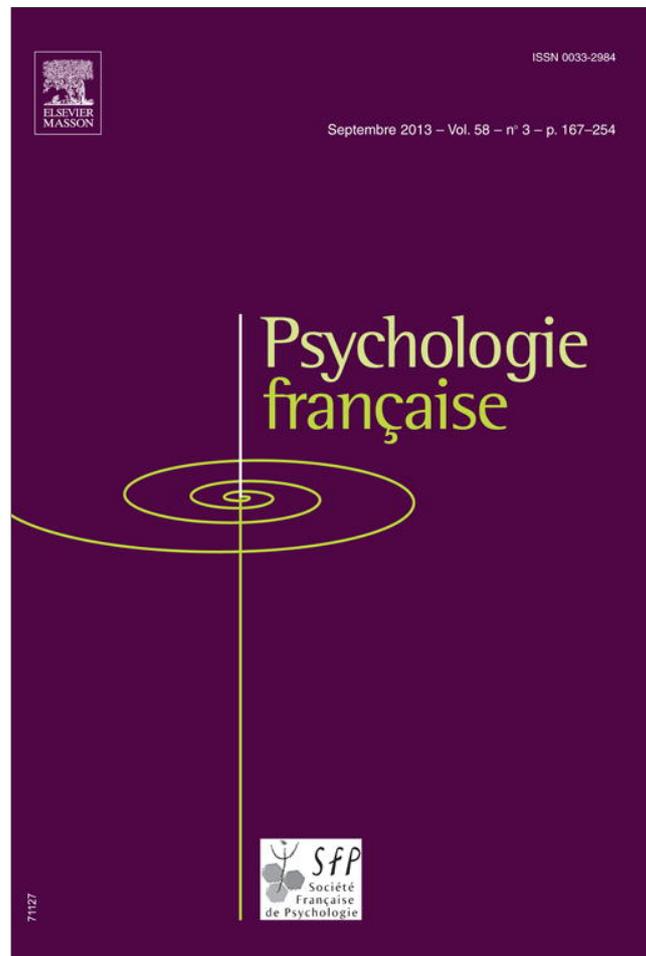


Provided for non-commercial research and education use.
Not for reproduction, distribution or commercial use.



This article appeared in a journal published by Elsevier. The attached copy is furnished to the author for internal non-commercial research and education use, including for instruction at the authors institution and sharing with colleagues.

Other uses, including reproduction and distribution, or selling or licensing copies, or posting to personal, institutional or third party websites are prohibited.

In most cases authors are permitted to post their version of the article (e.g. in Word or Tex form) to their personal website or institutional repository. Authors requiring further information regarding Elsevier's archiving and manuscript policies are encouraged to visit:

<http://www.elsevier.com/authorsrights>



ELSEVIER
MASSON

Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com

SciVerse ScienceDirect

et également disponible sur www.em-consulte.com



Article original

Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie

Consequences and correlates of autonomy support in various life domains

E. Moreau ^{*,1}, G.A. Mageau

Département de psychologie, université de Montréal, CP 6128, succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3J7, Canada

I N F O A R T I C L E

Historique de l'article :

Reçu le 19 octobre 2010

Accepté le 5 mars 2013

Mots clés :

Soutien de l'autonomie

Style interpersonnel

Conséquences

Corrélats

Théorie de l'autodétermination

R É S U M É

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2000) propose qu'un environnement soutenant l'autonomie, dans lequel la perspective de l'individu est considérée, ses sentiments sont reconnus, des informations significatives et utiles lui sont fournies et des possibilités de faire des choix lui sont offertes, favorise le fonctionnement optimal des individus. De nombreuses études montrent que le soutien de l'autonomie mène à des conséquences affectives, cognitives et comportementales positives. Or, ces études sont peu connues dans leur ensemble puisqu'elles sont réparties dans plusieurs champs de recherche et qu'aucune recension exhaustive sur les impacts positifs du soutien à l'autonomie dans divers domaines de vie n'est disponible. La présente recension expose les études portant sur ce style interpersonnel dans cinq domaines de vie.

Crown Copyright © 2013 Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

A B S T R A C T

Self-determination theory (Deci & Ryan, 1985, 2000) suggests that autonomy-supportive environments, where one's perspective is considered, feelings are recognized, meaningful information are given, and opportunities for choice are provided, promote optimal functioning. Many studies show that autonomy support leads to

Keywords:

Autonomy support

Interpersonal style

Consequences

Correlates

Self-determination theory

* Auteur correspondant.

Adresses e-mail elisemoreau@hotmail.com (E. Moreau), g.mageau@umontreal.ca (G.A. Mageau).

¹ Docteur.

positive affective, cognitive, and behavioral consequences. However, this body of research is little known because studies are scattered throughout various research fields and no review of the overall positive impact of autonomy support in various life domains is available. This literature review presents studies on this interpersonal style in five life domains.

Crown Copyright © 2013 Published by Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

Les relations interpersonnelles jouent un rôle important dans le développement et la motivation des individus (Brehm, Miller, Perlman, & Campbell, 2002). Dans plusieurs domaines de vie, tels que l'éducation, les soins de santé et le travail, les relations interpersonnelles se retrouvent sous forme hiérarchique (c'est-à-dire, de type supérieur/subordonné). Ce type de relation présente un enjeu de taille. En effet, une personne en position d'autorité (par exemple, un enseignant, un médecin, un superviseur) doit amener un individu (par exemple, un élève, un patient, un employé) à émettre des comportements particuliers sans compromettre son développement et nuire à sa motivation. Le style interpersonnel de la personne en position d'autorité peut alors s'avérer déterminant. En effet, les études montrent que le style interpersonnel adopté par les divers agents sociaux varie et que des conséquences différentes en découlent (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981 ; Ryan & Grolnick, 1986). Parmi les différents styles interpersonnels, le style qui soutient l'autonomie, proposé par la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 1985, 2000), apparaît plus particulièrement lié à des conséquences positives pour l'individu, et ce, dans divers contextes. Toutefois, bon nombre d'études portant sur le soutien de l'autonomie (SA) sont peu connues puisqu'elles sont dispersées dans divers champs d'application et qu'il n'existe aucune recension exhaustive des conséquences du SA dans les différents domaines de vie. Cet article offre une synthèse des conséquences et corrélats qui sont associés au SA dans divers domaines de vie et se veut donc un outil de référence utile pour toute personne intéressée par ce style interpersonnel. La TAD (Deci & Ryan, 1985, 2000) sera d'abord brièvement résumée afin de situer le concept de SA dans son cadre théorique. Le concept de SA sera ensuite défini. La présentation des conséquences et des corrélats regroupés en domaines de vie suivra, et des limites et pistes de recherches futures compléteront la recension.

1. Théorie de l'autodétermination

La TAD (Deci & Ryan, 1985, 2000) est une théorie de la motivation humaine postulant que l'être humain est un organisme actif, orienté vers la croissance personnelle et l'actualisation de soi. Selon la TAD, l'être humain est naturellement enclin à s'engager dans des activités qu'il considère intéressantes (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 2000). L'individu est alors motivé de façon intrinsèque, puisqu'il s'engage dans l'activité pour le plaisir que celle-ci lui procure. Toujours selon la TAD, l'être humain est également enclin à intérioriser la régulation des activités inintéressantes, mais importantes pour le fonctionnement en société (Ryan, Connell, & Deci, 1985). Lors du processus d'intériorisation, l'individu en vient à s'identifier aux raisons qui sous-tendent le comportement et les intériorise. Lorsque le processus d'intériorisation fonctionne de façon optimale, l'individu s'engage dans l'activité par choix et de manière assumée (Levesque, Blais & Hess, 2004), cette activité ayant du sens pour lui. Le processus d'intériorisation permet ainsi à l'être humain d'adhérer à des valeurs sociales et aux règles qui en découlent, même si ces dernières sont contraignantes (par exemple, respecter la signalisation routière). La motivation intrinsèque et l'intériorisation amènent l'individu à émettre des comportements qui sont motivés de façon *autodéterminée*, c'est-à-dire à agir d'une manière cohérente avec ses intérêts et ses valeurs. À l'inverse des comportements autodéterminés, les comportements contrôlés (ou motivés de façon non autodéterminée) sont émis en raison d'une pression provenant d'une source externe (par exemple, une récompense) ou interne (par exemple, la culpabilité ; Deci & Ryan, 2000). Le comportement de l'individu est alors guidé par des forces qui sont non cohérentes avec ses intérêts et ses valeurs. La distinction entre les comportements autodéterminés et les comportements contrôlés est centrale dans la TAD, les recherches antérieures ayant montré que

les comportements les plus autodéterminés mènent aux conséquences les plus positives (Deci & Ryan, 2002).

La TAD propose également que la satisfaction de trois besoins psychologiques innés, soit les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale, fournit les nutriments nécessaires à la motivation intrinsèque et à l'intériorisation (Deci & Ryan, 2000). Le besoin d'autonomie réfère au besoin d'être à l'origine de ses propres comportements (deCharms, 1968 ; Deci, 1975). Le besoin de compétence correspond au besoin d'interagir de manière efficace avec son environnement afin d'atteindre les objectifs désirés (White, 1959). Le besoin d'appartenance sociale réfère au besoin de se sentir lié à un milieu donné (Baumeister & Leary, 1995) et de ressentir de l'intimité et de la proximité avec une ou plusieurs personnes (Richer & Vallerand, 1998). Les recherches antérieures confirment que la satisfaction de ces trois besoins s'avère essentielle à la motivation intrinsèque, à l'intériorisation ainsi qu'à la santé psychologique des individus (Deci & Ryan, 2000).

En dernier lieu, la TAD propose que l'environnement social a un effet important sur la satisfaction des besoins et donc, sur la motivation intrinsèque et l'intériorisation. Plus spécifiquement, les recherches suggèrent que les contextes interpersonnels peuvent être décrits comme soutenant l'autonomie ou comme étant contrôlants (Deci & Ryan, 1985). Le SA fait référence à un environnement social dans lequel les autres sont considérés comme des personnes à part entière capables d'autodétermination plutôt que des objets que l'on doit manipuler ou forcer à être d'une certaine façon (Ryan, 2005). Une personne en position d'autorité (par exemple, un entraîneur, un enseignant) qui soutient l'autonomie d'un individu (par exemple, un athlète, un élève) considère la perspective de celui-ci (c'est-à-dire, reconnaît et tient compte de son point de vue) et reconnaît ses sentiments (c'est-à-dire, s'informe à propos des sentiments ressentis par la personne et reconnaît que ceux-ci font partie de son expérience, même s'il s'agit de sentiments négatifs). Elle lui fournit également un rationnel pour les tâches, règles ou limites imposées (c'est-à-dire, donne une explication qui a du sens pour l'individu et qui justifie le temps ou les efforts investis pour faire la tâche ou respecter la limite prescrite), en plus de lui procurer des possibilités de faire des choix éclairés et de prendre des initiatives. Le SA implique aussi d'utiliser un langage non contrôlant et informatif (par exemple, répondre aux questions sans donner immédiatement la solution, mais plutôt en donnant des conseils utiles ; Black & Deci, 2000 ; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994 ; Grolnick, 2003 ; Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984 ; Mageau & Vallerand, 2003 ; Reeve, 2009 ; Ryan, 2005). Selon la TAD, les environnements qui soutiennent l'autonomie permettent à l'individu de satisfaire ses besoins psychologiques innés et favorisent ainsi une motivation plus autodéterminée.

À l'opposé d'un environnement soutenant l'autonomie, un environnement contrôlant se définit comme étant un environnement dans lequel l'individu est incité à penser, à se sentir et à être d'une façon particulière, sans considération de ses besoins et sentiments véritables (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan, 2005). Plus spécifiquement, un style contrôlant inclut des comportements tels que donner des ordres, faire sentir l'autre coupable, avoir recours à des menaces et manipuler l'autre en lui offrant des récompenses. La TAD propose que les comportements contrôlants mènent à la frustration des besoins psychologiques et nuisent à la motivation autodéterminée. Les comportements contrôlants et ceux soutenant l'autonomie sont ainsi conceptualisés comme étant incompatibles (c'est-à-dire, un comportement ne peut être perçu à la fois comme soutenant l'autonomie et comme étant contrôlant) et représentent donc les pôles opposés d'un même continuum théorique, soit celui du sentiment d'autonomie du subordonné (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Les comportements de SA sont toutefois plus que l'absence de comportements contrôlants. En effet, il est possible de ne pas être contrôlant sans activement soutenir l'autonomie (par exemple, ne pas intervenir). Le SA correspond donc à des comportements positifs pouvant remplacer les comportements contrôlants dans l'atteinte d'objectifs similaires (Mageau et al., 2013). Par exemple, lorsqu'une personne en position d'autorité demande à un individu de respecter une règle, il peut le faire en utilisant des comportements soutenant l'autonomie (par exemple, expliquer la raison de la demande) ou des comportements contrôlants (par exemple, donner des ordres ; Koestner et al., 1984). Étant donné que le SA est plus que l'absence de contrôle, les études portant uniquement sur le contrôle ne sont pas considérées dans la présente recension.

Plusieurs études montrent l'importance d'un environnement soutenant l'autonomie, comparativement aux environnements contrôlants, pour diverses conséquences affectives, cognitives et comportementales. Ces conséquences font l'objet de la présente recension. En effet, bien qu'il soit

généralement reconnu par la communauté de chercheurs ayant recours à la TAD que le SA est associé à de nombreuses conséquences positives pour l'individu, à ce jour, il n'existe pas de recensions exhaustives permettant d'appuyer ces propos. En effet, les recensions existantes ne sont pas exhaustives en termes de conséquences et corrélats (par exemple, [Deci & Ryan, 2008](#)), ou concernent uniquement un domaine de vie (par exemple, [Reeve, 2002](#)). L'ampleur des connaissances quant aux conséquences et corrélats associés au SA dans les différents domaines demeure ainsi méconnue. La présente recension a donc pour but de pallier ce manque. En offrant un survol des études sur le SA, ainsi qu'un accès rapide aux articles empiriques, cette recension pourra également orienter les recherches futures sur le SA vers les aspects moins explorés.

Dans les prochaines sections, une revue des principales études réalisées sur le SA, et plus spécifiquement sur ses conséquences et ses corrélats, est présentée. Les études incluses dans la présente recension ont été identifiées en consultant les banques de données de PsycINFO, MEDLINE et ERIC et en examinant les références des articles consultés. Les mots-clés utilisés dans les banques de données étaient « *autonomy support* » et « soutien à/de l'autonomie » et la période couverte est de 1971 à 2010. Seuls les articles publiés et disponibles en anglais ou en français sont inclus dans la présente recension. Il est à noter que l'objectif de la présente recension est d'identifier l'ensemble des conséquences et corrélats associés au SA, et non l'ensemble des études réalisées sur le SA, bien qu'une vaste majorité d'études soit répertoriée. Les études sont regroupées en domaines de vie afin d'en faciliter la présentation et d'augmenter l'utilité de cette recension à titre d'outil de référence. En effet, étant donné que la plupart des chercheurs œuvrent dans un domaine spécifique, cette classification leur offre une recension rapidement accessible tout en leur permettant d'avoir une vue d'ensemble des conséquences du SA dans les autres domaines de vie. Les études corrélationnelles présentées dans chacun des domaines utilisent des devis variés, certaines étant basées sur une observation directe, d'autres sur des questionnaires de perception du SA ou autorapportés par la personne en position d'autorité, des entretiens ou encore des procédures de type journal de bord. Les différentes méthodologies utilisées afin d'étudier chaque conséquence ou corrélat sont répertoriées de façon exhaustive aux [Tableaux 1 à 5](#). De plus, seules les conséquences étant directement corrélées de façon significative avec le SA sont inscrites dans les tableaux. Les domaines abordés dans la présente recension sont les relations parent/enfant, l'éducation scolaire, la santé, les sports et l'activité physique et finalement, le travail. Des critiques et pistes de recherche futures sont également énoncées.

