseignant. Celui-ci a été découpé en deux parties : la première est centrée sur les données socio-environnementales (sexe de l'enseignant, ancienneté, ancienneté en REP, statut, statut de l'établissement, REP, type d'établissement), et la seconde comprend le questionnaire de valeurs par portrait en 21 items (PVQ21 - Schwarz, 2003) ainsi que le questionnaire de valeurs par portrait opérationnalisé en EPS (PVQ-EPS ; Llana, 2019). La durée de passation était d'environ 8 minutes.

Le questionnaire des valeurs par portrait en 21 items est un outil validé par Schwartz en 2003. Cet outil est le plus répandu dans la recherche internationale sur les valeurs (Cieciuch et al., 2016).

Cet outil présente le portrait d'un individu auquel l'enseignant devra se comparer afin de positionner son accord avec la description. Pour chaque portrait décrit, les enseignants interrogés répondent à la question « *Dans quelle mesure cette personne vous ressemble ou pas* ». L'échelle de réponse est une échelle de Lickert en six points de : « *tout à fait comme moi* » à « *pas du tout comme moi* ». Cette méthodologie permet de limiter le biais de désirabilité sociale (Schwartz et al., 2001).

Derrière la description de chaque portrait, par des objectifs, des comportements ou des actions, se cache une valeur. Par exemple, le premier item décrivant la valeur d'*autonomie*, qui se rattache au domaine de l'*ouverture au changement*, est « *C'est important pour cette personne d'avoir des idées nouvelles et d'être créative. Il/Elle aime faire les choses à sa façon, de manière originale* ». Par ailleurs, pour la valeur *sécurité* qui est incluse dans le domaine de la *continuité*, l'item 1 est « *Vivre dans un environnement sécurisant est important pour lui. Il évite tout ce qui peut mettre en danger sa sécurité* ». Pour chaque valeur, le nombre de portraits varie de deux à trois items (*stimulation*, *hédonisme* et *pouvoir*). Le questionnaire des portraits de valeurs en EPS est une opérationnalisation du PVQ-21 dans le contexte de l'EPS (PVQ-EPS) pour repérer les valeurs « *en actions* » des enseignants d'EPS dans leur contexte de travail. Par exemple, pour la valeur de *sécurité* citée préalablement l'item correspondant est : « *Il hésite à faire des sorties d'APPN par peur d'un incident* ». La procédure de construction de l'outil de mesure ainsi que les qualités

psychométriques de l'outil ont été décrites par Llana (2019) et Llana et *al.* (2020a). Une variable de concordance/discordance de valeurs a été conçue à l'instar du travail doctoral de Llana (2019). Ce score de concordance de valeurs a été calculé à partir de la différence absolue entre les résultats au PVQ-21 et ceux au PVQ dans le contexte de l'EPS. Ce dernier sera calculé au travers d'un « score global de concordance/discordance » (concordance : proche de 0/discordance : éloigné de 0). Par exemple, le calcul du score de concordance/discordance d'un individu pour l'*ouverture au changement* se fera de cette façon : le score au PVQ est de -0,6 ; celui au PVQ-EPS est de +0,6 alors la différence sera de +1,2 (la valeur absolue de X-Y). Le même procédé sera effectué pour les quatre domaines de valeurs (*ouverture au changement*, *continuité*, *affirmation de soi* et *dépassement de soi*). La moyenne absolue de ces quatre indices correspondra au score total de discordance de valeurs du répondant. Des analyses statistiques pourront ensuite être menées à partir de ce score.

