



Évolution du style motivationnel des enseignants au cours de leur première année d'enseignement. Le rôle des croyances et du contexte

Amael André

► To cite this version:

Amael André. Évolution du style motivationnel des enseignants au cours de leur première année d'enseignement. Le rôle des croyances et du contexte. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 2020, E1 (N° varia), pp.3-17. <10.3917/spir.hs4.0003>. <hal-04128848>

HAL Id: hal-04128848

<https://hal.science/hal-04128848v1>

Submitted on 16 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

EVOLUTION DU STYLE MOTIVATIONNEL DES ENSEIGNANTS AU COURS DE LEUR PREMIERE ANNÉE D'ENSEIGNEMENT

LE RÔLE DES CROYANCES ET DU CONTEXTE

Résumé : En se basant sur la théorie de l'autodétermination, cette recherche vise à la fois à étudier l'évolution du style motivationnel des enseignants débutants au cours de leur année de stage et à identifier les éventuels obstacles à son évolution. Une méthodologie mixte a été utilisée. Le style perçu de 126 enseignants stagiaires a d'abord été mesuré par questionnaire en début, milieu et fin d'année. Ensuite, des entretiens semi-directifs ont été conduits avec 12 d'entre eux afin de mieux comprendre les évolutions quantitatives. Les résultats indiquent que les trois dimensions du style perçu évoluent différemment au cours de l'année. Si les niveaux de structure et d'implication interpersonnelle augmentent, le soutien de l'autonomie reste stable. Malgré des croyances initiales plutôt favorables au soutien de l'autonomie, face à la réalité des classes, les enseignants perçoivent souvent ce dernier comme peu adapté pour favoriser l'engagement de leurs élèves.

Mots-clefs : style motivationnel, autodétermination, soutien de l'autonomie, contexte d'enseignement, enseignants débutant, croyances

INTRODUCTION

D'une manière générale, la première année d'enseignement est décrite comme ayant un impact fort sur les années futures et sur le développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière (Borko & Mayfield, 1995 ; Feiman-Nemser, 2001 ; Raymond, 2001). Cette période d'insertion professionnelle a fait l'objet de nombreuses recherches afin, à la fois, de mieux la caractériser et d'en améliorer l'accompagnement (pour une revue voir Ambroise, Toczek & Bruno, 2017). Ces études ont notamment montré que la gestion de classe constituait une préoccupation majeure des enseignants débutants (Meister & Melnick, 2003). La Théorie de l'Autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 2002) offre un cadre théorique intéressant pour étudier les stratégies de gestion de classe (Girardet & Berger, 2018). En effet, cette théorie permet de dépasser une vision de la gestion de classe focalisée sur l'ordre et la réduction des comportements perturbateurs pour se centrer sur les stratégies utilisées par les enseignants pour favoriser la motivation des élèves. Plus spécifiquement, les auteurs mettent en évidence l'influence du style motivationnel de l'enseignant sur l'engagement des élèves (Jang, Reeve & Deci, 2010 ; Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2013). Par ailleurs, des études montrent que certains facteurs individuels et contextuels sont susceptibles de faire obstacle à l'émergence d'un style favorisant l'engagement de leurs élèves (Reeve, 2009). Quelle est l'évolution du style motivationnel des enseignants débutants au cours de leur année de stage ? Quels sont les obstacles à son évolution ? La mise en lumière de ces obstacles pourrait apporter de

précieuses indications sur la manière dont les croyances initiales et le contexte de stage façonnent le style motivationnel des enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle. L'objectif de cette recherche est ainsi d'étudier l'évolution du style motivationnel des enseignants débutants au cours de leur année de stage et d'analyser les obstacles à l'évolution d'un style susceptible de favoriser l'engagement de leurs élèves.

CADRE THÉORIQUE

Les enseignants débutants

Comme le soulignent Ambroise et ses collaborateurs (2017), même si la période d'insertion professionnelle qui définit l'enseignant débutant varie selon les études, celle-ci se découpe en étapes successives (Labeau, 2013 ; Moir, 1999 ; Nault, 1999). La première phase d'anticipation se déroule sur les premières semaines d'enseignement et amène l'enseignant à mettre en œuvre les acquis qu'il a pu réaliser antérieurement notamment lors de sa formation initiale. Suit la phase de choc de réalité (Nault, 1999) qui est une période de désillusion pendant laquelle l'enseignant débutant confronté à la réalité du contexte professionnel tâtonne, doute et remet en cause ses compétences face aux difficultés. Enfin, cette phase laisse la place à une phase de consolidation des acquis durant laquelle le nouvel enseignant construit des patterns stables au regard des réussites et des échecs rencontrés (Nault, 1999).

Un certain nombre d'études s'est également focalisé sur les expériences vécues par les enseignants débutants et plus particulièrement sur leurs préoccupations (Durand, 1996 ; Meister & Melnick, 2003 ; Ria & Rayou, 2008 ; Ria, Sève, Durand & Bertone., 2004 ; Veenman, 1984). Par exemple, Veenman (1984) a montré que les problèmes de discipline et de motivation des élèves étaient au centre des préoccupations des enseignants débutants. Deux décennies plus tard, Meister et Melnick (2003) ont examiné les expériences de 274 enseignants débutants du second degré aux Etats-Unis. Ces auteurs ont indiqué que la gestion de classe constituait le principal problème rencontré par ces enseignants. La gestion de classe se réfère de manière générale à l'ensemble des stratégies que l'enseignant utilise pour favoriser un climat propice aux apprentissages (Meister & Melnick, 2003). En France, il a été montré que la gestion de classe à travers la discipline et la mise en activité des élèves représentait une préoccupation majeure des enseignants stagiaires (Ria *et al.*, 2003 ; Ria & Rayou, 2009). Par ailleurs, selon Durand (1996), les pratiques évoluent en fonction des préoccupations des enseignants débutants. Cet auteur a proposé un continuum de préoccupations hiérarchisées en différents niveaux. Les deux premiers niveaux sont l'ordre et la participation des élèves. Tant que ces deux premiers niveaux ne sont pas franchis, l'enseignant ne peut se focaliser sur le travail et l'apprentissage des élèves qui constituent les niveaux supérieurs.