2. Le soutien de l'autonomie dans le domaine des relations parent/enfant

Les parents s'avèrent des agents sociaux importants puisqu'ils doivent amener leurs enfants à intérioriser les valeurs, les attitudes et les comportements nécessaires pour vivre en société ([Grolnick, Deci, & Ryan, 1997](#)). Les études réalisées à ce jour confirment l'impact positif du SA des parents sur une multitude de conséquences, et ce, aux différents stades de développement de leurs enfants.

Tout d'abord, des études indiquent que le SA provenant des mères a une influence positive sur le développement des enfants dès un très jeune âge. Afin d'évaluer le SA auprès de jeunes enfants, des techniques d'observation à l'aide de systèmes de codage sont utilisées. Ainsi, dans une étude de [Grolnick, Frodi et Bridges \(1984\)](#), des mères sont observées lors d'une situation de jeu avec leur enfant âgé de un an et chaque intervalle de dix secondes d'interaction est codé selon le degré de SA observé. Les résultats obtenus montrent que les enfants dont les mères adoptent des comportements soutenant l'autonomie (par exemple, tenir le jouet de façon à ce que l'enfant puisse le manipuler par lui-même) sont plus persistants dans leur tentative de maîtriser des tâches difficiles que les enfants dont les mères adoptent des comportements contrôlants (par exemple, une mère qui aide l'enfant avant que celui-ci ne requière de l'aide). En outre, lorsqu'évalués en utilisant la même procédure à l'âge de 20 mois ([Frodi, Bridges, & Grolnick, 1985](#)), les enfants dont les mères démontrent un style qui soutient l'autonomie montrent une plus grande persistance et une plus grande compétence dans la tâche (c'est-à-dire, manipulation de jouets) que les enfants dont les mères sont jugées plus contrôlantes. Le SA observé chez les mères a également tendance à demeurer stable entre les deux temps de mesure. Enfin, [Whipple, Bernier et Mageau \(2011\)](#) montrent que les enfants de 15 mois dont les mères soutiennent l'autonomie, tel qu'observé lors d'une tâche de résolution d'un casse-tête, présentent un attachement plus confiant que les enfants dont les mères sont plus contrôlantes. Ce résultat est obtenu en contrôlant

l'impact de la sensibilité maternelle². De plus, les enfants de 15 mois dont les mères soutiennent l'autonomie obtiennent de meilleurs résultats à des tâches impliquant les fonctions exécutives (par exemple, la mémoire de travail et la catégorisation) à l'âge de 18 et de 26 mois (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010).

Ensuite, des études expérimentales effectuées auprès d'enfants permettent d'évaluer l'apport du SA lors de l'imposition de limites et lors de la réalisation de tâches non intéressantes mais importantes, deux aspects faisant partie intégrante de l'éducation des enfants. Ainsi, une étude en laboratoire réalisée par Koestner et al. (1984) montre que l'imposition de limites lors d'une tâche intéressante affecte différemment la motivation des enfants selon le style interpersonnel adopté par la personne en position d'autorité. Dans cette étude, une tâche plaisante, soit de la peinture, est proposée à de jeunes enfants âgés de six ou sept ans. Dans une première condition, des directives quant à l'utilisation du matériel sont formulées de façon contrôlante (par exemple, « Tu dois. . . », « Je veux que tu. . . »), alors que dans une deuxième condition, l'expérimentateur expose les limites en adoptant un style soutenant l'autonomie (c'est-à-dire, absence de pressions externes, reconnaissance des sentiments de l'enfant et explication des raisons justifiant les limites imposées). Enfin, dans une troisième condition, aucune limite n'est imposée. Les résultats obtenus montrent que la motivation intrinsèque et la créativité des enfants sont plus élevées lorsque les limites sont formulées de façon à soutenir leur autonomie que lorsqu'elles sont énoncées de façon contrôlante. Les résultats indiquent également que les limites formulées selon le style qui soutient l'autonomie n'ont pas d'effets néfastes sur la motivation intrinsèque et la créativité des enfants comparativement à l'absence de limites. Dans une étude de Joussemet, Koestner, Lekes et Houlfort (2004) utilisant un devis similaire, une tâche de vigilance non intéressante mais importante est réalisée par des enfants. Les résultats indiquent que les enfants qui reçoivent des instructions formulées de façon à soutenir leur autonomie rapportent accorder une plus grande valeur à la tâche comparativement aux enfants qui reçoivent des instructions contrôlantes, ce qui suggère que l'autonomie s'avère également importante pour l'intériorisation des régulations³.

La formation scolaire constitue un autre aspect prépondérant de la réalité des enfants. De nombreuses études montrent que le SA parental s'avère un déterminant important de la motivation des enfants à apprendre, de leurs attitudes et comportements en classe ainsi que de leur adaptation au milieu scolaire. Ainsi, une étude longitudinale révèle que les enfants dont les mères soutiennent l'autonomie à l'âge de cinq ans, tel que codé à partir d'entrevues avec les mères, présentent une meilleure adaptation sociale et scolaire à l'âge de huit ans, telle que rapportée par leur enseignant (Joussemet, Koestner, Lekes, & Landry, 2005). Des recherches montrent également que les élèves qui rapportent avoir des parents qui soutiennent leur autonomie ont plus d'intérêt envers les études, comprennent mieux l'importance de l'école (par exemple, d'Ailly, 2003 ; Grolnick & Ryan, 1989 ; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991) et se sentent plus compétents par rapport à l'apprentissage scolaire (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992 ; Grolnick & Ryan, 1989 ; Grolnick et al., 1991) que les élèves qui rapportent avoir des parents contrôlants. La perception de SA de la part des mères est aussi liée à une plus grande perception de contrôle quant aux résultats obtenus (d'Ailly, 2003 ; Grolnick et al., 1991) et une orientation vers les buts de maîtrise (par exemple, apprendre) plutôt que vers des buts de performance (par exemple, obtenir la meilleure note) chez les enfants (Gurland & Grolnick, 2005). Pourtant, le SA est associé à une meilleure performance. En effet, les élèves dont les parents soutiennent l'autonomie, tel que mesuré par le biais d'entrevues avec les parents, sont jugés par leurs enseignants comme fournissant plus d'efforts, étant plus autonomes dans leurs apprentissages et réussissant mieux (Grolnick & Ryan, 1989). Cette observation est corroborée par le rendement scolaire supérieur qu'obtiennent les élèves dont les parents soutiennent l'autonomie (Grolnick & Ryan, 1989 ; Joussemet et al., 2005 ; Kurdek, Fine, & Sinclair, 1995). De même, une étude de Grolnick, Gurland, DeCoursey et Jacob (2002) auprès d'enfants de niveau primaire réalisant des tâches s'apparentant à des tâches scolaires révèle que le SA de la part de la mère lors de l'accomplissement de ces tâches est associé à une meilleure performance dans la tâche lorsque celle-ci est réalisée seul⁴ et avec le parent, et ce, même en contrô-

² La sensibilité maternelle correspond à la capacité d'une mère à répondre aux demandes de son enfant rapidement et de manière appropriée (Pederson & Moran, 1995).

³ Ce résultat est obtenu uniquement dans l'une des deux expérimentations.

⁴ Ce résultat est obtenu seulement dans l'une des deux tâches évaluées.

lant l'impact du niveau de compétence de l'enfant (c'est-à-dire, moyenne des notes de fin d'année obtenues en lecture et en mathématiques). Enfin, le SA des mères limite les problèmes d'apprentissage et de comportement observés par les enseignants au primaire (Grolnick & Ryan, 1989) et lors de la transition entre le niveau primaire et le secondaire (Grolnick, Kurowski, Dunlap, & Hevey, 2000).

Le SA des parents apparaît également influencer la pratique d'activités parascolaires chez les enfants et jeunes adolescents. Par exemple, la perception de SA des parents est associée à une motivation plus autodéterminée envers la pratique d'activités sportives (Gagné, Ryan, & Bargmann, 2003 ; Hagger et al., 2009 ; Vierling, Standage, & Treasure, 2007) et à un taux de présence plus élevé aux séances d'entraînement (Gagné et al., 2003). En outre, les parents qui rapportent soutenir l'autonomie de leurs enfants semblent favoriser le développement d'une passion harmonieuse (vs obsessive) envers l'activité pratiquée par ceux-ci (Mageau et al., 2009).

Le SA parental semble ainsi avoir une influence sur les enfants et les jeunes adolescents dans différentes sphères de vie. Or, en est-il de même dans le cas des adolescents plus âgés et des jeunes adultes qui, en vieillissant, sont susceptibles d'être influencés par d'autres agents sociaux (par exemple, les amis) ? Les études semblent indiquer que l'impact des parents demeure important. Ainsi, une étude réalisée auprès d'adolescents aux États-Unis et en Russie révèle que la perception de SA parental est associée à un plus grand sentiment de bien-être ainsi qu'à une motivation plus autodéterminée à l'égard de l'école. Ces résultats sont obtenus en contrôlant l'impact du SA des enseignants (Chirkov & Ryan, 2001). La perception de SA parental est aussi liée à une plus faible présence de symptômes dépressifs chez les adolescents et les jeunes adultes (Kins, Beyers, Soenens, & Vansteenkiste, 2009 ; Niemiec et al., 2006 ; Soenens, Vansteenkiste, & Sierens, 2009), ainsi qu'à une plus grande satisfaction de vie chez des adolescents de différentes cultures (par exemple, Danemark, États-Unis, Inde, Nigéria ; Ferguson, Kasser, & Jahng, 2011 ; Sheldon, Abad, & Omoile, 2009). En outre, des études auprès de jeunes adultes ayant immigré au Canada montrent qu'en plus d'être associé à un plus grand bien-être, le SA parental favorise la valorisation des normes de la culture d'origine, mais aussi l'intériorisation de celles de la culture d'accueil (Downie et al., 2007), facilitant ainsi l'intégration de ces jeunes à leur milieu de vie.

En plus d'affecter le bien-être, le SA parental semble favoriser l'actualisation de soi et l'adoption de comportements plus matures. Par exemple, une étude d'Allen, Hauser, Bell et O'Connor (1994) montre que les adolescents dont les parents émettent des comportements de SA, tels qu'observés au cours d'une discussion sur des éléments de désaccord, présentent un développement du soi plus mature (par exemple, contrôle des impulsions, gestion des conflits, tolérance des différences individuelles, etc.) et une meilleure estime de soi. De plus, les adolescents qui perçoivent leurs parents comme soutenant leur autonomie ont tendance à adhérer davantage aux valeurs de leurs parents et à s'accepter tels qu'ils sont (Knafo & Assor, 2007). En outre, les buts qu'ils poursuivent sont davantage intrinsèques (par exemple, épanouissement personnel, contribution à la communauté, entretenir des relations significatives) qu'extrinsèques (par exemple, gloire, succès financier ; Williams, Cox, Hedberg, & Deci, 2000). Les jeunes adultes qui perçoivent que leurs parents émettent des règlements quant à leurs fréquentations d'une façon qui soutienne leur autonomie comprennent également mieux l'importance de telles limites (Soenens, Vansteenkiste, & Niemiec, 2009). En retour, ils s'affilient moins à des individus délinquants et sont moins impliqués dans des actes délinquants (par exemple, vandalisme) ou des comportements antisociaux (par exemple, bataille). Les adolescents qui rapportent du SA parental ont aussi moins tendance à se livrer à des comportements à risques (par exemple, consommation d'alcool, de drogues ou de tabac, relations sexuelles précoces) que les adolescents qui perçoivent leurs parents comme étant plus contrôlants (Turner, Irwin, Tschann, & Millstein, 1993 ; Williams et al., 2000 ; Wong, 2008). Enfin, les jeunes adultes qui perçoivent que leurs parents soutiennent leur autonomie rapportent une plus grande satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale, ce qui mène en retour à un engagement dans des activités prosociales (par exemple, bénévolat, don de sang, recyclage ; Gagné, 2003).

Le SA parental semble aussi outiller les adolescents et les jeunes adultes afin de favoriser leur réussite scolaire et leur cheminement de carrière. En effet, les adolescents qui perçoivent du SA de la part de leur mère ont tendance à se confier davantage à celle-ci lorsqu'ils éprouvent des difficultés dans leur formation scolaire et à essayer davantage de comprendre leurs erreurs (Roth, Ron, & Benita,

2009). De plus, les adolescents qui perçoivent du SA de la part de leurs parents ont moins recours à des stratégies auto-handicapantes pour justifier un échec et recherchent davantage de l'aide en cas de difficultés (Shih, 2009). La perception de SA de la part des parents est aussi liée à l'utilisation de stratégies d'apprentissage plus efficaces, telles qu'une meilleure gestion du temps, une plus grande concentration et une plus faible anxiété de performance (Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005). De plus, les adolescents qui perçoivent que leurs parents soutiennent leur autonomie indiquent vouloir poursuivre des études post-secondaires davantage par choix personnel que par obligation (Niemi et al., 2006) et abandonnent moins leurs études (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). Une étude réalisée auprès d'étudiants du CÉGEP⁵ (Guay, Sénécal, Gauthier, & Fernet, 2003) révèle que le SA perçu de la part des parents, en menant à un plus grand sentiment d'efficacité personnelle et à une motivation plus autodéterminée à l'égard des activités nécessaires à la décision de carrière (par exemple, recherche d'informations sur les professions), affecte positivement le degré de certitude des étudiants quant à leur choix de carrière. De fait, lors de leurs études post-secondaires, les étudiants dont les parents soutiennent l'autonomie s'adaptent mieux au niveau académique et social (Luyckx, Soenens, Goossens, & Vansteenkiste, 2007 ; Soenens, Vansteenkiste, & Sierens, 2009), persévèrent davantage (Ratelle, Larose, Guay, & Sénécal, 2005) et obtiennent des résultats scolaires plus élevés (Ratelle et al., 2005).

En somme, les études confirment l'impact positif du SA des parents sur les enfants, et ce, autant à un très jeune âge que lorsqu'ils sont devenus de jeunes adultes. L'ensemble des conséquences et corrélats associés au SA parental sont répertoriés au [Tableau 1](#). Les résultats présentés sont issus d'études utilisant des méthodologies variées pour mesurer le SA (par exemple, études expérimentales, observations, entrevues, SA rapporté par les parents, perception de SA rapportée par les enfants), ce qui constitue une force du domaine. Par ailleurs, la relation parent/enfant est une relation complexe et certains aspects sont encore peu explorés. Par exemple, des études sont nécessaires afin de mieux comprendre le rôle spécifique du SA du père, de la mère ainsi que leur interaction sur les enfants. En effet, peu d'études explorent l'apport du SA des pères chez les très jeunes enfants. En outre, des résultats contradictoires sont obtenus dans les études sur la motivation scolaire, où certaines études révèlent que la perception de SA de la part des pères contribue significativement à la motivation scolaire de leur enfant (Grolnick et al., 1991), alors que d'autres révèlent le contraire (par exemple, Grolnick & Ryan, 1989). Certaines recherches suggèrent également que le SA paternel pourrait être particulièrement important auprès des adolescents, et plus spécifiquement dans certaines sphères de vie telles que la recherche d'emploi (par exemple, Soenens & Vansteenkiste, 2005). Des recherches additionnelles sont donc requises afin de mieux comprendre les rôles distincts joués par le SA du père et de la mère.

3. Le soutien de l'autonomie dans le domaine de l'éducation scolaire

Un grand nombre d'études sur le SA existent dans le domaine de l'éducation scolaire. Ces études portent principalement sur l'impact du style interpersonnel adopté par les enseignants sur la motivation, l'implication et l'apprentissage des élèves/étudiants.