5.2.2. Le questionnaire « élève »

Un questionnaire unique a été conçu afin de recueillir les variables sociologiques des élèves (classe, âge et sexe) et de déterminer le niveau de bien-être affectif (Diener, 1984) des élèves en EPS. L'échelle des expériences positives et négatives (Scale of Positive and Negative Experience - SPANE) validée par Diener et ses collaborateurs (2010) puis traduite et validée en langue française (Martin-Krumm et *al.*, 2018) a été utilisée. L'outil est composé de 12 items pour interroger les sensations que l'élève aurait pu ressentir pendant ses leçons d'EPS. Six d'entre eux se centrent sur les sensations positives (exemple : « je me suis senti[e] bien ») et six autres traitent des sensations négatives (exemple : « je me suis senti[e] triste »). Le répondant se positionne en fonction de ses expériences au cours des quatre dernières semaines. Il indique alors à quelle fréquence il a ressenti les sensations évoquées, sur une échelle en cinq points (1 : « Très rarement ou pratiquement jamais », et 5 : « Très souvent ou toujours »).

L'indice de bien-être affectif a été calculé conformément aux recommandations des auteurs, avec un score total compris entre -24 et + 24. Lorsque l'élève ressent un maximum de sensations positives en cours d'EPS, son score sera proche de 24. Il serait alors dans un état de bien-être complet. En revanche, un score négatif traduira des expériences vécues négativement au cours des quatre dernières semaines.

5.3. Procédure

L'enquête de terrain a été menée de janvier à avril 2019 dans vingt-deux établissements des Hauts-de France préalablement contactés. Les enseignants ont été sélectionnés en fonction de leurs différences de systèmes valeurs (étude préalablement menée sur 396 enseignants d'EPS ; Llena, 2019). Les enseignants ont été formés pour la mise en place de la passation des questionnaires avec leurs élèves. Ils avaient pour consigne de lire le discours de passation qui était formalisé à l'écrit. Il comprenait notamment la présentation de l'étude et rappelait le principe d'anonymat ou encore la nécessaire distribution aléatoire des questionnaires.

Conformément à la loi informatique et au règlement européen sur la protection des données, une déclaration a été faite et une autorisation a été enregistrée et publiée sous le numéro 2019-12 au registre des traitements de l'Université de Lille.

5.4. Traitements et analyses

Pour utiliser les données du questionnaire, les « corrections d'échelle » préconisées par les auteurs ont été suivies (Diener et *al.*, 2010 ; Schwartz et *al.*, 2001). Concernant le SPANE, les auteurs (Martin-Krumm et *al.*, 2018) proposent d'utiliser le score global. Pour le questionnaire de valeurs par portraits, chaque score est centré par rapport à la moyenne de l'individu (Wach & Hammer, 2003). Cette démarche convertit les scores en valeur positive et négative selon l'importance accordée à la valeur par rapport aux autres valeurs. Un score positif indiquera une prévalence pour un domaine de valeurs. Au contraire, un score négatif pour ce domaine révélera une faible importance de ce dernier dans le système de valeurs de l'individu. Ainsi, le classement relatif des valeurs influence davantage le comportement et les attitudes, et non l'importance d'une valeur isolée (Schwartz, 2006).

Une analyse en régression multiple (package RandomForest - Breiman, 2001) et une analyse en régression linéaire multiple (package Stats – Chambers, 1992) ont été effectuées pour identifier les facteurs les plus explicatifs de l'indice de bien-être affectif (variable dépendante du modèle). Pour la première analyse, les variables ont été regroupées en catégorie (les enseignants, la classe de l'élève, l'établissement de l'élève, l'âge des élèves et le sexe des élèves) afin d'interroger l'importance de l'enseignant sur le bien-être des élèves.

Pour l'analyse en régression linéaire multiple, les variables « socio-environnementales », les domaines de valeurs dans le système général de valeurs et dans le système de valeurs en EPS étaient les variables prédictives du modèle. L'ensemble des procédures statistiques a été réalisé avec le logiciel R studio version 1.1.463. Le seuil de significativité a été fixé à p

= 0,05. La normalité et l'homoscédasticité des résidus ont été vérifiées par une droite de Henry et un test de Durbin Watson.