Les premières études réalisées dans le domaine scolaire montrent que les enseignants varient considérablement quant à leur orientation à l'égard du SA et du contrôle et que le style adopté est relativement stable au cours de l'année scolaire (Deci, Schwartz et al., 1981 ; Ryan & Grolnick, 1986). L'orientation rapportée par les enseignants est mesurée à l'aide de vignettes présentant des problèmes typiques susceptibles de survenir dans une classe. Ces problèmes sont jumelés à des stratégies possibles afin de gérer ces situations variant de « Très contrôlant » à « Très grand soutien de l'autonomie » (Problems in Schools Questionnaire ; Deci, Schwartz et al., 1981). Ces études révèlent que l'orientation rapportée par les enseignants est liée aux comportements de ces derniers tels qu'observés par des juges indépendants (Reeve, Bolt, & Cai, 1999) ainsi qu'à la perception des enfants quant au climat de

⁵ Dans le système d'éducation scolaire du Québec (Canada), les études au CÉGEP s'insèrent entre les études secondaires et universitaires. Les programmes d'études au CÉGEP peuvent être d'une durée de trois ans (programme technique) ou d'une durée de deux ans pour les programmes préuniversitaires. En termes de correspondance par rapport aux études dans les autres provinces canadiennes ainsi qu'aux États-Unis et en Europe, les programmes préuniversitaires du CÉGEP correspondent à la dernière année d'études secondaires et à la première année d'université.

Tableau 1
Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans le domaine des relations parent/enfant.

Relations parent/enfant					
Conséquence ou corrélat	Échantillon	Devis	Mesure	Taille d'effet	Références
Acceptation de soi	A	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Knafo & Assor, 2007)
Adaptation scolaire	E, A, J	Long, Corr	SA : obs et perçu, cons : auto et cpt	Petit à moyen	(Deci et al., 1992 ; Joussemet et al., 2005 ; Luyckx et al., 2007 ; Soenens, Vansteenkiste, & Sierens, 2009)
Adaptation sociale	E, J	Long, Corr	SA : obs et perçu, cons : auto et cpt	Petit	(Joussemet et al., 2005 ; Soenens, Vansteenkiste, & Sierens, 2009)
Affect négatif	A	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Niemic et al., 2006)
Affect positif	E, A	Exp, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Gurland & Grolnick, 2003 ; Niemic et al., 2006)
Affiliation avec des individus délinquants (corrélations négative) vs non délinquants	A	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Kurdek et al., 1995 ; Soenens, Vansteenkiste, & Niemic, 2009)
Apprentissage à partir de ses erreurs	A	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Roth et al., 2009)
Attachement confiant	E	Corr	SA : obs, cons : cpt	Moyen	(Whipple et al., 2011)
Attitude positive à l'égard de l'activité physique	A	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen à grand	(Hagger et al., 2009)
Bien-être subjectif	A, J	Corr	SA : auto et perçu, cons : auto	Moyen à grand	(Chirkov & Ryan, 2001 ; Downie et al., 2007 ; Kins et al., 2009 ; Knafo & Assor, 2007 ; Niemic et al., 2006)
Comportements à risques/antisocial (corrélations négative)	PA, A, J	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Niemic et al., 2006 ; Soenens, Vansteenkiste, & Niemic, 2009 ; Turner et al., 1993 ; Williams et al., 2000 ; Wong, 2008)
Concentration	A	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Wong, 2008)
Créativité	E	Exp, Corr	SA : obs, cons : cpt	Moyen à grand	(Grolnick et al., 2002 ; Koestner et al., 1984)
Dépression (corrélations négative)	A, J	Corr	SA : auto et perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Kins et al., 2009 ; Niemic et al., 2006 ; Soenens, Vansteenkiste, & Sierens, 2009)
Développement du soi et de son identité	A, J	Long, Corr	SA : obs et perçu, cons : auto	Petit à grand	(Allen et al., 1994 ; Luyckx et al., 2007)
Engagement dans des activités prosociales	J	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Gagné, 2003)
Estime de soi	A, J	Corr	SA : obs et perçu, cons : auto	Petit à grand	(Allen et al., 1994 ; Chirkov & Ryan, 2001 ; Soenens, Vansteenkiste, & Sierens, 2009)
Fonctions exécutives	E	Long, Corr	SA : obs, cons : cpt	Moyen	(Bernier et al., 2010)
Habilités en lecture	E	Long, Corr	SA : obs, cons : cpt	Petit	(Joussemet et al., 2005)
Indécision quant au choix de carrière (corrélations négative) vs identification	J	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Guay et al., 2003 ; Luyckx et al., 2007)

Tableau 1 (Suite)

Relations parent/enfant					
Conséquence ou corrélat	Échantillon	Devis	Mesure	Taille d'effet	Références
Interaction positive	E	Exp, Corr	SA : perçu, cons : auto	Grand	(Gurland & Grolnick, 2003)
Intériorisation des régulations	P, U	Exp	Cons : auto et cpt	ND	(Deci et al., 1994 ; Joussemet et al., 2004 ¹)
Motivation intrinsèque et/ou autodéterminée	E, PA, A, J	Exp, Jour, Long, Corr	SA : auto, obs et perçu, cons : auto et cpt	Petit à grand	(Chirkov & Ryan, 2001 ; d'Ailly, 2003 ; Downie et al., 2007 ; Gagné et al., 2003 ; Ginsburg & Bronstein, 1993 ; Grolnick & Ryan, 1989 ; Grolnick et al., 1991 ; Guay et al., 2003 ; Hagger et al., 2009 ; Kins et al., 2009 ; Knafo & Assor, 2007 ; Koestner et al., 1984 ; Niemiec et al., 2006 ; Ratelle et al., 2004, 2005 ; Shih, 2009 ; Soenens & Vansteenkiste, 2005 ; Soenens et al., 2007 ; Soenens, Vansteenkiste, & Niemiec, 2009 ; Vansteenkiste, Zhou et al., 2005 ; Vierling et al., 2007 ; Wong, 2008)
Motivation à maîtriser son environnement (persistance)	E	Corr	SA : obs, cons : cpt	Moyen	(Frodi et al., 1985 ; Grolnick et al., 1984)
Orientation vers les buts de maîtrise vs performance	E	Corr	SA : auto et obs, cons : auto	Moyen	(Gurland & Grolnick, 2005)
Passion	E, A	Corr	SA : auto, cons : auto	Petit à moyen	(Mageau et al., 2009)
Perception d'appartenance sociale	PA, A, J	Jour, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Gagné, 2003 ; Gagné et al., 2003 ; Ratelle et al., 2005 ; Sheldon et al., 2009 ; Vierling et al., 2007)
Perception d'autonomie	PA, A, J	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Gagné, 2003 ; Sheldon et al., 2009 ; Vallerand et al., 1997 ; Vierling et al., 2007)
Perception de compétence	E, PA, A, J	Corr	SA : obs et perçu, cons : auto	Petit à grand	(Deci et al., 1992 ; Gagné, 2003 ; Grolnick & Ryan, 1989 ; Grolnick et al., 1991 ; Ratelle et al., 2005 ; Sheldon et al., 2009 ; Soenens & Vansteenkiste, 2005 ; Vallerand et al., 1997 ; Vierling et al., 2007) (Knafo & Assor, 2007)
Perception de concordance avec les valeurs des parents	A, J	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(d'Ailly, 2003 ; Grolnick et al., 1991)
Perception de contrôle	E	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Fei-Yin Ng et al., 2004 ; Frodi et al., 1985 ; Grolnick et al., 2002)
Performance dans la tâche	E	Corr	SA : obs, cons : cpt	Maj. moyen	(Ratelle et al., 2005 ; Vallerand et al., 1997)
Persévérance dans les études	A, J	Long, Corr	SA : perçu, cons : cpt	Petit	(Grolnick et al., 2000 ; Grolnick & Ryan, 1989 ; Kurdek et al., 1995)
Problèmes d'apprentissage et de comportement (corrélations négatives)	E, PA, A	Long, Corr	SA : obs et perçu, cons : cpt	Maj. moyen	
Recherche d'aide	A	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Shih, 2009)

Tableau 1 (Suite)

Relations parent/enfant					
Conséquence ou corrélat	Échantillon	Devis	Mesure	Taille d'effet	Références
Rendement scolaire	E, A	Corr	SA : auto, obs et perçu, cons : auto et cpt	Maj. petit	(Ginsburg & Bronstein, 1993 ; Grolnick & Ryan, 1989 ; Grolnick et al., 1991, 2002 ; Kurdek et al., 1995 ; Ratelle et al., 2005 ; Soenens & Vansteenkiste, 2005) (Roth et al., 2009)
Révélation de soi (<i>self-disclosure</i>)	A	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Ferguson et al., 2011)
Satisfaction aux études	A	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Chirkov & Ryan, 2001 ; Ferguson et al., 2011 ; Knafo & Assor, 2007 ; Kins et al., 2009 ; Niemiec et al., 2006 ; Sheldon et al., 2009)
Satisfaction de vie	A, J	Corr	SA : auto et perçu, cons : auto	Petit à grand	(Guay et al., 2003)
Sentiment d'efficacité personnelle	J	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Shih, 2009)
Stratégies autohandicapantes (corrélacion négative)	A	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Vansteenkiste, Zhou et al., 2005)
Stratégies d'apprentissage	J	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Williams et al., 2000)
Valeurs extrinsèques (corrélacion négative)	A	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Kins et al., 2009 ; Niemiec et al., 2006)
Vitalité	A, J	Corr	SA : auto et perçu, cons : auto	Petit à moyen	

E : enfants ; PA : préadolescents ; A : adolescents ; J : jeunes adultes ; Exp : étude expérimentale ; Long : étude longitudinale (changement) ; Jour : étude par journal de bord ; Corr : étude corrélationnelle ; SA : auto : soutien de l'autonomie autorapporté par la personne en position d'autorité ; SA : perçu : soutien de l'autonomie perçu par le subordonné ; SA : obs : soutien de l'autonomie observé par un tiers ; cons : auto : conséquence autorapportée par le subordonné ; cons : cpt : comportement objectif ou observé par une tierce personne ; Maj. : majoritairement ; ND : non disponible.

la classe (Deci, Schwartz et al., 1981 ; Skinner & Belmont, 1993). La TAD stipule pour sa part que la perception du contexte interpersonnel est plus déterminante pour l'individu que le contexte tel qu'il se présente objectivement (Deci & Ryan, 1985). La majorité des études effectuées dans le domaine de l'éducation scolaire reposent ainsi sur des mesures de la perception du style interpersonnel de l'enseignant rapportée par les élèves (par exemple, Origin Climate Questionnaire, deCharms, 1976 ; Learning Climate Questionnaire, Williams & Deci, 1996).

L'impact du SA de la part des enseignants sur la motivation des élèves fut vérifié à maintes reprises et dans différents contextes. Les résultats des études recensées montrent que les élèves qui perçoivent leur professeur comme soutenant leur autonomie présentent une motivation plus autodéterminée à l'égard de l'école comparativement aux élèves qui perçoivent leur professeur comme étant plus contrôlant. Ces résultats sont obtenus auprès d'élèves du primaire (Boggiano, 1998 ; Deci, Schwartz et al., 1981 ; Guay, Boggiano, & Vallerand, 2001 ; Ryan & Connell, 1989 ; Ryan & Grolnick, 1986), du secondaire (Chirkov & Ryan, 2001 ; Hardre & Reeve, 2003 ; Soenens & Vansteenkiste, 2005 ; Wong, Wiest, & Cusick, 2002) et d'étudiants de niveau collégial (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004) et universitaire (Black & Deci, 2000 ; Williams & Deci, 1996). Ces résultats sont aussi obtenus auprès d'élèves dont l'école se situe en milieu urbain (Chirkov & Ryan, 2001) ou rural (Hardre & Reeve, 2003 ; Zhou, Ma, & Deci, 2009), évoluant dans des classes régulières (Wong et al., 2002) ou spécialisées (Deci et al., 1992), et dans différentes cultures, notamment en Chine (d'Ailly, 2003 ; Zhou et al., 2009) et en Russie (Chirkov & Ryan, 2001).

En plus d'avoir un impact positif sur la motivation, une étude expérimentale de Cordova et Lepper (1996) montre que le fait de présenter une tâche d'arithmétique et de résolution de problèmes dans un contexte significatif pour l'élève (c'est-à-dire, en lui donnant un rationnel, soit en associant la tâche d'apprentissage à un thème significatif et intéressant pour l'élève, tel qu'un capitaine de bateau recherchant un trésor) et de lui offrir des choix quant à sa réalisation est associé à une plus grande perception de compétence envers la tâche. Il est toutefois à noter que l'étude expérimentale de Sheldon et Filak (2008), où le SA était opérationnalisé à l'aide d'un seul indicateur (c'est-à-dire, donner des choix), n'a pas permis de reproduire les résultats quant à l'impact de la manipulation du SA (vs les comportements contrôlants) sur la motivation intrinsèque et l'adaptation psychologique des étudiants lors d'un jeu. De plus, les résultats des études expérimentales révèlent qu'un climat d'apprentissage dans lequel l'autonomie est soutenue entraîne une plus grande implication de la part de l'élève (Cordova & Lepper, 1996 ; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005), une recherche de défis plus élevés (Cordova & Lepper, 1996), une plus grande perception d'autonomie (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, & Barrett, 1993 ; Vansteenkiste, Simons et al., 2005) et une plus grande persévérance dans la tâche (Vansteenkiste, Simons, Lens et al., 2004).

Le SA apparaît aussi être lié à la santé psychologique des élèves. En effet, les élèves/étudiants qui perçoivent que leur enseignant soutient leur autonomie présentent une meilleure estime de soi (Deci, Schwartz et al., 1981 ; Ryan & Grolnick, 1986), des sentiments plus positifs (c'est-à-dire, intérêt, plaisir, enthousiasme) à l'égard du cours (Assor, Kaplan, & Roth, 2002 ; Black & Deci, 2000 ; Williams & Deci, 1996 ; Williams, Saizow, Ross, & Deci, 1997 ; Williams, Wiener, Markakis, Reeve, & Deci, 1994), moins de sentiments négatifs (c'est-à-dire, colère, ennui, tension, stress) à l'égard des travaux scolaires (Assor et al., 2002 ; Williams et al., 1994) ainsi qu'une diminution de l'anxiété au cours du semestre (Black & Deci, 2000). Les étudiants qui rapportent que leur enseignant soutient leur autonomie se sentent également plus liés aux autres personnes de la classe (Summers, Bergin, & Cole, 2009). Enfin, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou des déficits affectifs qui perçoivent du SA dans leur classe rapportent s'adapter mieux à l'école (Deci et al., 1992).

Le style interpersonnel adopté par l'enseignant semble affecter la motivation, la perception de compétence et le bien-être des élèves, mais qu'en est-il de son impact sur le rendement scolaire ? Une étude réalisée auprès d'universitaires révèle que les étudiants qui perçoivent leur instructeur comme soutenant leur autonomie obtiennent une note finale plus élevée dans le cours que ceux percevant du contrôle de la part de leur instructeur, et ce, en contrôlant l'impact du niveau initial d'habiletés des étudiants (Black & Deci, 2000). Les résultats des études expérimentales confirment que les élèves exposés à une condition de SA obtiennent de meilleures performances à la tâche que ceux exposés à une condition neutre (Cordova & Lepper, 1996) ou à une condition où l'instructeur adopte des comportements contrôlants (Vansteenkiste, Simons, Lens et al., 2004). De plus, les études expérimentales

auprès d'élèves révèlent que le SA influence aussi certains types d'apprentissage. En effet, alors que le SA mène à un rappel à court et à long terme similaire ou plus faible que les comportements contrôlants (Boggiano et al., 1993 ; Vansteenkiste, Simons, Lens et al., 2004 ; Vansteenkiste, Simons et al., 2005), il est associé à une meilleure compréhension conceptuelle à court et à long terme (Boggiano et al., 1993 ; Vansteenkiste, Simons, Lens et al., 2004 ; Vansteenkiste, Simons et al., 2005) et donc, à un apprentissage moins superficiel (Vansteenkiste, Simons, Lens et al., 2004). Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que la compréhension conceptuelle nécessite une analyse profonde de l'information ainsi qu'une solution créative et intégrée. Pour sa part, le rappel ne requiert qu'un engagement superficiel dans l'apprentissage et ne nécessite souvent que la mémorisation d'informations factuelles afin d'arriver à la solution (Grolnick & Ryan, 1987). Plusieurs auteurs suggèrent que les contraintes et la pression de l'environnement contrôlant amènent l'élève à porter son attention seulement sur les informations jugées importantes pour l'évaluation, permettant ainsi un bon rappel, mais nuisant à l'apprentissage profond (par exemple, Grolnick et al., 2002).