6. Résultats

L'objectif de cette étude est d'examiner l'effet des systèmes de valeurs des enseignants d'EPS sur le bien-être affectif des élèves.

6.1. L'enseignement de l'EPS : un lieu propice au bien-être affectif perçu des élèves

Une analyse de la distribution du bien-être des 1129 élèves en tri à plat montre que la majorité des élèves de l'échantillon ont une perception plutôt positive (score supérieur à 0) de leurs expériences en EPS au cours des quatre dernières semaines (Figure 3). L'indice global moyen de bien-être affectif est de 12,03. Il s'agit d'une médiane élevée qui montre que les élèves interrogés se sentent globalement bien en cours d'EPS.

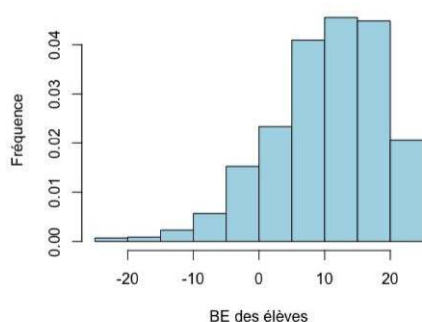


Figure 3. Distribution du bien-être des élèves en cours d'EPS.

6.2. L'effet enseignant sur le bien-être affectif perçu des élèves

Une première analyse en régression multiple révèle les facteurs significatifs les plus explicatifs du bien-être en fonction du pourcentage d'explication de la variance (Tableau I).

Tableau I. Classement des variables explicatives du bien-être affectif perçu des élèves

Variables	Importance des variables explicatives
Enseignant	14,62
École	14,20
Classe	13,28
Sexe de l'élève	9,67
Âge de l'élève	8,85

L'analyse par random forest classe les variables explicatives en fonction de leurs liens avec la variable à expliquer. Elle montre que toutes les variables du modèle sont significatives ($p < 0,05$). Par ailleurs, la variable enseignant est celle qui explique le plus le bien-être affectif de l'élève en EPS (14,6 % d'explication de la variance). Viennent ensuite, l'établissement de provenance de l'élève (14,2 % d'explication de la variance), la classe de l'élève (13,3 % d'explication de la variance), le sexe de l'élève (9,7 % d'explication de la variance) et l'âge de l'élève (8,9 % d'explication de la variance). Pour l'âge et la classe, les résultats révèlent que plus les élèves avancent dans la scolarité et les classes, plus leur niveau de bien-être affectif est bas. Pour le sexe, les résultats montrent que les filles ont un score de bien-être plus élevé que les garçons. Les élèves des écoles issues d'un réseau d'éducation prioritaire révèlent un niveau de bien-être général plus bas que les élèves des établissements non classés.

6.3. Les valeurs prioritaires perçues des enseignants expliquent fortement le bien-être affectif des élèves en EPS

Une analyse par régression linéaire multiple a été réalisée en fonction des systèmes de valeurs des enseignants. Les résultats de ce modèle en régression linéaire multiple mettent en avant qu'une part importante de l'indice de bien-être affectif des élèves est expliquée par les valeurs des enseignants (R^2 : 47,54 % d'explication de la variance). En effet, les valeurs d'*ouverture au changement*, d', de *continuité*, de *dépassement de soi* dans le contexte général et en EPS, puis le score de concordance/discordance de valeurs sont des variables significatives et prédictives du modèle. Au surplus, les valeurs de *dépassement de soi* dans le contexte général ($B = 0,21$; $p < .05$) et dans le contexte de l'EPS ($B = 0,23$; $p < .01$) sont celles qui sont les plus explicatives de ce même bien-être perçu par les élèves. De même, les valeurs d'*ouverture au changement* constituent un facteur favorisant le bien-être affectif des élèves en EPS ($B = 0,14$; $p < .05$).

À l'inverse, le niveau de bien-être affectif des élèves est significativement plus bas pour les enseignants valorisant principalement les valeurs de *continuité* ($B = -0,12$; $p < .05$) et notamment dans le contexte de l'EPS ($B = -0,16$; $p < .01$). Dans une proportion équivalente, viennent ensuite les enseignants en discordance de valeurs ($B = -0,17$; $p < .05$). Enfin, les valeurs d'*affirmation de soi* dans le contexte général ou en PES, tout comme les valeurs de *dépassement de soi* dans le contexte de l'EPS, dont le coefficient Beta est positif, participent à une part significative, faible, de l'explication de la variance du bien-être affectif des élèves en EPS ($B < 0,10$; $p < .05$) (Tableau II).

Tableau II. Modèle explicatif du bien-être affectif perçu des élèves selon les valeurs des enseignants d'EPS

Variables	Béta	Erreur-type	p
<i>Ouverture au changement</i>	0.14	0.02	0.02*
<i>Affirmation de soi</i>	0.05	0.00	0.04*
<i>Continuité</i>	-0.12	0.02	0.02*
<i>Dépassement de soi</i>	0.21	0.01	0.01*
<i>Ouverture au changement</i> en EPS	0.09	0.01	0.05*
<i>Affirmation de soi</i> en EPS	0.08	0.01	0.04*
<i>Continuité</i> en EPS	-0.16	0.02	0.00**
<i>Dépassement de soi</i> en EPS	0.23	0.01	0.01**
Concordance/discordance de valeurs	-0.17	0.02	0.02*

7. Discussion

L'objet d'étude de cet article était d'examiner le lien entre les valeurs des enseignants en EPS et le bien-être affectif perçu des élèves afin d'identifier les systèmes de valeurs les plus propices au bien-être des élèves chez les enseignants d'EPS.

7.1. Le système de valeurs des enseignants d'EPS : un facteur explicatif important du bien-être des élèves

Les résultats montrent qu'en fonction du système de valeurs de l'enseignant le bien-être affectif de l'élève varie. Plus spécifiquement, les enseignants qui favorisent les valeurs de *dépassement de soi* et d'*ouverture au changement* dans le contexte général puis de *dépassement de soi* dans le contexte de l'EPS favorisent un plus haut niveau de bien-être affectif chez leurs élèves. De plus, les enseignants qui valorisent les valeurs de *continuité* en général ou en EPS favorisent un bas niveau de bien-être affectif chez les élèves.

Ainsi, les valeurs de *dépassement de soi* impactent de manière positive les expériences des élèves en EPS, contrairement aux valeurs de *continuité*. Ainsi, les professeurs qui inciteraient à prendre soin des autres, à se centrer sur l'entraide et la justice sociale favoriseraient les expériences positives de leurs élèves. Par ailleurs, un enseignement basé sur des valeurs de *conformité* et de *sécurité* aurait un impact plus délétère sur les expériences vécues par les élèves. Ces résultats confirment l'hypothèse qu'un système de valeurs tourné vers le *dépassement de soi*, l'*ouverture au changement* ont un effet positif sur le bien-être des élèves, alors que ceux tournés sur la *continuité* ont un impact négatif.

Dès lors, ces résultats montrent que des valeurs similaires sont vertueuses à la fois pour le bien-être affectif des élèves que pour le bien-être psychologique au travail des enseignants d'EPS (Llena et al., 2020a, b). En effet, le niveau de bien-être au travail des enseignants est positivement et significativement corrélé aux valeurs d'*ouverture au changement* et de

dépassement de soi des enseignants d'EPS ; ce même bien-être est inversement et significativement corrélé aux valeurs de *continuité* (Llena et *al.*, 2020a, b). Ces résultats entre les valeurs et le bien-être des élèves et des enseignants montrent donc l'importance de développer les valeurs de *dépassement de soi* et/ou *d'ouverture au changement* pour les enseignants d'EPS. Ce résultat s'appuie aussi sur l'idée que le bien-être des élèves et des enseignants est interrelié (Rascle et *al.*, 2016). Ces résultats sur le bien-être des élèves méritent une attention particulière, tant ils sont susceptibles d'impacter leur apprentissage (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