L'impact du SA des enseignants se reflète aussi dans l'engagement des élèves à l'égard de leurs études. Ainsi, les élèves qui perçoivent leur enseignant comme soutenant leur autonomie rapportent s'investir plus dans leurs études (Assor et al., 2002 ; Skinner & Belmont, 1993) et mentionnent être davantage présents aux cours⁶ (Williams & Deci, 1996), en plus d'avoir une plus grande perception de contrôle interne (d'Ailly, 2003 ; Ryan & Grolnick, 1986). Le style interpersonnel des enseignants a également un impact sur le taux de décrochage scolaire des jeunes de niveau secondaire. Ainsi, le SA de l'enseignant, de par son impact sur la satisfaction des besoins et la motivation, est associé à une plus faible intention de quitter l'école (Hardre & Reeve, 2003 ; Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006 ; Vallerand et al., 1997) et à un taux plus faible de décrochage scolaire tel que mesuré un an plus tard (Vallerand et al., 1997).

Au-delà de leur impact dans leur cours, les enseignants semblent aussi jouer un rôle dans l'orientation de carrière des jeunes. En effet, les études montrent que les élèves qui perçoivent que leur enseignant soutient leur autonomie ont davantage tendance à croire en l'importance d'effectuer des recherches pour trouver leur futur travail, ce qui en retour est associé à une identité vocationnelle plus développée et à une plus grande intention de prendre part à des activités de recherche d'emplois (par exemple, rédiger une lettre de présentation, communiquer avec des employeurs ; Soenens & Vansteenkiste, 2005). De plus, des études effectuées auprès d'étudiants en médecine indiquent que le style interpersonnel adopté par les instructeurs a un impact sur le choix de spécialisation et la pratique des étudiants. Ainsi, les étudiants qui perçoivent que leur instructeur soutient leur autonomie ont davantage l'impression de prendre part aux cours par choix (Williams & Deci, 1996), rapportent être plus enthousiastes d'assister aux cours (Williams & Deci, 1996) et se sentent plus compétents quant à l'exécution des interventions enseignées (Williams et al., 1994). En outre, la perception de SA des instructeurs est associée à une augmentation de la motivation autodéterminée des étudiants à l'égard de l'apprentissage des méthodes d'intervention proposées, ce qui à son tour mène à une plus grande adhérence au modèle d'intervention enseignée ainsi qu'à l'utilisation des principes appris dans le cadre de leur propre pratique (Williams & Deci, 1996). Enfin, les instructeurs qui sont perçus comme soutenant l'autonomie suscitent davantage d'intérêt à l'égard de la spécialité enseignée, ce qui, en retour, augmente le choix de ce domaine de spécialité par les étudiants afin de réaliser leur internat⁷ (Williams et al., 1994, 1997).

Les études réalisées dans le domaine de l'éducation scolaire révèlent ainsi un nombre important de conséquences positives liées au SA de la part des enseignants, notamment au niveau de la motivation, de l'engagement et du rendement scolaire. Ces conséquences et corrélats sont recensés dans le **Tableau 2**. Il est à noter que le SA des parents paraît aussi avoir une influence sur plusieurs de ces variables, tel que présenté dans la Section 2 sur les relations parent/enfant. Plusieurs des études dans le domaine scolaire sont réalisées auprès d'élèves du primaire et du secondaire, mais beaucoup

⁶ Ce résultat est obtenu seulement dans l'un des deux blocs de cours évalués.

⁷ En termes de correspondance, l'internat en médecine dans le système d'éducation de la France correspond à la résidence dans le système d'éducation du Québec (Canada). De même, l'internat dans le système d'éducation des États-Unis correspond à la première année de résidence dans le système d'éducation du Québec (Canada).

moins d'études touchent les étudiants plus âgés, de même que la formation des adultes. Pourtant, le SA pourrait s'avérer particulièrement bénéfique auprès de ces populations qui recherchent souvent une plus grande autonomie dans leurs études. Enfin, il serait important d'effectuer des études longitudinales afin d'évaluer les changements de motivation et de rendement accompagnant les variations du style interpersonnel des enseignants tout au long du cheminement scolaire d'un élève.

4. Le soutien de l'autonomie dans le domaine de la santé

Dans le domaine de la santé, des chercheurs se sont intéressés à l'impact du SA du médecin sur la motivation, les comportements et l'état de santé des patients.

L'influence causale du SA sur la motivation et les comportements des patients, de même que sur la réussite des traitements, est démontrée par le biais d'essais cliniques randomisés. Ainsi, dans une première étude (Williams, McGregor et al., 2006), des fumeurs sont assignés aléatoirement à l'une des deux conditions suivantes : soit recevoir des soins standards pour la cessation du tabagisme auprès de leur médecin ou prendre part à un traitement intensif incluant des rencontres régulières avec un conseiller adoptant des comportements de SA (par exemple, donne des options pour réaliser le changement, soutient les initiatives, encourage à discuter des sentiments). Les résultats obtenus après un mois montrent que l'intervention s'avère efficace, les individus dans la condition de l'intervention basée sur les principes de la TAD rapportant une plus grande perception de SA, une motivation plus autodéterminée envers la prise de médicaments et une perception de compétence plus élevée quant à leur capacité à arrêter la consommation de tabac que ceux dans la condition de soins standards. En retour, la motivation autodéterminée et la perception de compétence sont liées à la prise de médicaments pour cesser de fumer et à l'abstinence du tabagisme telle que mesurée six mois plus tard. Similairement, dans une seconde étude clinique randomisée, des femmes présentant un surplus de poids sont assignées aléatoirement à un groupe d'intervention selon les principes de la TAD ou dans un groupe d'intervention standard (Silva et al., 2008). Les résultats indiquent qu'après 12 mois d'intervention, les participantes assignées au programme de gestion du poids selon les principes de la TAD perçoivent davantage de SA, présentent une motivation plus autodéterminée envers le traitement et la pratique d'activités physiques, ainsi qu'un niveau d'exercice physique plus élevé et une plus grande perte de poids que les participantes du groupe d'intervention standard (Silva et al., 2010).

Dans le cas des études corrélationnelles, un même questionnaire, soit le Health Care Climate Questionnaire (Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996), est utilisé dans la plupart des études afin d'évaluer la perception des patients quant au SA des professionnels de la santé. Les études longitudinales et à mesures répétées révèlent des résultats similaires à ceux obtenus par le biais d'essais randomisés. Par exemple, dans le cas de patients souffrant d'obésité morbide, la perception du SA provenant des intervenants est liée à une plus grande intériorisation des raisons pour continuer à prendre part à un traitement pour perdre du poids et à en suivre les recommandations, ce qui en retour est lié à un taux plus élevé de présence aux rencontres hebdomadaires (Williams et al., 1996). Le SA apparaît également avoir un impact sur la réussite de différents traitements, étant lié notamment à une plus grande adhérence à la médication prescrite (Williams, Rodin, Ryan, Grolnick, & Deci, 1998), à une alimentation plus saine chez les patients ayant des problèmes cardiaques (Williams, Gagné, Mushlin, & Deci, 2005), à un meilleur contrôle glycémique chez les patients diabétiques (Williams, Freedman, & Deci, 1998 ; Williams, McGregor, King, Nelson, & Glasgow, 2005) et à moins de rechutes dans le traitement de la dépendance aux drogues à l'aide de la méthadone (Zeldman, Ryan, & Fiscella, 2004). Enfin, une étude visant l'amélioration des comportements de santé dentaire révèle que des interventions réalisées par une hygiéniste dentaire qui soutient l'autonomie des patients est associée à des changements significatifs au niveau de leur santé dentaire (par exemple, moins de plaque et de gingivite ; Halvari & Halvari, 2006).

En plus des professionnels et intervenants dans le domaine de la santé, d'autres sources de SA apparaissent influencer la motivation et la perception de compétence des patients ainsi que la réussite des traitements. En effet, la perception de SA provenant des membres de la famille est liée à une motivation plus autodéterminée à adhérer à la médication chez des patients atteints du VIH, ainsi qu'à un niveau de détresse psychologique moins élevé (Kennedy, Goggin, & Nollen, 2004). De même, dans le cadre d'une intervention visant l'arrêt du tabagisme, la perception de SA des personnes significatives

Tableau 2
Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans le domaine de l'éducation scolaire.

Éducation scolaire					
Conséquence ou corrélat	Échantillon	Devis	Mesure	Taille d'effet	Références
Adaptation scolaire	P, S	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Deci et al., 1992)
Apprentissage superficiel (corrélations négative)	C	Exp	Cons : auto	Grand	(Vansteenkiste, Simons, Lens, et al., 2004)
Bien-être subjectif	U	Long, Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Sheldon & Krieger, 2007)
Choix d'une spécialité	U	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Williams et al., 1997)
Compréhension conceptuelle	P, C, U	Exp, Rép, Corr	Cons : auto et cpt	Petit à grand	(Boggiano et al., 1993 ; Grolnick & Ryan, 1987 ; Vansteenkiste, Simons, Lens et al., 2004 ; Vansteenkiste, Simons et al., 2005)
Décrochage scolaire (corrélations négative)	S	Corr, Long	SA : perçu, cons : cpt	Petit	(Vallerand et al., 1997)
Effort	P	Corr	SA : perçu, cons : cpt	Petit	(d'Ailly, 2003)
Engagement envers les études	P	Corr	SA : auto et perçu, cons : auto et cpt	Petit à grand	(Assor et al., 2002 ; Skinner & Belmont, 1993)
Estime de soi	P, S	Corr	SA : auto et perçu, cons : auto	Petit à grand	(Chirkov & Ryan, 2001 ; Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981 ; Deci et al., 1992 ; Deci, Schwartz et al., 1981 ; Ryan & Grolnick, 1986)
Évaluation de la qualité du cours	S	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Sheldon et al., 2009)
Identité vocationnelle plus développée	S	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Soenens & Vansteenkiste, 2005)
Implication dans la tâche	P	Exp, Corr	SA : obs et perçu, cons : auto et cpt	Petit à grand	(Cordova & Lepper, 1996 ; Reeve et al., 2004 ; Vansteenkiste, Simons et al., 2005)
Intention de s'engager dans des activités de recherche d'emploi	S	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Soenens & Vansteenkiste, 2005)
Intériorisation des valeurs promulguées	U	Long, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Williams & Deci, 1996)
Motivation intrinsèque et/ou autodéterminée	P, S, C, U	Exp, Long, Corr	SA : auto et perçu, cons : auto et cpt	Petit à grand	(Boggiano, 1998 ; Black & Deci, 2000 ; Chirkov & Ryan, 2001 ; Cordova & Lepper, 1996 ; d'Ailly, 2003 ; Deci et al., 1992 ; Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981 ; Deci, Schwartz et al., 1981 ; Guay et al., 2001 ; Hardre & Reeve, 2003 ; Legault et al., 2006 ; Ryan & Connell, 1989 ; Ryan & Grolnick, 1986 ; Ryan et al., 1983 ; Sheldon & Krieger, 2007 ; Soenens & Vansteenkiste, 2005 ; Vansteenkiste, Simons, Lens et al., 2004 ; Vansteenkiste, Simons et al., 2005 ; Vansteenkiste et al., 2009 ; Williams & Deci, 1996 ; Wong et al., 2002 ; Zhou et al., 2009)

Tableau 2 (Suite)

Éducation scolaire					
Conséquence ou corrélat	Échantillon	Devis	Mesure	Taille d'effet	Références
Perception d'appartenance sociale	S, C, U	Corr, Long	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Sheldon et al., 2009 ; Sheldon & Krieger, 2007 ; Summers et al., 2009)
Perception d'autonomie	P, S, U	Exp, Long, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Boggiano et al., 1993 ; Sheldon et al., 2009 ; Sheldon & Krieger, 2007 ; Vallerand et al., 1997 ; Vansteenkiste, Simons et al., 2005)
Perception de compétence	P, S, U	Exp, Long, Corr	SA : auto et perçu, cons : auto	Maj. moyen	(Black & Deci, 2000 ; Boggiano, 1998 ; Cordova & Lepper, 1996 ; Deci et al., 1992 ; Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981 ; Deci, Schwartz et al., 1981 ; Guay et al., 2001 ; Hardre & Reeve, 2003 ; Ryan & Grolnick, 1986 ; Sheldon et al., 2009 ; Sheldon & Krieger, 2007 ; Vallerand et al., 1997 ; Williams & Deci, 1996 ; Williams et al., 1994, 1997 ; Zhou et al., 2009)
Perception de contrôle interne	P	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(d'Ailly, 2003 ; Ryan & Grolnick, 1986)
Performance	P, S, C	Exp	Cons : cpt	Petit et grand	(Cordova & Lepper, 1996 ; Vansteenkiste, Simons, Lens et al., 2004)
Persévérance	S, C	Exp	Cons : cpt	Grand	(Vansteenkiste, Simons, Lens et al., 2004)
Présence en classe	U	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Williams & Deci, 1996)
Recherche de défis	P	Exp	Cons : auto	Petit	(Cordova & Lepper, 1996)
Rendement scolaire	S, U	Corr	SA : perçu, cons : auto et cpt	Petit	(Black & Deci, 2000 ; Sheldon & Krieger, 2007 ; Soenens & Vansteenkiste, 2005)
Satisfaction aux études	S	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen à grand	(Ferguson et al., 2011)
Satisfaction de vie	S	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Chirkov & Ryan, 2001 ; Ferguson et al., 2011 ; Sheldon et al., 2009)
Sentiments négatifs (par exemple, anxiété, colère, ennui, pression, stress ; corrélation négative)	P, U	Exp, Long, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Assor et al., 2002 ; Black & Deci, 2000 ; Grolnick & Ryan, 1987 ; Williams et al., 1994)
Sentiments positifs (c'est-à-dire, intérêt, plaisir, enthousiasme)	P, S, U	Exp, Long, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Assor et al., 2002 ; Black & Deci, 2000 ; Grolnick & Ryan, 1987 ; Tsai et al., 2008 ; Williams & Deci, 1996 ; Williams et al., 1994, 1997)
Stratégies d'adaptation	P, S	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Deci et al., 1992)
Stratégies d'autorégulation	C	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Vansteenkiste et al., 2009)

P : primaire ; S : secondaire ; C : collégial ; U : universitaire ; Exp : étude expérimentale ; Long : étude longitudinale (changement) ; Rép : mesures répétées ; Corr : étude corrélative ; SA : auto : soutien de l'autonomie autorapporté par la personne en position d'autorité ; SA : obs : soutien de l'autonomie observé par un tiers ; SA : perçu : soutien de l'autonomie perçu par le subordonné ; cons : auto : conséquence autorapportée par le subordonné ; cons : cpt : comportement objectif ou observé par une tierce personne ; Maj. : majoritairement.

Tableau 3
Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans le domaine de la santé.