7.2. Enseigner ce que l'on est : une posture propice au bien-être des élèves en EPS

Les résultats de cette étude montrent que les enseignants qui sont en discordance de valeurs, qui mettent en œuvre une hiérarchie de valeurs différentes de leurs priorités de valeurs dans leurs enseignements, amènent significativement un niveau plus bas de bien-être affectif pour leurs élèves. À l'inverse, les enseignants en concordance de valeurs favorisent un haut niveau de ce même bien-être perçu. Ainsi, le fait de permettre aux enseignants de prendre connaissance de leurs valeurs et de proposer un enseignement en cohérence avec ses valeurs personnelles semble être une piste prometteuse pour impacter positivement le bien-être des élèves. Il s'agirait donc de réfléchir son enseignement en construisant des séquences d'apprentissage en accord avec ses valeurs. Un exemple d'application en cours d'EPS dans l'activité badminton est proposé par Llena, Dieu et Joing (2020). Plus largement, ces résultats complètent la littérature sur les relations entre la satisfaction de vie et la concordance avec ses valeurs dans la vie (Sortheix & Lönnqvist, 2015 ; Khaptsova & Schwartz, 2016) et au travail (Veage et *al.*, 2014 ; entre autres).

Cette étude complète ainsi la littérature existante sur l'existence de profils pédagogiques d'enseignants d'EPS vertueux pour les élèves en termes de bien-être (Behzadnia et *al.*, 2018 pour le style pédagogique ; Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006 pour les profils motivationnels entre autres). Elle montre l'intérêt de travailler sur la question des valeurs individuelles pour viser une éducation de qualité. Cette question est d'autant plus centrale en France étant donné que les enseignants ne semblent pas être formés à l'éducation aux valeurs (Beitone & Hemdane, 2018). Si les valeurs affichées sont claires, elles semblent s'opérationnaliser différemment sur le terrain (*ibid.*).

7.3. Limites et perspectives

Dans les modèles écologiques, et notamment l'approche d'Eccles et Roeser (2011) au niveau scolaire, il est central d'étudier les variables de façon individuelle, interindividuelle et organisationnelle. Ce travail est resté au niveau microscopique. En s'inspirant du modèle de Bronfenbrenner (1979), les valeurs mises en avant par les élèves ou les établissements scolaires pourraient être pris en compte. En effet, au vu des nombreux travaux sur la congruence-fit (entre autres Kristof-Brown et *al.*, 2005 ou Skaalvik & Skaalvik, 2013 dans l'enseignement), il semble que ce soit un enjeu important pour des investigations futures. Par exemple, Sortheix et Lönnqvist (2015) montrent que le fait de partager des valeurs semblables à celles des élèves est associé au bien-être subjectif.

Il conviendra aussi de renforcer ces résultats par des approches qualitatives, qui prennent en compte les différences selon l'âge des élèves (de la 4^{ème} à la terminale dans cette étude) et les établissements scolaires ; ceci afin d'éviter les simplifications de la réalité scolaire (Eccles & Roeser, 2011). Ces études mettraient davantage en relief la complexité du processus du développement d'un système de valeurs chez l'enseignant. Une méthodologie se situant dans le cadre de la didactique clinique ou du cours d'action pourrait prendre sens pour mieux comprendre les valeurs de l'enseignant dans l'interprétation permanente de ce qu'il vit dans le contexte de son établissement.

Par ailleurs, la pratique des APSA dans le cadre scolaire correspond à la spécificité de la discipline EPS et revêt des valeurs morales et institutionnelles à la croisée entre l'institution scolaire et l'institution sportive. À ce titre, des pratiques perçues comme vertueuses (le courage, la loyauté, l'amitié, le fair-play) peuvent se voir aussi frappées « d'opprobre » (Thépaut, 1998). Aussi, un questionnement davantage orienté sur le vécu de l'enseignant dans son contexte pourrait permettre d'interroger les causes réelles de son système de valeurs « en actes ».