Santé					
Conséquence ou corrélat	Échantillon	Devis	Mesure	Taille d'effet	Références
Adhérence à la médication	Patients (diabète, médecine générale)	Rép, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Williams, Rodin et al., 1998 ; Williams et al., 2009)
Adhérence au traitement	Patients (traitement à la méthadone)	Corr	SA : perçu, cons : auto et cpt	Petit	(Zeldman et al., 2004)
Alimentation plus saine	Patients (fumeurs ayant un taux de cholestérol élevé, problème cardiaque)	Long, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Williams et al., 2005 ; Williams, Lynch et al., 2006)
Arrêt ou diminution du tabagisme	Étudiants/Patients (tabagisme)	Exp, Long, Rép, Corr	SA : perçu, cons : auto et cpt	Petit	(Williams et al., 1999 ; Williams, Lynch et al., 2006 ; Williams, McGregor et al., 2006)
Contrôle glycémique	Patients (diabète)	Long, Corr	SA : perçu, cons : cpt	Petit	(Williams, Freedman et al., 1998 ; Williams, McGregor et al., 2005 ; Williams et al., 2009)
Détresse psychologique (corrélacion négative)	Patients (diabète, VIH)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Kennedy et al., 2004 ; Williams, McGregor et al., 2005)
Exercice physique	Patients (obésité, problème cardiaque)	Exp, Rép, Corr	SA : perçu, cons : auto et cpt	Petit à grand	(Russell & Bray, 2010 ; Silva et al., 2010 ; Williams et al., 2005)
Implication dans l'échange	Patients (tabagisme)	Exp	Cons : cpt	Petit	(Williams & Deci, 2001)
Motivation intrinsèque et/ou autodéterminée	Étudiant(e)s/Patients (diabète, médecine générale, obésité, problème cardiaque, soins dentaires, tabagisme, VIH)	Exp, Long, Corr	SA : obs et perçu, cons : auto	Petit à grand	(Halvari & Halvari, 2006 ; Kennedy et al., 2004 ; Parkin & Skinner, 2003 ; Powers et al., 2008 ; Russell & Bray, 2010 ; Silva et al., 2010 ; Williams, Freedman et al., 1998 ; Williams, Gagné et al., 2005 ; Williams, Lynch et al., 2006 ; Williams, McGregor et al., 2006 ; Williams, Rodin et al., 1998 ; Williams et al., 1996, 1999, 2002, 2004, 2009)
Perception de compétence	Patients (diabète, soins dentaires, tabagisme, VIH)	Exp, Long, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Halvari & Halvari, 2006 ; Kennedy et al., 2004 ; Williams, Lynch et al., 2006 ; Williams, McGregor et al., 2005, 2006 ; Williams et al., 2004, 2009)
Perte de poids	Étudiantes/Patients (obésité)	Exp, Long, Corr	SA : perçu, cons : auto et cpt	Petit à grand	(Powers et al., 2008 ; Silva et al., 2010 ; Williams et al., 1996)
Présence aux rencontres	Patients (obésité, traitement à la méthadone)	Rép, Corr	SA : perçu, cons : cpt	Petit à grand	(Williams et al., 1996 ; Zeldman et al., 2004)
Prise de médicaments pour faciliter l'arrêt du tabagisme	Patients (tabagisme)	Exp, Corr	Cons : auto	Petit	(Williams, Lynch et al., 2006 ; Williams, McGregor et al., 2006)
Qualité de vie	Patients (diabète)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Williams et al., 2009)
Santé dentaire	Patients (soins dentaires)	Exp/Long	Cons : auto et cpt	Moyen à grand	(Halvari & Halvari, 2006)
Satisfaction des patients	Patients (diabète)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Grand	(Williams, McGregor et al., 2005)

Exp : étude expérimentale ; Long : étude longitudinale (changement) ; Rép : mesures répétées ; Corr : étude corrélacionnelle ; SA : obs : soutien de l'autonomie observé par un tiers ; SA : perçu : soutien de l'autonomie perçu par le subordonné ; cons : auto : conséquence autorapportée par le subordonné ; cons : cpt : comportement objectif ou observé par une tierce personne.

dans l'entourage des patients est associée à une augmentation de la motivation autodéterminée et du sentiment de compétence des patients lorsque mesurés six mois plus tard, en plus d'être associée à des changements significatifs en ce qui a trait à la consommation de tabac (Williams, Lynch et al., 2006). Ces résultats sont obtenus en contrôlant l'impact du SA des professionnels de la santé.

Le style interpersonnel adopté par les intervenants et les professionnels de la santé, notamment les médecins, mais également par les proches, semble avoir un impact sur la motivation et les comportements du patient ainsi que sur les résultats du traitement. L'effet additif et interactif du SA provenant de différences sources a aussi commencé à être étudié (par exemple, Williams, Lynch, et al., 2006), mais davantage de données empiriques sont requises pour être en mesure de déterminer la nature de ces effets et les contextes dans lesquels ils se produisent. Les études cliniques randomisées confirment l'apport du SA comparativement aux traitements standards. Les intervenants dans le domaine de la santé auraient ainsi avantage à adopter ce style interpersonnel, d'autant plus que les patients qui perçoivent leur médecin comme soutenant leur autonomie sont plus impliqués dans l'intervention (Williams & Deci, 2001), rapportent une meilleure qualité de vie (Williams et al., 2009) et rapportent être davantage satisfaits des soins reçus (Williams, McGregor, King, Nelson, & Glasgow, 2005). Un résumé des conséquences et corrélats liés au domaine de la santé se trouve au Tableau 3.

5. Le soutien de l'autonomie dans le domaine du sport et de l'activité physique

Plusieurs chercheurs dans le domaine du sport et de l'activité physique tentent de comprendre les déterminants de la pratique d'activités sportives, de la persévérance dans l'entraînement, ou encore de l'expérience affective dérivant de l'activité. Les études réalisées dans le contexte du sport et de l'activité physique révèlent que le SA s'avère un déterminant important pour chacun de ces aspects. Les études menées auprès d'athlètes de niveau compétitif seront d'abord présentées, suivies des études sur la pratique récréative d'activités physiques.

Tout d'abord, des études réalisées auprès d'athlètes de niveau compétitif révèlent que le style interpersonnel adopté par les entraîneurs est lié à la motivation ainsi qu'à la persévérance des athlètes. Ainsi, les résultats d'une étude longitudinale réalisée par Pelletier, Fortier, Vallerand, et Brière (2001) auprès de 369 nageurs de compétition évoluant au sein de 23 équipes différentes indiquent que plus les nageurs perçoivent leur entraîneur comme soutenant leur autonomie, plus ils présentent une motivation autodéterminée à l'égard de la natation. En retour, plus les nageurs sont motivés de façon autodéterminée au premier temps de mesure, plus ils persistent dans la pratique de leur sport, tel que mesuré dix mois et 22 mois plus tard. L'influence positive du SA perçu de la part des entraîneurs sur la motivation autodéterminée est également observée auprès d'athlètes pratiquant des sports variés (Tableau 4; Gagné et al., 2003; Gillet, Vallerand, Amoura, & Baldes, 2010; Gillet, Vallerand, Paty, Gobancé, & Berjot, 2010; Pelletier et al., 1995). En outre, dans le cadre d'une étude auprès d'athlètes pratiquant le judo, le modèle hiérarchique proposé par Vallerand (1997) est testé, et les résultats indiquent que le SA des entraîneurs prédit une motivation contextuelle (c'est-à-dire, à l'égard du judo) plus autodéterminée, qui en retour est associée à une motivation situationnelle (c'est-à-dire, à l'égard d'une compétition de judo) également plus autodéterminée, qui mène à une meilleure performance lors de la compétition (Gillet, Vallerand, Amoura et al., 2010).

Le SA perçu de la part des entraîneurs apparaît également associé au type de buts établis par les athlètes. En effet, conformément au modèle de la concordance du soi (Sheldon & Elliot, 1999), les athlètes qui perçoivent que leur entraîneur soutient leur autonomie tendent à se fixer des buts qui sont davantage concordants avec leurs valeurs et leurs intérêts (Smith, Ntoumanis, & Duda, 2007; Solberg & Halvari, 2009). En retour, la poursuite de buts concordants est associée à l'effort investi et à la perception d'atteinte des buts fixés (Smith et al., 2007) ainsi qu'à un niveau d'affect positif plus élevé (Solberg & Halvari, 2009).

Certains chercheurs se sont également intéressés à la satisfaction des besoins psychologiques ainsi qu'à la santé des athlètes. Dans le cadre d'une étude par journal de bord (Gagné et al., 2003), des gymnastes ont complété différentes mesures avant, pendant et après les séances d'entraînement, et ce, pendant une période de quatre semaines. Les résultats des données agrégées indiquent d'abord que plus l'entraîneur est perçu comme soutenant l'autonomie, plus la motivation de la gymnaste est autodéterminée et plus son taux de présence aux séances d'entraînement est élevé. Le SA perçu de la

Tableau 4
Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans le domaine du sport et de l'activité physique.

Conséquence ou corrélat	Échantillon	Devis	Mesure	Taille d'effet	Références
<i>Sports (compétitif)</i>					
Affect négatif (corrélation négative)	Athlètes (danse, sports variés)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Quested & Duda, 2010 ; Smith et al., 2007)
Affect positif	Athlètes (danse, gymnastique, sports variés)	Jour, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Gagné et al., 2003 ; Quested & Duda, 2010 ; Smith et al., 2007 ; Solberg & Halvari, 2009)
Atteinte des buts	Athlètes (sports variés)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Smith et al., 2007)
Concordance des buts	Athlètes (sports variés)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Smith et al., 2007 ; Solberg & Halvari, 2009)
Effort	Athlètes (sports variés)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Smith et al., 2007)
Épuisement/problèmes physiques (corrélation négative)	Athlètes (cricket, danse, soccer, sports variés)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Quested & Duda, 2010 ; Reinboth et al., 2004 ; Smith et al., 2007)
Estime de soi	Athlètes (gymnastique)	Jour	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Gagné et al., 2003)
Motivation intrinsèque et/ou autodéterminée	Athlètes (cricket, gymnastique, judo, natation, soccer, sports variés)	Jour, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Amorose & Anderson-Butcher, 2007 ; Gagné et al., 2003 ; Gillet, Vallerand, Amoura et al., 2010 ; Gillet, Vallerand, Paty et al., 2010 ; Pelletier et al., 1995, 2001)
Persistance	Athlètes (natation)	Long	SA : perçu, cons : cpt	Petit	(Pelletier et al., 2001)
Présence aux séances d'entraînement	Athlètes (gymnastique)	Jour	SA : perçu, cons : cpt	Moyen	(Gagné et al., 2003)
Satisfaction des besoins	Athlètes (cricket, danse, gymnastique, natation, soccer, sports variés)	Jour, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Adie et al., 2008 ; Álvarez et al., 2009 ; Amorose & Anderson-Butcher, 2007 ; Conroy & Coastworth, 2007 ; Gagné et al., 2003 ; Quested & Duda, 2010 ; Reinboth et al., 2004 ; Smith et al., 2007)
Vitalité	Athlètes (cricket, gymnastique, soccer, sports variés)	Jour, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Adie et al., 2008 ; Gagné et al., 2003 ; Reinboth et al., 2004)
<i>Activité physique</i>					
Affect négatif (corrélation négative)	Élèves du secondaire	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Ntoumanis, 2005)
Affect positif	Jeunes adultes Adultes	Exp, Long	Cons : auto	Petit	(Edmunds et al., 2008)
Attitude favorable envers la pratique d'activité physique	Élèves du primaire Élèves du secondaire Jeunes adultes	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Barkoukis & Hagger, 2009 ; Chatzisarantis et al., 2007, 2008, 2009 ; Hagger et al., 2003, 2005, 2009 ; Vierling et al., 2007)
Concentration	Élèves du secondaire	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Ntoumanis, 2005)

Tableau 4 (Suite)

Conséquence ou corrélat	Échantillon	Devis	Mesure	Taille d'effet	Références
Effort investi	Élèves du secondaire	Exp, Corr	SA : perçu, cons : auto et obs	Petit à grand	(Standage et al., 2006 ; Vansteenkiste, Simons, Soenens et al., 2004)
Engagement	Élèves du secondaire	Exp	Cons : obs	ND	(Tessier et al., 2010)
Intention de faire de l'activité physique/de s'inscrire à un cours optionnel d'EP	Élèves du secondaire Jeunes adultes	Corr	SA : perçu, cons : auto	Maj. petit	(Barkoukis & Hagger, 2009 ; Chatzisarantis et al., 2007, 2008, 2009 ; Hagger et al., 2003, 2005, 2009 ; Lim & Wang, 2009 ; Ntoumanis, 2005 ; Standage et al., 2003 ; Wilson & Rodgers, 2004)
Motivation intrinsèque et/ou autodéterminée	Élèves du primaire Élèves du secondaire Jeunes adultes Adultes	Exp, Corr	SA : perçu, cons : auto	Maj. moyen	(Barkoukis & Hagger, 2009 ; Dwyer, 1995 ; Edmunds et al., 2006, 2007 ; Fortier et al., 2007 ; Hagger et al., 2003, 2005, 2007, 2009 ; Halvari et al., 2009 ; Lim & Wang, 2009 ; Ntoumanis, 2005 ; Standage et al., 2003, 2006 ; Vansteenkiste, Simons, Soenens et al., 2004 ; Wilson & Rodgers, 2004 ; Vierling et al., 2007)
Niveau d'activités physiques durant les loisirs	Élèves du secondaire Jeunes adultes Adultes	Exp, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Barkoukis & Hagger, 2009 ; Chatzisarantis et al., 2007, 2008, 2009 ; Fortier et al., 2007 ; Hagger et al., 2003, 2005, 2009)
Passion harmonieuse	Jeunes adultes	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Halvari et al., 2009)
Perception de contrôle	Élèves du secondaire Jeunes adultes	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Barkoukis & Hagger, 2009 ; Chatzisarantis et al., 2007, 2008, 2009)
Performance	Élèves du secondaire Jeunes adultes	Exp, Corr	SA : perçu, cons : auto et cpt	Petit à moyen	(Halvari et al., 2009 ; Vansteenkiste, Simons, Soenens et al., 2004)
Persistance	Élèves du secondaire	Exp	Cons : cpt	Moyen	(Vansteenkiste, Simons, Soenens et al., 2004)
Présence aux cours	Jeunes adultes Adultes	Exp, Rép	Cons : cpt	Moyen	(Edmunds et al., 2008)
Pression perçue de la part des autres (corrélation négative)	Élèves du secondaire Jeunes adultes	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Chatzisarantis et al., 2007, 2008, 2009 ; Hagger et al., 2003, 2009)
Satisfaction des besoins	Élèves du primaire Élèves du secondaire Jeunes adultes Adultes	Exp, Long, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Edmunds et al., 2006, 2008 ; Halvari et al., 2009 ; Ntoumanis, 2005 ; Standage et al., 2003, 2006 ; Tessier et al., 2010 ; Trouilloud et al., 2006 ; Vierling et al., 2007)
Stratégie d'adaptation (orientation vers l'action)	Jeunes adultes	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Halvari et al., 2009)

Exp : étude expérimentale ; Long : étude longitudinale (changement) ; Rép : mesures répétées ; Corr : étude corrélative ; SA : soutien de l'autonomie perçu par le subordonné ; cons : auto : conséquence autorapportée par le subordonné ; cons : cpt : comportement objectif ou observé par une tierce personne ; Maj. : majoritairement ; ND : non disponible.

part de l'entraîneur apparaît aussi être lié à la satisfaction des besoins psychologiques des gymnastes durant les pratiques. En outre, les résultats montrent que le SA perçu lors d'une séance d'entraînement est lié à une augmentation de l'affect positif, de la vitalité et de l'estime de soi au cours de la séance (Gagné et al., 2003). De même, d'autres études montrent une relation positive entre le SA perçu de la part des entraîneurs et la satisfaction des besoins psychologiques des athlètes, qui en retour est associée à différents indicateurs de santé physique (par exemple, moins de symptômes physiques ; Reinboth, Duda, & Ntoumanis, 2004) et psychologique (par exemple, bien-être, vitalité, moins d'ennui, niveau d'affect négatif plus faible, moins d'épuisement ; Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008 ; Álvarez, Balaguer, Castillo, & Duda, 2009 ; Reinboth et al., 2004 ; Smith et al., 2007).

Contrairement aux athlètes qui pratiquent des sports de façon régulière, certains individus semblent peu enclins à prendre part à des activités sportives. L'influence du SA, provenant notamment des professeurs d'éducation physique (EP), des instructeurs de cours de groupe et des pairs, fait partie des pistes de recherche examinées par les chercheurs afin de mieux comprendre les déterminants de la pratique d'activités physiques.

Se basant sur le modèle transcontextuel (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003), des chercheurs proposent que la motivation des adolescents à effectuer des activités physiques durant les loisirs dérive de l'expérience vécue dans les cours d'EP. Les recherches révèlent d'abord que la perception du SA provenant des professeurs d'EP est liée directement à la motivation autodéterminée des adolescents à l'égard des cours d'EP (Barkoukis & Hagger, 2009 ; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, & Baranowski, 2005 ; Hagger et al., 2003 ; Hagger et al., 2009 ; Lim & Wang, 2009 ; Ntoumanis, 2005 ; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003). À son tour, une motivation autodéterminée à l'égard des cours d'EP est associée à un niveau d'affect négatif moins élevé, à une plus grande concentration, à un plus grand effort dans les cours d'EP tel qu'évalué par le professeur ainsi qu'à une intention plus grande de s'inscrire à un cours d'EP optionnel, qui en retour prédit effectivement l'inscription au cours optionnel (Ntoumanis, 2005). De même, tel que prédit par le modèle *transcontextuel* (Hagger et al., 2003), une plus grande motivation autodéterminée à l'égard des cours d'EP est associée à une plus grande motivation autodéterminée quant à la pratique d'activités sportives durant les loisirs (Hagger et al., 2003, 2005, 2009). Ces études sont réalisées auprès d'adolescents de différentes cultures (par exemple, Angleterre, Estonie, Finlande, Grèce, Pologne, Singapour ; Barkoukis & Hagger, 2009 ; Lim & Wang, 2009 ; Ntoumanis, 2005 ; Hagger et al., 2005, 2007, 2009), et bien que présentant certaines différences, les résultats de l'ensemble des études tendent à confirmer l'impact positif du SA des professeurs d'EP pour la pratique d'activités physiques. En outre, le SA des professeurs d'EP apparaît aussi lié aux stratégies d'adaptation adoptées à la suite d'échecs ainsi qu'à la présence d'une passion harmonieuse (vs obsessive) envers l'activité physique chez les étudiants (Halvari, Ulstad, Bagoien, & Skjesol, 2009).

Ensuite, quelques études expérimentales portent sur l'impact du SA sur la pratique d'activités physiques. Une première étude expérimentale (Vansteenkiste, Simon, Soenens, & Lens, 2004) révèle que le fait de présenter les objectifs d'apprentissage de nouveaux exercices physiques d'une manière qui soutient l'autonomie des élèves, plutôt que d'une manière contrôlante, mène à une motivation plus autodéterminée envers la pratique de ces exercices, à un plus grand effort investi, à un plus grand engagement tel que mesuré après une semaine, un mois et quatre mois et, enfin, à une meilleure performance dans les exercices telle qu'évaluée par les professeurs d'EP. Une seconde étude indique que les participantes d'un cours d'aérobic qui ont l'illusion d'avoir effectué un choix quant à la musique entendue dans le cours présentent une motivation intrinsèque plus élevée que les participantes d'un groupe témoin, qui n'ont pas eu de choix à faire (Dwyer, 1995). Une troisième étude montre qu'après avoir suivi un cours d'aérobic pendant dix semaines dans une condition où l'institutrice soutenait l'autonomie, une augmentation significative de la satisfaction des besoins psychologiques et de l'affect positif est observée chez les participantes. En outre, les participantes dans la condition de SA affichent un taux de présence plus élevé que les participantes du groupe témoin (Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2008). Finalement, une étude de Tessier, Sarrazin et Ntoumanis (2010) dans laquelle des nouveaux professeurs d'EP ont reçu une formation sur les comportements de SA révèle que la satisfaction du besoin d'appartenance sociale ainsi que l'engagement des étudiants à l'égard du cours d'EP a augmenté à la suite de l'intervention.

Enfin, en plus des professeurs d'EP et des instructeurs de cours de groupe, la perception de SA de la part des amis (Hagger et al., 2009 ; Wilson & Rodgers, 2004) et des parents (voir Section 2 sur les relations parents/enfants) apparaît aussi être liée à la motivation autodéterminée et à l'intention de prendre part à des activités physiques.

Les études réalisées dans le domaine du sport et de l'activité physique suggèrent donc l'importance du SA pour la poursuite d'activités sportives compétitives ou récréatives. Les études expérimentales appliquées au domaine du sport et de l'activité physique, bien que relativement peu nombreuses, appuient également ces résultats. Un résumé des conséquences et corrélats est présenté au Tableau 4. Par ailleurs, dans le domaine des sports et de l'activité physique, la plupart des études sont réalisées auprès d'étudiants ou de jeunes athlètes. Il serait intéressant de vérifier l'impact de l'environnement social sur les affects, cognitions et comportements d'individus plus âgés. Par exemple, l'influence des conjoints pourrait s'avérer particulièrement importante chez les adultes. En outre, beaucoup d'études ont recours à des mesures autorapportées et il serait important d'obtenir davantage de mesures comportementales (par exemple, classement à des compétitions, pedomètre) et de données longitudinales. Enfin, des instruments non validés ou validés pour d'autres contextes de vie sont souvent utilisés afin de mesurer le SA, ce qui constitue une limite du domaine. Des instruments permettant de pallier cette limite sont toutefois maintenant disponibles (par exemple, Gillet, Vallerand, Paty et al., 2010 ; Hagger et al., 2007).

6. Le soutien de l'autonomie dans le domaine du travail

Les résultats obtenus à ce jour dans les études portant sur le SA en milieu de travail révèlent que ce style interpersonnel affecte de multiples facettes de l'expérience vécue au travail.

Une première étude réalisée par Deci, Connell et Ryan (1989) dans le contexte du travail montre que les superviseurs qui rapportent adopter des comportements de SA ont des équipes de travail dans lesquelles les employés présentent une plus grande confiance en l'organisation, ressentent moins de pression et éprouvent plus de satisfaction à l'égard de leur emploi. En outre, dans cette étude, une intervention visant à développer les habiletés de SA des superviseurs est réalisée. À la suite de cette intervention, les résultats révèlent une augmentation du SA de la part des superviseurs, ainsi qu'une augmentation de la confiance en l'organisation et de la satisfaction à l'égard de l'emploi par les employés (Deci et al., 1989). Une seconde étude expérimentale indique que les employés dont les superviseurs ont suivi une formation de cinq semaines sur le SA présentent une motivation plus autodéterminée et un plus grand engagement au travail que les employés d'un groupe témoin dans lequel les superviseurs n'ont reçu aucune formation (Hardré & Reeve, 2009).

Des études utilisant des mesures de SA perçu par les employés révèlent des résultats similaires, en plus d'identifier d'autres corrélats associés au SA au travail. Ainsi, une première étude révèle le rôle médiateur de la satisfaction des besoins psychologiques dans la relation entre le SA du superviseur perçu par l'employé et l'évaluation de la performance ainsi que l'adaptation psychologique des employés (Baard, Deci, & Ryan, 2004). Le modèle testé par Baard et al. (2004) auprès d'employés américains s'applique aussi à des travailleurs de culture différente (c'est-à-dire, Bulgarie) évoluant dans divers types d'organisations (par exemple, banque, construction ; Deci et al., 2001). Une autre étude, réalisée auprès d'employés dans un hôpital psychiatrique, indique que les employés qui perçoivent que leur autonomie est soutenue au travail présentent des attitudes plus positives envers le programme de traitement préconisé par leur établissement et adoptent une attitude moins contrôlante à l'égard de leurs patients (Lynch, Plant, & Ryan, 2005).

Alors que le SA avait peu été étudié auprès d'individus dans des professions libérales, certaines études montrent que le SA est également bénéfique pour la motivation, la santé psychologique et l'expérience de satisfaction au travail des professionnels de la santé (c'est-à-dire, dentistes, médecins, vétérinaires, psychologues, physiothérapeutes ; Moreau & Mageau, 2012 ; Sénécal, Vallerand, & Guay, 2001). En particulier, ces études révèlent que les professionnels qui perçoivent que leurs supérieurs soutiennent leur autonomie présentent une motivation plus autodéterminée à l'égard de leur travail (Sénécal et al., 2001), de même qu'un niveau plus faible d'idéations suicidaires et une plus faible intention de quitter leur milieu de travail (Moreau & Mageau, 2012). De plus, cette dernière étude montre également que la perception de SA provenant des collègues de travail prédit la satisfaction au

Tableau 5
Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans le domaine du travail.

Travail					
Conséquence ou corrélat	Échantillon	Devis	Mesure	Taille d'effet	Références
Acceptation d'un changement organisationnel	Employés (télécommunications)	Long, Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Gagné et al., 2000)
Adaptation/santé psychologique	Employés (banque, divers, hôpital psychiatrique)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Baard et al., 2004 ; Deci et al., 2001 ; Lynch et al., 2005 ; Moreau & Mageau, 2012)
Attitude contrôlante à l'égard des patients (corrélations négative)	Professionnels de la santé	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Lynch et al., 2005)
Attitude positive envers le programme de traitement	Employés (hôpital psychiatrique)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Lynch et al., 2005)
Confiance en l'organisation	Employés (techniciens)	Exp, Corr	SA : auto, cons : auto	Petit à grand	(Deci et al., 1989)
Engagement envers le travail	Employés (divers ; manufacture et service à la clientèle)	Exp, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à moyen	(Deci et al., 2001 ; Hardré & Reeve, 2009)
Évaluation de la performance en emploi	Employés (banque)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit	(Baard et al., 2004)
Idéations suicidaires	Professionnels de la santé	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen	(Moreau & Mageau, 2012)
Intention de quitter	Professionnels de la santé	Corr	SA : perçu, cons : auto	Moyen à grand	(Moreau & Mageau, 2012)
Motivation intrinsèque et/ou autodéterminée	Employés (agences internationales, hôpital psychiatrique, manufacture et service à la clientèle)	Exp, Corr	SA : perçu, cons : auto	Petit à grand	(Hardré & Reeve, 2009 ; Lynch et al., 2005 ; Roca & Gagné, 2008 ; Senécal et al., 2001)
Pression ressentie (corrélations négative)	Professionnels (physiothérapie, psychologie)	Corr	SA : auto, cons : auto	Grand	(Deci et al., 1989)
Satisfaction au travail	Employés (techniciens)	Corr	SA : auto, cons : auto	Grand	(Deci et al., 1989)
Satisfaction des besoins	Employés (hôpital psychiatrique, techniciens)	Exp, Corr	SA : auto et perçu, cons : auto	Moyen à grand	(Deci et al., 1989 ; Lynch et al., 2005 ; Moreau & Mageau, 2012)
	Professionnels de la santé	Corr	SA : perçu, cons : auto	Maj. moyen et grand	(Baard et al., 2004 ; Deci et al., 2001 ; Lynch et al., 2005 ; Roca & Gagné, 2008)
	Employés (agences internationales, banque, divers, hôpital psychiatrique)	Corr	SA : perçu, cons : auto	Maj. moyen et grand	(Baard et al., 2004 ; Deci et al., 2001 ; Lynch et al., 2005 ; Roca & Gagné, 2008)

Exp : étude expérimentale ; Long : étude longitudinale (changement) ; Corr : étude corrélative ; SA : auto : soutien de l'autonomie autorapporté par la personne en position d'autorité ; SA : perçu : soutien de l'autonomie perçu par le subordonné ; cons : auto : conséquence autorapportée par le subordonné ; Maj. : majoritairement.

travail, le bien-être subjectif et les idéations suicidaires de professionnels de la santé au-delà de ce qui est prédit par la perception de SA des superviseurs (Moreau & Mageau, 2012).

Enfin, par le biais d'une étude longitudinale, Gagné, Koestner et Zuckerman (2000) présentent des résultats quant à un autre aspect de la vie organisationnelle, soit l'adaptation aux changements. Cette étude réalisée au sein d'une entreprise de télécommunications en profonde transformation révèle que les employés qui comprennent la raison du changement, qui ont des choix relatifs à son implantation et qui voient leurs sentiments être reconnus acceptent davantage le changement organisationnel en cours.

En somme, les études portant sur le SA dans le contexte du travail laissent entrevoir qu'une diversité de conséquences positives à la fois pour le travailleur (par exemple, bien-être psychologique) et pour l'employeur (par exemple, engagement au travail) y est associée. Le Tableau 5 en présente la synthèse. Par ailleurs, davantage d'études expérimentales appliquées au travail sont souhaitables. De même, des études longitudinales et comportant des mesures objectives des comportements sont requises afin de soutenir les résultats actuels. Enfin, tout comme dans le domaine du sport, les mesures du SA utilisées sont soit non validées ou validées pour d'autres contextes de vie. Toutefois, des efforts sont faits pour développer des instruments mesurant spécifiquement le SA appliqué au travail (par exemple, Moreau & Mageau, 2012).

7. Discussion

La recension des conséquences et corrélats associés au SA met en évidence l'importance de ce style interpersonnel pour le développement et la motivation des individus. Dans chacun des domaines de vie étudiés, une variété de conséquences positives au plan affectif, cognitif et comportemental sont identifiées. Le SA apparaît donc avoir un impact considérable sur l'individu, et ce, à travers les stades de développement et dans différentes cultures. En outre, les résultats issus des études corrélationnelles sont concordants avec ceux des études expérimentales, renforçant ainsi les résultats obtenus et apportant un appui quant au lien de causalité entre le style qui soutient l'autonomie et les différentes conséquences.

L'une des forces de la TAD est qu'elle permet de comprendre de quelle façon une personne en position d'autorité influence le subordonné. En effet, le concept de besoins psychologiques permet de mieux comprendre pourquoi les contextes interpersonnels soutiennent ou nuisent au fonctionnement et à la santé psychologique. En adoptant un style interpersonnel qui favorise la satisfaction du besoin d'autonomie, mais également de compétence et d'appartenance sociale, les divers agents sociaux peuvent ainsi faciliter, entre autres, la motivation autodéterminée, l'apprentissage et le bien-être des individus.

Plusieurs études montrent que ce n'est pas l'environnement en soi qui compte, mais plutôt la perception que l'individu a de cet environnement (par exemple, Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981 ; Williams, Cox, Kouides, & Deci, 1999). Le contexte interpersonnel peut ainsi avoir une signification qui diffère en fonction de l'individu, de telle sorte qu'un même environnement peut entraîner des effets différents sur les sentiments, l'attitude et le comportement des individus (Deci & Ryan, 1987). Par ailleurs, bien que la perception de SA soit liée plus fortement aux différents corrélats, les résultats obtenus avec des mesures objectives du SA ou autorapportées par la personne en position d'autorité s'avèrent également significatifs, ce qui suggère que le style interpersonnel de la personne en position d'autorité a réellement un impact sur le subordonné. En outre, certaines études montrent que les mesures de perception de SA rapportées par le subordonné sont liées aux mesures autorapportées par la personne en position d'autorité ou par des observateurs (Deci, Schwartz et al., 1981 ; Grolnick et al., 1991 ; Skinner & Belmont, 1993), indiquant ainsi que les perceptions sont partiellement partagées et que les mesures du concept de SA bénéficient d'une bonne validité de convergence.

Enfin, des recherches récentes indiquent que le SA s'applique également aux relations non hiérarchiques (par exemple, amis, collègues) et mène à divers bénéfices pour l'individu (par exemple, bien-être, satisfaction de vie, satisfaction dans la relation, perception de compétence ; Deci, La Guardia, Moller, Scheiner, & Ryan, 2006 ; Kasser & Ryan, 1999 ; Moreau & Mageau, 2012 ; Williams, Lynch et al., 2006). Ces recherches montrent notamment que le fait de donner du SA dans le cadre de relations d'amitié est lié à des conséquences positives pour le receveur, mais également pour le donneur (Deci

et al., 2006). Ces études révèlent aussi que dans certains contextes (par exemple, intervention pour l'adoption d'une alimentation plus saine), le SA perçu de la part des personnes dans l'entourage du patient est plus important pour prédire le changement d'alimentation que le SA des professionnels de la santé (Williams, Lynch et al., 2006). De telles études offrent ainsi de nouvelles perspectives et pourront mener à de nouvelles applications (par exemple, impliquer davantage les proches des patients dans les interventions).

7.1. Limites et recherches futures

Malgré le nombre important de conséquences et corrélats associés au style qui soutient l'autonomie, l'étude de ce concept s'avère encore relativement récente dans certains domaines. Des limites sont ainsi identifiables et s'accompagnent de pistes de recherche futures.