8. Conclusion

L'objet de cette recherche était d'examiner le lien entre le système de valeurs des enseignants d'EPS et le bien-être affectif perçu des élèves. Nous avons montré que les élèves ressentent un bien-être plus important quand le système de valeurs personnel et professionnel de l'enseignant valorise le *dépassement de soi*. En ce sens, les valeurs de *bienveillance* et d'*universalisme* auxquelles un enseignant adhère auront un impact sur le bien-être des élèves. De plus, lorsque les pratiques professionnelles sont en adéquation avec le système général de valeurs, le niveau de bien-être des élèves est aussi plus élevé.

À l'inverse, les enseignants qui valorisent les valeurs de la *continuité* amènent un niveau de bien-être affectif plus bas pour leurs élèves.

Dans l'optique d'aider les élèves à devenir des individus épanouis, de viser une éducation de qualité et de favoriser la performance scolaire en EPS afin qu'ils réussissent mieux à l'école, une approche par les valeurs semble donc prometteuse que ce soit dans le cadre de la formation continue ou initiale des enseignants d'EPS. Curtner-Smith, Hastie et Kinchin (2008) soulignent que les enseignants d'EPS développent principalement leur système de valeurs de professeur avant d'être titularisés. À ce titre, une étude longitudinale a montré que la modification des valeurs des enseignants stagiaires et des étudiants en enseignement est significative à partir de cinq mois (Mergler et *al.*, 2016). Il semble donc que la formation initiale soit le moment le plus propice pour faire évoluer les valeurs des professionnels de l'éducation. L'auteur souligne aussi que ces pistes semblent intéressantes pour la formation continue au travers de la *rationalisation comportementale* ou la *rationalisation cognitive* (*ibid.*).

Par ailleurs, « enseigner ce que l'on est » (Llena, 2019) apparaît essentiel pour promouvoir le bien-être des élèves. Cette posture nécessite dans un premier temps d'objectiver les valeurs qui sous-tendent ce que le professeur enseigne. Ainsi, en fonction des systèmes de valeurs de l'enseignant, de ses stratégies d'intervention et de ses mises en œuvre en EPS, l'enseignant développera un niveau de bien-être distinct pour ses élèves. Ces travaux pourront servir de levier pour induire des changements concrets de comportements chez les enseignants d'EPS à partir de leurs valeurs. La réflexion autour de ces valeurs en actes aurait avantage à se diffuser dès la formation initiale afin de viser une action concertée à toutes les échelles de l'établissement pour modifier durablement ces changements.

Dès lors, l'étude des valeurs peut permettre de développer le niveau de bien-être des élèves en EPS et constitue, à ce titre, une piste intéressante pour enrichir les formations des enseignants. Ainsi, à l'issue de ce travail nous préconisons de (1) de concevoir une éducation aux valeurs dans la formation initiale et continue ; (2) permettre aux enseignants de viser une concordance de valeurs incorporées dans leurs pratiques d'enseignement en EPS en construisant des séquences d'apprentissage en accord avec ses valeurs.

Bibliographie

Albouza, Y., Wach, M., Chazaud, P., & Crémieux, J. (2016). Les valeurs des jeunes boxeurs au crible du modèle de Schwartz. *Staps*, 111(1), 97-112.