Premièrement, le fait que plusieurs études soient de nature corrélationnelle limite la validité des liens causaux proposés. Bien que les résultats obtenus dans les études corrélationnelles concordent avec ceux des études expérimentales, d'autres études expérimentales s'avèrent tout de même importantes afin de déterminer plus clairement la séquence causale entre les variables. La possibilité de relations réciproques entre le style interpersonnel et les diverses conséquences est également à envisager. Par exemple, une étude réalisée sur les relations mère/enfant montre que les garçons présentant un trouble des conduites suscitent des réactions plus négatives de la part de leur propre mère, mais également de la part des mères de garçons n'ayant pas un tel trouble (Anderson, Lytton, & Romney, 1986). De même, Skinner et Belmont (1993) suggèrent des liens réciproques entre le SA des enseignants et l'engagement des élèves, de sorte que le SA provenant des enseignants influence l'engagement des élèves à l'égard de leurs études, ce qui à son tour prédit le SA subséquent des enseignants. Des études expérimentales et longitudinales supplémentaires sont donc nécessaires afin d'évaluer les relations réciproques entre le style adopté par la personne en position d'autorité et le comportement des subordonnés.

Deuxièmement, un certain nombre d'études s'appuient principalement sur des conséquences auto-rapportées plutôt que sur des mesures objectives du comportement. Toutefois, l'étude de Skinner et Belmont (1993) montre que les comportements rapportés par les élèves sont liés à ceux rapportés par l'enseignant. De plus, plusieurs études recensées montrent des liens entre le SA et des conséquences évaluées à l'aide de mesures objectives du comportement, apportant ainsi un soutien à la validité des résultats trouvés. Davantage d'études utilisant ce type de mesure sont tout de même souhaitables.

Troisièmement, en se basant sur la présente recension, il est possible de reconnaître l'importance du SA pour la santé psychologique des individus et la motivation autodéterminée à l'égard d'une multitude d'aspects (par exemple, motivation à l'égard des études, de la recherche d'emploi, du choix de carrière, du traitement, de l'adhérence à la médication, de la pratique d'activités physiques, des tâches de travail, etc.). Toutefois, certaines conséquences demeurent moins étudiées (par exemple, performance, modification d'habitudes de vie, comportements prosociaux, etc.). Ces conséquences mériteraient une attention particulière, notamment en raison de leur influence auprès des décideurs (par exemple, administrateurs, gouvernements), mais également pour permettre d'élargir les connaissances sur l'impact du SA.

Dans le même ordre d'idées, les recherches se sont surtout centrées sur les conséquences positives du SA, omettant ainsi d'explorer les difficultés que peut engendrer ce style interpersonnel, aussi bien pour la personne en position d'autorité que pour le subordonné. Or, il est possible de penser que le SA puisse aussi avoir des conséquences moins appréciables. Par exemple, en encourageant les subordonnés à prendre des décisions par eux-mêmes et en reconnaissant leur perspective, il est possible que ceux-ci se montrent parfois plus critiques envers les demandes qui leur sont faites et expriment leur opinion, plutôt que d'obéir de façon aveugle. De même, il est possible que les décisions prises par le subordonné ne correspondent pas toujours aux préférences de la personne en position d'autorité. Par ailleurs, il est possible de penser qu'un superviseur qui soutient l'autonomie puisse requérir une plus grande discipline de la part de ses employés. Plutôt que de contraindre le subordonné à agir par le biais de menaces, par exemple, le superviseur soutenant l'autonomie encouragera plutôt la responsabilisation, ce qui pourrait demander plus d'efforts ou causer davantage de préoccupations chez l'employé et le superviseur, du moins à court terme. Des études futures sont nécessaires afin d'explorer les dif-

ficultés possibles, à court et à long terme, du SA, et ce, tant pour la personne en position d'autorité que pour le subordonné. En outre, bien que certaines études étudient l'impact de plus d'une source de SA (par exemple, professeurs et parents), les effets additifs et/ou interactifs du soutien des différents intervenants sont encore peu documentés.

Quatrièmement, la motivation est souvent présentée comme étant un médiateur entre le SA et diverses conséquences, alors que le lien direct entre le SA et les conséquences n'est pas toujours significatif. En outre, même lorsque ce lien est significatif, la force des tailles d'effet caractérisant les relations entre le SA et les conséquences varie considérablement d'une variable étudiée à une autre (Tableaux 1–5). Par exemple, la force des relations est généralement moyenne ou grande entre le SA et certains corrélats tels que la motivation autodéterminée, la satisfaction dans différents contextes de vie, l'adaptation psychologique, ainsi que l'implication dans la tâche, et ce, à travers les différents domaines de vie. Ainsi, le SA semble avoir une influence considérable sur différents aspects de l'expérience subjective des individus. Par ailleurs, les tailles d'effet observées pour d'autres conséquences, notamment la performance, la perception de contrôle interne, l'adoption de certains comportements (par exemple, comportements de santé) et les stratégies cognitives sont plus petites. Il faudrait ainsi essayer de comprendre quelles sont les raisons de ces différences, notamment par le biais de l'étude de modérateurs.

De fait, bien qu'encore isolées, certaines études ont mis en lumière la présence de modérateurs dans la relation entre le SA et les différentes conséquences. Les résultats obtenus diffèrent toutefois sensiblement entre les études. D'une part, certaines études révèlent que le SA n'a pas le même effet sur tous les individus. En effet, lors de la réalisation d'une tâche de résistance à la tentation, les personnes qui ont une orientation vers l'état (c'est-à-dire, qui éprouvent de la difficulté à générer les émotions positives nécessaires pour agir) bénéficient d'un environnement contrôlant (vs soutenant l'autonomie), alors que les individus orientés vers l'action (c'est-à-dire, qui autorégulent leurs émotions et actions) sont peu influencés par les conditions expérimentales (Baumann & Kuhl, 2005). L'environnement contrôlant semble ainsi permettre aux individus qui ont une orientation vers l'état de se centrer sur l'action. Le contrôle a par ailleurs un impact négatif à long terme puisqu'il mène à une aliénation des préférences lors de la période de libre choix (Baumann & Kuhl, 2005). Une seconde étude (Black & Deci, 2000) révèle que la relation positive entre le SA perçu de la part de l'enseignant et la note finale obtenue dans un cours (voir Section 3 sur l'éducation scolaire) est modérée par le niveau initial de motivation autodéterminée de l'étudiant. Ainsi, le SA de l'enseignant a un impact positif élevé sur le rendement des étudiants présentant initialement une faible motivation autodéterminée par rapport au cours, mais peu d'impact sur le rendement des étudiants déjà motivés de façon autodéterminée. Une troisième étude (O'Connor & Vallerand, 1994) montre que l'effet du SA offert dans l'environnement (c'est-à-dire, possibilité de faire des choix d'activités, encouragement des initiatives personnelles) sur l'adaptation psychologique de personnes âgées en résidence est modéré par le style motivationnel des personnes âgées. En effet, les personnes âgées présentant une motivation autodéterminée envers leurs activités semblent bénéficier du SA, alors que l'inverse se produit dans le cas des personnes dont la motivation est non autodéterminée. En revanche, contrairement à l'étude de Baumann et Kuhl (2005), les effets à long terme ne furent pas examinés lors de cette étude. D'autre part, d'autres études indiquent que le SA a des effets bénéfiques sur tous les individus, mais que cet effet est amplifié lorsque certaines conditions sont présentes. Par exemple, une étude expérimentale révèle que les effets les plus positifs du SA sur l'apprentissage et la performance sont observés lorsqu'une personne réalise une tâche pour un but intrinsèque (c'est-à-dire, contribuer à la communauté) plutôt qu'extrinsèque (c'est-à-dire, obtenir plus d'argent ; Vansteenkiste, Simons, Lens et al., 2004). De même, une étude dans le domaine du sport (Smith et al., 2007) révèle que le SA perçu de la part des entraîneurs est lié à la satisfaction des besoins psychologiques des athlètes, mais que cet effet est accru lorsque les athlètes poursuivent des buts concordants avec leurs propres valeurs et intérêts. En revanche, les études sur les modérateurs étant encore peu nombreuses, d'autres recherches sont requises afin de consolider ces résultats et identifier la présence d'autres modérateurs possibles. Par exemple, il est parfois suggéré que la force du besoin d'autonomie varierait d'un individu à l'autre. Toutefois, il n'a pas été démontré que des différences individuelles existent au niveau du besoin d'autonomie et encore moins que de telles différences persisteraient à long terme dans un environnement soutenant l'autonomie.

Cinquièmement, la TAD stipule que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux permet à l'individu d'être plus autodéterminé, ce qui en retour mène à une panoplie de conséquences positives en termes d'adaptation psychologique et de fonctionnement. Or, outre la satisfaction des besoins et la motivation autodéterminée, il est possible que d'autres médiateurs contribuent à la relation entre le SA et les différentes conséquences. Différents médiateurs, tels que la perception de justice, la perception que l'activité a une signification profonde ou encore l'identification à la personne qui soutient l'autonomie, mériteraient d'être étudiés afin d'élargir les connaissances sur les mécanismes par lesquels le SA exerce son impact.

Sixièmement, au niveau conceptuel, des précisions s'imposent quant aux comportements spécifiques qui permettent à une personne en position d'autorité de soutenir l'autonomie d'un subordonné dans les différents domaines de vie et avec différents groupes d'âge. En effet, la définition du SA demeure la même, peu importe le domaine de vie ou le groupe d'âge étudié (c'est-à-dire, le fait de considérer l'autre comme une personne à part entière capable d'autodétermination ; [Ryan, 2005](#)). Toutefois, les comportements choisis pour mesurer ce construit devraient tenir compte du domaine de vie, de l'âge et des compétences des personnes à l'égard de qui ils sont appliqués. Par exemple, alors que le fait de donner un rationnel pour une tâche à effectuer est habituellement un des comportements clés pour soutenir l'autonomie, ce comportement n'est pas adéquat avec des bambins, avec qui des choix simples (par exemple, choisir son jouet) et le reflet des sentiments seront privilégiés. Par ailleurs, à mesure que l'enfant acquiert de la maturité et donc de la compétence, les parents pourront alors lui fournir des explications de plus en plus élaborées au sujet de leur demande, permettant ainsi à leur enfant de mieux comprendre les raisons pour lesquelles il ou elle émet le comportement demandé. À ce jour, très peu d'études ont tenté d'opérationnaliser le SA de façon exhaustive dans un contexte en particulier, la plupart se limitant à mesurer quelques indicateurs (par exemple, offrir des choix, refléter les sentiments et donner un rationnel). En effet, actuellement, les indicateurs utilisés pour mesurer le SA varient d'une étude à l'autre, et ce à l'intérieur même des domaines de vie. Il serait donc important de préciser les indicateurs optimaux du SA dans les différents domaines de vie étudiés et pour diverses populations. Des efforts en ce sens ont toutefois été déployés en éducation ([Reeve & Jang, 2006](#) ; [Reeve, 2009](#)) et dans le domaine sportif ([Mageau & Vallerand, 2003](#)).

En outre, l'effet du SA sur les besoins de compétence et d'appartenance gagnerait à être clarifié. En effet, bien que certaines études aient suggéré que le SA comble uniquement le besoin d'autonomie (par exemple, [Connell & Wellborn, 1991](#) ; [Reinboth et al., 2004](#) ; [Sheldon & Filak, 2008](#)), plusieurs autres indiquent que le SA mène à la satisfaction des trois besoins (par exemple, [Baard et al., 2004](#) ; [Gagné et al., 2003](#)). Le SA consiste à considérer l'autre comme une personne à part entière capable d'autodétermination. Or, tel que stipulé par certains auteurs (par exemple, [Reeve, 2009](#)), certains comportements utilisés pour soutenir cette autonomie chez l'autre devraient également avoir un impact positif sur la satisfaction des besoins de compétence et d'appartenance sociale. Par exemple, la reconnaissance de la perspective et des sentiments de l'autre peut faire en sorte que la personne se sente davantage acceptée et considérée, influençant ainsi la satisfaction de son besoin d'appartenance sociale. De manière similaire, le fait de permettre à la personne de faire des choix de manière autonome communique à celle-ci qu'elle a les compétences nécessaires pour prendre cette décision. Des études additionnelles sont nécessaires afin de mieux comprendre les résultats contradictoires au sujet de l'impact du SA sur les besoins d'appartenance sociale et de compétence. Il est important de mentionner aussi que l'impact observé dans plusieurs études du SA sur les besoins de compétence et d'appartenance sociale soulève la possibilité que le terme SA ne soit pas optimal, ce terme suggérant que seul le besoin d'autonomie est concerné. Un terme qui ferait plus directement référence au fait de « considérer l'autre comme une personne à part entière » serait peut-être souhaitable.

Enfin, bien que dans le contexte scolaire, certains auteurs révèlent que l'adoption de comportements contrôlants est plus commune que l'adoption de comportements qui soutiennent l'autonomie (par exemple, [Assor et al., 2002](#) ; [Reeve, 2009](#)), des études plus approfondies sont néanmoins requises afin d'établir avec exactitude la prévalence du SA dans les différents domaines de vie. De même, certaines études sur les déterminants du SA ont été réalisées (par exemple, [Landry et al., 2008](#) ; [Leroy, Bressoux, Sarrazin, & Trouilloud, 2007](#) ; [Pelletier, Séguin-Levesque, & Legault, 2002](#) ; [Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud, & Chanal, 2006](#)), mais elles sont relativement peu nombreuses et sont encouragées. En comprenant mieux les raisons amenant une personne à adopter un style interpersonnel

contrôlant plutôt que soutenant l'autonomie, des conditions facilitantes pourront être mises en place afin d'optimiser la réussite des interventions visant l'adoption d'un style interpersonnel soutenant l'autonomie et son maintien à long terme.

7.2. Interventions futures

En connaissant l'importance du SA pour la motivation autodéterminée ainsi que pour une panoplie de conséquences affectives, cognitives et comportementales, il devient important d'instaurer des pratiques qui favorisent ce style interpersonnel et qui permettent ainsi à l'individu de se développer et de fonctionner de façon optimale. Des études réalisées auprès d'enseignants, de professeurs d'EP, de médecins et de gestionnaires semblent d'ailleurs indiquer que le style qui soutient l'autonomie peut être enseigné avec succès (Deci et al., 1989 ; Hardré & Reeve, 2009 ; Reeve, 1998 ; Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2008 ; Tessier et al., 2010). Par exemple, à la suite d'une intervention visant à développer les habiletés de SA des superviseurs, des changements sont observés dans le milieu de travail (Deci et al., 1989). Par ailleurs, tel que le révèle une étude de Reeve (1998), les croyances antérieures des enseignants à propos de la motivation influencent le degré auquel ils adhèrent au style motivationnel qui leur est enseigné. En effet, les enseignants qui croient que les comportements sont motivés par les intérêts et les valeurs assimilent et intègrent plus facilement l'information concernant le style qui soutient l'autonomie que les enseignants qui croient que les comportements sont plutôt motivés par le contrôle et les directives. Or, Reeve (2002) observe que, dans la culture nord-américaine notamment, les stratégies motivationnelles contrôlantes (par exemple, recourir à des récompenses) sont généralement perçues comme étant bénéfiques pour la motivation. Les recherches montrent également qu'en dépit des conséquences négatives du contrôle sur leur motivation et leur performance à une tâche de résolution de problèmes, les étudiants ont tendance à juger les enseignants qui adoptent un style contrôlant comme étant plus compétents (Boggiano et al., 1993). Des résultats similaires sont obtenus lorsque des observateurs indépendants évaluent le style interpersonnel des enseignants (Flink, Boggiano, & Barrett, 1990). Une conscientisation quant à l'impact du SA, comparativement au style contrôlant, s'avère ainsi essentielle, et ce, dans différents milieux. Le présent article s'inscrit dans cette optique.

En somme, les études réalisées sur le SA jusqu'à ce jour justifient amplement l'intérêt porté à ce concept. Bien qu'il reste encore plusieurs aspects à explorer, la présente recension suggère l'importance du SA dans les relations interpersonnelles. En effet, en adoptant ce style interpersonnel, les agents sociaux semblent favoriser la motivation et l'apprentissage des individus tout en contribuant à leur croissance et leur bien-être. Le défi consiste maintenant à faire connaître ce style interpersonnel et ses avantages, à mieux comprendre ses déterminants afin de le favoriser et à mettre en place des interventions visant son application dans divers contextes de vie.

Note des auteurs

La réalisation de cette recension a été facilitée par des bourses de recherche du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et de l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité au travail (IRSST) octroyées au premier auteur.

Déclaration d'intérêt

Les auteurs déclarent ne pas avoir de conflits d'intérêts en relation avec cet article.

Références

- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). *Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. Motivation and Emotion, 32*, 189–199.
- Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L., & O'Connor, T. G. (1994). *Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. Child Development, 65*, 179–194.

- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, *12*, 138–148.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, *8*, 654–670.
- Anderson, K. E., Lytton, H., & Romney, D. M. (1986). Mothers' interactions with normal and conduct-disordered boys: Who affects whom? *Developmental Psychology*, *22*, 604–609.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 261–278.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, *34*, 2045–2068.
- Barkoukis, V., & Hagger, M. S. (2009). A test of the trans-contextual model of motivation in Greek high school pupils. *Journal of Sport Behavior*, *32*, 1–23.
- Baumann, N., & Kuhl, J. (2005). How to resist temptation: The effects of external control versus autonomy support on self-regulatory dynamics. *Journal of Personality*, *73*, 443–470.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497–529.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, *81*, 326–339.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, *84*, 740–756.
- Boggiano, A. K. (1998). Maladaptive achievement patterns: A test of a diathesis-stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 1681–1695.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, *17*, 319–336.
- Brehm, S. S., Miller, R. S., Perlman, D., & Campbell, S. M. (Eds.). (2002). *Intimate Relationships*. New York: McGraw-Hill.
- Chatzisarantis, N. L., Hagger, M. S., & Smith, B. (2007). Influences of perceived autonomy support on physical activity within the theory of planned behavior. *European Journal of Social Psychology*, *37*, 934–954.
- Chatzisarantis, N. L., Hagger, M. S., & Brickell, T. (2008). Using the construct of perceived autonomy support to understand social influence within the theory of planned behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, *9*, 27–44.
- Chatzisarantis, N. L., Hagger, M. S., Wang, C. K., & Thøgersen-Ntoumanis, C. (2009). The effects of social identity and perceived autonomy support on health behaviour within the theory of planned behaviour. *Current Psychology*, *28*, 55–68.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*, 618–635.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Minnesota Symposia on Child Psychology*. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and Development* (Vol. 23) (pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conroy, D. E., & Coastworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *8*, 671–684.
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 715–730.
- d'Ailly, H. (2003). Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 84–96.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, *74*, 580–590.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, *62*, 119–142.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, *25*, 457–471.
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*, 313–327.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*, 1–10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1024–1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life domains. *Canadian Psychology*, *49*, 14–23.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & 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 Social Psychology Bulletin*, *27*, 930–942.

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Downie, M., Chua, S. N., Koestner, R., Barrios, M. F., Rip, B., & M'Birkou, S. (2007). The relations of parental autonomy support to cultural internalization and well-being of immigrants and sojourners. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13, 241–249.
- Dwyer, J. J. M. (1995). Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation. *Health values*, 19, 18–26.
- Edmunds, J., Ntoumanis, J., & Duda, J. L. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2240–2265.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2007). Adherence and well-being in overweight and obese patients referred to an exercise on prescription scheme: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 722–740.
- Edmunds, J., Ntoumanis, J., & Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *Journal of Social Psychology*, 38, 375–388.
- Fei-Yin Ng, F., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75, 764–780.
- Ferguson, Y. L., Kasser, T., & Jahng, S. (2011). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 649–661.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916–924.
- Fortier, M. S., Sweet, S. N., O'Sullivan, T. L., & Williams, G. C. (2007). A self-determination process model of physical activity adoption in the context of a randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 741–757.
- Frodi, A., Bridges, L., & Grolnick, W. (1985). Correlates of mastery-related behaviors: A short-term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, 56, 1291–1298.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199–223.
- Gagné, M., Koestner, R., & Zuckerman, M. (2000). Facilitating acceptance of organizational change: The importance of self-determination. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1843–1852.
- Gagné, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372–390.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., & Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 155–161.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Paty, E., Gobancé, L., & Berjot, S. (2010). French validation and adaptation of the perceived autonomy support scale for exercise settings to the sport context. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 117–128.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461–1474.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135–161). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Grolnick, W. S., Frodi, A., & Bridges, L. (1984). Maternal control style and the mastery motivation of one-year-olds. *Infant Mental Health Journal*, 5, 72–82.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38, 143–155.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental Resources and the Transition to Junior High. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465–488.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.
- Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 643–650.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 165–177.
- Gurland, S. T., & Grolnick, W. S. (2003). Children's expectancies and perceptions of adults: Effects on rapport. *Child Development*, 74, 1212–1224.
- Gurland, S. T., & Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29, 103–121.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., & Baranowski, J. (2005). Perceived Autonomy Support in Physical Education and Leisure-Time Physical Activity: A Cross-Cultural Evaluation of the Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 97, 376–390.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784–795.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soos, I., & Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632–653.

- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soos, I., Karsai, I., Lintunen, T., et al. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health, 24*, 689–711.
- Halvari, A. E. M., & Halvari, H. (2006). Motivational predictors of change in oral health: An experimental test of self-determination theory. *Motivation and Emotion, 30*, 294–305.
- Halvari, H., Ulstad, S. O., Bagoien, T. E., & Skjesol, K. (2009). Autonomy support and its links to physical activity and competitive performance: Mediations through motivation, competence, action orientation and harmonious passion, and the moderator role of autonomy support by perceived competence. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*, 533–555.
- Hardre, P. L., & 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.
- Hardré, P. L., & Reeve, J. (2009). Training corporate managers to adopt a more autonomy-supportive motivating style toward employees: An intervention study. *International Journal of Training and Development, 13*, 165–184.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Houliort, N. (2004). Introducing uninteresting tasks to children: A comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal of Personality, 72*, 139–166.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality, 73*, 1215–1235.
- Kasser, V. G., & Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology, 29*, 935–954.
- Kennedy, S., Goggin, K., & Nollen, N. (2004). Adherence to HIV medications: Utility of the theory of self-determination. *Cognitive Therapy and Research, 28*, 611–628.
- Kins, E., Beyers, W., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2009). Patterns of home leaving and subjective well-being in emerging adulthood: the role of motivational processes and parental autonomy support. *Developmental Psychology, 45*, 1416–1429.
- Knafo, A., & Assor, A. (2007). Motivation for agreement with parental values: Desirable when autonomous, problematic when controlled. *Motivation and Emotion, 31*, 232–245.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*, 233–248.
- Kurdek, L. A., Fine, M. A., & Sinclair, R. J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development, 66*, 430–445.
- Landry, R., Whipple, N., Mageau, G. A., Joussemet, M., Koestner, R., DiDio, L., et al. (2008). Trust in organismic development, autonomy support, and adaptation among mothers and their children. *Motivation and Emotion, 32*, 173–188.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology, 98*, 567–582.
- Levesque, M., Blais, M. R., & Hess, U. (2004). Dynamique motivationnelle de l'épuisement et du bien-être des enseignants africains. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 36*, 190–201.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 529–545.
- Lim, B. S. C., & Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 52–60.
- Lynch, M. F., Jr., Plant, R. W., & Ryan, R. M. (2005). Psychological Needs and Threat to Safety: Implications for Staff and Patients in a Psychiatric Hospital for Youth. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*, 415–425.
- Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L., & Vansteenkiste, M. (2007). Parenting, identity formation, and college adjustment: A mediation model with longitudinal data. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 7*, 309–330.
- Mageau, G.A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2013). *Construction and validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS)*. Manuscript soumis pour publication, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences, 21*, 883–904.
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S.-J., Lacaille, N., Bouffard, T., et al. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity valuation, and identity processes. *Journal of Personality, 77*, 601–645.
- Moreau, E., & Mageau, G. A. (2012). The importance of perceived autonomy support for the psychological health and work satisfaction of health professionals: Not only supervisors count, colleagues too. *Motivation and Emotion, 36*, 268–286.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence, 29*, 761–775.
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology, 97*, 444–453.
- O'Connor, B. P., & Vallerand, R. J. (1994). Motivation, self-determination, and person-environment fit as predictors of psychological adjustment among nursing home residents. *Psychology and Aging, 9*, 189–194.
- Parkin, T., & Skinner, T. C. (2003). Discrepancies between patient and professionals recall and perception of an outpatient consultation. *Diabetic Medicine, 20*, 909–914.
- Pederson, D. R., & Moran, G. (1995). A categorical description of attachment relationships in the home and its relation to Q-sort measures of infant-mother interaction. In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behaviour and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development* (Vol. 60) (pp. 247–254). Chicago, IL: The University of Chicago Press (2-3, serial No. 244).
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*, 279–306.
- Pelletier, L., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology, 17*, 35–53.

- Pelletier, L. G., Séguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.
- Powers, T. A., Koestner, R., & Gorin, A. A. (2008). Autonomy support from family and friends and weight loss in college women. *Families, Systems & Health*, 26, 404–416.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well- and ill-being in dancers: a test of basic needs theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 39–60.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96, 743–754.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19, 286–293.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312–330.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). Rochester, NY: The University of Rochester press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159–175.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537–548.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297–313.
- Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 129–137.
- Roca, J. C., & Gagné, M. (2008). Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior*, 24, 1585–1604.
- Roth, G., Ron, T., & Benita, M. (2009). Mothers' parenting practices and adolescents' learning from their mistakes in class: The mediating role of adolescent's self-disclosure. *Learning and Instruction*, 19, 506–512.
- Russell, K., & Bray, S. R. (2010). Promoting self-determined motivation for exercise in cardiac rehabilitation: The role of autonomy support. *Rehabilitation Psychology*, 55, 74–80.
- Ryan, R. M. (2005). The developmental line of autonomy in the etiology, dynamics, and treatment of borderline personality disorders. *Development and Psychopathology*, 17, 987–1006.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames, & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13–51). New York: Academic Press.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individuals differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736–750.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 283–301.
- Senécal, C., Vallerand, R. J., & Guay, F. (2001). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Toward a motivational model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 176–186.
- Sheldon, K. M., Abad, N., & Omoile, J. (2009). Testing Self-Determination Theory via Nigeria in and Indian adolescents. *Journal of Behavioral Development*, 33, 451–459.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482–497.
- Sheldon, K. M., & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, 47, 267–283.
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 883–897.
- Shih, S. S. (2009). An examination of factors related to Taiwanese adolescents' reports of avoidance strategies. *Journal of Educational Research*, 102, 377–388.
- Silva, M. N., Markland, D., Minderico, C. S., Vieira, P. N., Castro, M. M., Coutinho, S. R., et al. (2008). A randomized controlled trial to evaluate self-determination theory for exercise adherence and weight control: rationale and intervention description. *BMC Public Health*, 8, 234.
- Silva, M. N., Vieira, P. N., Coutinho, S. R., Minderico, C. S., Matos, M. G., Sardinha, L. B., et al. (2010). Using self-determination theory to promote physical activity and weight control: a randomized controlled trial in women. *Journal of Behavioral Medicine*, 33, 110–122.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Smith, A., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2007). Goal striving, goal attainment, and well-being: Adapting and testing the self-concordance model in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 763–782.

- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*, 589–604.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, *30*, 74–99.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., et al. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, *43*, 633–646.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Niemiec, C. P. (2009). Should parental prohibition of adolescents' peer relationships be prohibited? *Personal Relationships*, *16*, 507–530.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and autonomy-support related? A cluster-analytic approach. *Journal of Marriage and Family*, *71*, 187–202.
- Solberg, P. A., & Halvari, H. (2009). Perceived autonomy support, personal goal content, and emotional well-being among elite athletes: mediating effects of reasons for goals. *Perceptual & Motor Skills*, *108*, 721–743.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 97–110.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *77*, 100–110.
- Summers, J. J., Bergin, D. A., & Cole, J. S. (2009). Examining the relationships among collaborative learning, autonomy support, and student incivility in undergraduate classrooms. *Learning and Individual Differences*, *19*, 293–298.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, *23*, 239–253.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, *35*, 242–253.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 75–86.
- Tsai, Y. M., Kunter, M., Ludtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 460–472.
- Turner, R. A., Irwin, C. E., Tschann, J. M., & Millstein, S. G. (1993). Autonomy, relatedness, and the initiation of health risk behaviors in early adolescence. *Health Psychology*, *12*, 200–208.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 1161–1176.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271–360). New York: Academic Press.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 671–688.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*, 246–260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, *76*, 483–501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport & Exercise*, *26*, 232–249.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learners: Vitalizing or Immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, *97*, 468–483.
- Vierling, K. K., Standage, M., & Treasure, D. C. (2007). Predicting attitudes and physical activity in an "at-risk" minority youth sample: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, *8*, 795–817.
- Whipple, N., Bernier, A., & Mageau, G. A. (2011). Broadening the study of infant security of attachment: Maternal autonomy-support in the context of infant exploration. *Social Development*, *20*, 17–32.
- White, R. M. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*, 297–333.
- Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V. A., & Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, *30*, 1756–1771.
- Williams, G. C., Cox, E. M., Kouides, R., & Deci, E. L. (1999). Presenting the facts about smoking to adolescents: Effects of an autonomy-supportive style. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *153*, 959–964.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 767–779.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (2001). Activating patients for smoking cessation through physician autonomy support. *Medical Care*, *39*, 813–823.
- Williams, G. C., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate patients with diabetes for glucose control. *Diabetes Care*, *21*, 1644–1651.
- Williams, G. C., Gagné, M., Mushlin, A. I., & Deci, E. L. (2005). Motivation for behavior change in patients with chest pain. *Health Education*, *105*, 304–321.
- Williams, G. C., Gagné, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, *21*, 40–50.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 115–126.

- Williams, G. C., Lynch, M. F., McGregor, H. A., Ryan, R. M., Sharp, D., & Deci, E. L. (2006). Validation of the "Important Other" Climate Questionnaire: Assessing Autonomy Support for Health-Related Change. *Families, Systems & Health*, 24, 179–194.
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Sharp, D., Levesque, C., Kouides, R. W., Ryan, R. M., et al. (2006). Testing a Self-Determination Theory Intervention for Motivating Tobacco Cessation: Supporting Autonomy and Competence in a Clinical Trial. *Health Psychology*, 25, 91–101.
- Williams, G. C., McGregor, H. A., King, D., Nelson, C. C., & Glasgow, R. E. (2005). Variation in perceived competence, glycemic control, and patient satisfaction: Relationship to autonomy support from physicians. *Patient Education and Counseling*, 57, 39–45.
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Zeldman, A., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (2004). Testing a self-determination theory process model for promoting glycemic control through diabetes self-management. *Health Psychology*, 23, 58–66.
- Williams, G. C., Patrick, H., Niemiec, C. P., Williams, L. K., Devine, G., Lafata, J. E., Heisler, M., Tunceli, K., & Pladevall, M. (2009). Reducing the health risks of diabetes: How self-determination theory may help improve medication adherence and quality of life. *Diabetes Educator*, 35, 484–492.
- Williams, G. C., Rodin, G. C., Ryan, R. M., Grolnick, W. S., & Deci, E. L. (1998). Autonomous regulation and long-term medication adherence in adult outpatients. *Health Psychology*, 17, 269–276.
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science & Medicine*, 45, 1705–1713.
- Williams, G. C., Wiener, M. W., Markakis, K. M., Reeve, J., & Deci, E. L. (1994). Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 9, 327–333.
- Wilson, P., & Rodgers, W. (2004). The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioral intentions in women. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 229–242.
- Wong, E. H., Wiest, D. J., & Cusick, L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth- and ninth-grade regular education students. *Adolescence*, 37, 255–266.
- Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: Their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10, 497–518.
- Zeldman, A., Ryan, R. M., & Fiscella, K. (2004). Motivation, autonomy support, and entity beliefs: Their role in methadone maintenance treatment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 675–696.
- Zhou, M., Ma, W. J., & Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and Individual Differences*, 19, 492–498.