- Bardi, A. & Schwartz, S.H. (2013). How does the value structure underlie value conflict. In J. Whitehead (Éd.), *Values in youth sport and physical education* (p. 137-151). London: Routledge.
- Behzadnia, B., Adachi, P.J.C., Deci, E.L., & Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity : A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 10-19.
- Beitone, A. & Hemdane, E. (2018). École, savoirs et valeurs : Une tentative d'éclaircissement. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 48. Consulté le 16 mai 2020 à l'adresse : <https://journals.openedition.org/edso/3015>
- Bergugnat, L. & Garnier, A. (2017). Le bien-être à l'école : Vers une production du bien-être ? *Recherches & éducations*, Edito Tome 1 et Edito Tome 2. Consulté le 16 mai 2020 à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3934>
- Breiman, L. (2001). Random forests. *Machine learning*, 45(1), 5-32.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cieciuch, J., Davidov, E., Schmidt, P., & Algesheimer, R. (2016). Assessment of cross-cultural comparability. *The SAGE Handbook of Survey Methodology* (p. 630-648). London: SAGE Publications.
- Chambers, J.M. (1992). Linear Models. In J.M. Chambers & T. Hastie (Eds.), *Statistical models in S* (p. 317-321). Pacific Grove, CA: Cole Advanced Books & Software.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout : Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Creusier, J. (2013). *Le rôle du bien-être au travail dans la relation. Satisfaction au travail-Implication Affective*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Caen, Caen.
- Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., & Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in PE. *Psychology of Sport and Exercise*, 44, 79-89.
- Curby, T.W., Downer, J.T., & Booren, L.M. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day : Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 193-204.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures : Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science : An advanced Textbook* (p. 645-728). Hove, United Kingdom: Psychology Press.
- Florin A. & Guimard P. (2017) *La qualité de vie à l'école*. Paris : rapport commandité par le CNESCO. Consulté le 03 septembre 2018, à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_enseignants.pdf.
- Galand, B. & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (29/3).
- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : Les apports de l'anthropologie cognitive. In M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (p. 67-85). Paris : Editions Revue EP.S.
- Huteau, M. (2003). L'orientation scolaire et professionnelle. *La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. (p. 556-557). Paris : L'Harmattan.
- Jewett, A.E., Bain, L.L., & Ennis, C.D. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IO : Brown & Benchmark.
- Joing, I., Vors, O., Llena, C., & Potdevin, F. (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège. Le rôle de l'autonomie, de l'appartenance sociale, de la perception du lieu et du sentiment de sécurité. *Spiral-E, Supplément électronique*, 61, 19-40.
- Keyes, C.L.M., Shmotkin, D., & Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being : The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Khaptsova, A., & Schwartz, S.H. (2016). Life Satisfaction and Value Congruence : Moderators and Extension to Constructed Socio-Demographic Groups in a Russian National Sample. *Social Psychology*, 47(3), 163-173.
- Kooij, D.T.A.M., Jansen, P.G.W., Dikkers, J.S.E., & De Lange, A.H. (2010). The influence of age on the associations between HR practices and both affective commitment and job satisfaction : A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1111-1136.

- Kristof-Brown, A.L., Zimmerman, R.D., & Johnson, E.C. (2005). Consequences of individual's fit at work : A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel psychology*, 58(2), 281-342.
- Le Bot, G. (2014). *Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur : Études de cas en éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée. Université de Bretagne occidentale, Brest.
- Llena, C. (2019). *Enseigner ce que l'on est : Quand la concordance de valeurs rime avec bien-être au travail. Le cas des enseignants d'EPS de l'académie de Lille* (Thèse de doctorat en STAPS). Université de Bordeaux, Bordeaux.
- Llena, C., Dieu, O., & Joing, I. (2020). De l'influence du système de valeurs sur les situations d'apprentissage et le bien-être au travail. *Revue Enseigner l'EPS*, 282, 26-31.
- Llena, C., Joing, I., & Mikulovic, J. (2020a). Systèmes de valeurs et bien-être psychologique au travail des enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *E-journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport - eJRIEPS*, Numéro spécial 3, 64-92.
- Llena, C., Joing, I., & Mikulovic, J. (2020b). Le bien-être psychologique au travail des enseignants stagiaires en Éducation Physique et Sportive : Une histoire de valeurs. *Recherches & Education*. Consulté le 13 octobre 2020, à l'adresse <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/8032>
- Maio, G. R., Pakizeh, A., Cheung, W.-Y., & Rees, K. J. (2009). Changing, priming, and acting on values : Effects via motivational relations in a circular model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(4), 699-715.
- Marsault, C. (2019). Le travail en équipe favorise-t-il l'innovation ? Regard sur le processus de décision collective au sein d'une équipe d'EPS. *Recherches & Education*. Consulté le 13 octobre 2020, à l'adresse <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/7055>
- Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Csillik, A., Kern, L., Besancon, M., Heutte, J., Paquet, Y., et al. (2018). Changes in Emotions from Childhood to Young Adulthood. *Child Indicators Research*, 11(2), 541-561.
- Mbiah, A.F.T. & Epah, G.F. (2016). Inadéquation entre valeurs sociales et normes organisationnelles : Une source d'absence de cohésion sociale organisationnelle dans un contexte social traditionnel. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 17(1), 275-283.

- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., & Bland, D. (2016). Inclusive Values : Exploring the Perspectives of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 20-38.
- Meyre, J.-M. (2013). Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : L'assertivité socio-conative comme concept explicatif. *Staps*, 100(2), 77-87.
- Pasco, D., Guinard, J. Y., & Kermarrec, G. (2008). Validation transculturelle canadienne-française d'un instrument de mesure des orientations de valeur d'enseignants d'éducation physique. *Colloque international de l'Association pour la Recherche et l'Intervention en Sport (ARIS)*. Rodez, France.
- Perez-Roux, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : Les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris: Revue EP & S.
- Rasclé, N., Bergugnat, L., Florin, A., & Guimard, P. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : Revue de question, recommandations*. Paris : rapport commandité par le CNESCO. Consulté le 03 septembre 2018, à l'adresse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_enseignants.pdf.
- Renshaw, T.L., Long, A.C.J., & Cook, C.R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school : Development and validation of the student subjective well-being questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552.
- Sagiv, L. & Schwartz, S.H. (2000). Value priorities and subjective well-being : Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30(2), 177-198.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 157, 147-177.
- Schwartz, S.H. & Sortheix, F.M. (2018). Values and subjective well-being. *Handbook of well-being*. (p. 1-25). Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Schwartz, S.H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 4(47), 929-968.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values : Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891.

- Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199-209.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Sortheix, F.M. & Lönnqvist, J.-E. (2015). Person-Group Value Congruence and Subjective Well-Being in Students from Argentina, Bulgaria and Finland: The Role of Interpersonal Relationships: Value congruence and well-being. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(1), 34-48.
- Sortheix, F.M. & Schwartz, S.H. (2017). Values that underlie and undermine well-being: Variability across countries: values that underlie and undermine well-being. *European Journal of Personality*, 31(2), 187-201.
- Taylor, I.M. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.
- Thépaut, A. (1998). Les valeurs en éducation physique à l'école élémentaire et la morale sportive. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 22, 225-236.
- Tjeerdsma, B.L., Metzler, M.W., Walker, T.M., & Mozen, D. (2000). Assessing dispositions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(4), 451-475.
- Veage, S., Ciarrochi, J., Deane, F.P., Andresen, R., Oades, L.G., & Crowe, T.P. (2014). Value congruence, importance and success and in the workplace: Links with well-being and burnout amongst mental health practitioners. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(4), 258-264.
- Wach, M. & Hammer, B. (2003). *La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. Logiques sociales. Paris : L'Harmattan.

WHO (2021). 17 objectifs de développement durable ratifié par 193 Etats membres de l'ONU. Consulté le 03 septembre 2018, à l'adresse <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/>

Zhang, Z., He, Z., & Chen, W. (2020). The relationship between physical activity intensity and subjective well-being in college students. *Journal of American College Health*, 1-6. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1790575>