D'autres études ont comparé les pratiques et représentations de gestion de classe des enseignants débutants avec celles des enseignants expérimentés (*i.e.*, plus de cinq années d'expérience). Les premiers rapportent généralement des climats de classe moins propices au travail que les seconds (Melnick & Meister, 2008). Les enseignants expérimentés seraient plus efficaces concernant la gestion de classe que les enseignants débutants notamment dans leur capacité à favoriser l'engagement des élèves (Wolff, van den Bogert, Jarodzka & Boshuizen, 2014).

Borko et Livingston (1989) mentionnent que les enseignants expérimentés montrent davantage de souplesse dans leurs stratégies face aux comportements perturbateurs et de désengagement des élèves. Par ailleurs, Martin et Baldwin (1996) ont montré que les enseignants débutants étaient plus directifs concernant la gestion des apprentissages des élèves. Ces derniers, contrairement aux enseignants expérimentés, ont des difficultés à anticiper, à prioriser et à réguler les événements se déroulant dans la classe (Borko & Livingston, 1989 ; Ria *et al.*, 2004).

L'ensemble de ces études montre, qu'avec les années d'expérience, l'enseignant apprend à utiliser des stratégies de gestion de classe plus efficaces. L'évolution de ces stratégies apparaît ainsi comme un indicateur pertinent du développement professionnel des enseignants débutants au cours de leur insertion professionnelle.

Le style motivationnel des enseignants

La TAD offre un cadre d'analyse de la gestion de classe à travers l'étude des stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants pour favoriser l'engagement de leurs élèves (Reeve, 2009 ; Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Ces 20 dernières années, de nombreuses recherches ont mis en évidence le rôle de l'enseignant dans la motivation et l'engagement des élèves (Jang *et al.*, 2010 ; Cheon & Reeve, 2015 ; Stroet *et al.*, 2013). Selon la TAD, les élèves possèdent trois besoins psychologiques fondamentaux à l'origine de leur motivation et de leur engagement (Deci & Ryan, 2002) : le besoin de compétence (*i.e.*, besoin d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées), le besoin d'autonomie (*i.e.*, besoin de se sentir à la base de ses actions et d'avoir la possibilité de faire des choix entre plusieurs pistes d'action) et le besoin de proximité sociale (*i.e.*, besoin d'entretenir des relations positives avec les autres et d'être reconnu par ces derniers). La TAD postule que le style motivationnel de l'enseignant, en satisfaisant ou au contraire en menaçant ces trois besoins, a un impact sur la motivation et l'engagement des élèves. Ce style comprend trois dimensions distinctes : le soutien de l'autonomie, la structure et l'implication interpersonnelle.

Premièrement, le soutien de l'autonomie correspond aux stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants qui prennent en compte le point de vue des élèves afin de développer leur engagement par libre choix dans l'activité (Jang *et al.*, 2010). Ces stratégies se caractérisent par le fait d'offrir des choix aux élèves (*e.g.*, tâches, partenaires de travail, matériel...), de justifier l'intérêt des situations et des activités proposées, de proposer des situations correspondant aux centres d'intérêt des élèves, de les interroger sur leurs besoins et de leur laisser du temps pour chercher et apprendre. À l'opposé, le contrôle se caractérise par des pressions exercées par l'enseignant sur les élèves pour qu'ils pensent et se comportent d'une certaine manière (Sarrazin *et al.*, 2006). Le contrôle est basé sur l'utilisation des récompenses et des menaces, l'emploi d'expressions autoritaires de type « il faut », l'imposition du contenu et des règles qui régissent le cours et la prescription des bonnes solutions. Deuxièmement, la structure correspond à la manière dont le contexte est structuré, prédictible et consistant et participe à la satisfaction du besoin de compétence des élèves (Tessier *et al.*, 2010). Dans un contexte structuré, un enseignant explicite clairement les attentes en matière d'apprentissages (objectifs, consignes, critères de réussite...), propose des tâches adaptées aux niveaux des élèves, leur fournit un guidage et des *feedbacks* pertinents et met en place une organisation efficace (*e.g.*, mise en activité ra-

pide). À l'inverse, le chaos renvoie à des attentes floues, à l'absence de guidage, à la mise en place de tâches non adaptées et d'une organisation chaotique. Enfin l'implication interpersonnelle affecte prioritairement le besoin de proximité sociale. L'implication interpersonnelle se caractérise par la manière dont l'enseignant et les élèves interagissent dans un contexte qui offre de l'affection et de la chaleur. Un enseignant se montre impliqué quand il est proche des élèves, leur accorde du temps et de l'énergie et est à l'écoute de leurs affects (Skinner & Belmont, 1993). Inversement, les enseignants font preuve de distance lorsqu'ils sont froids avec les élèves, leur accordent peu de temps et d'énergie pour les aider et néglige leurs affects.

Il a été montré que le soutien de l'autonomie, la structure et l'implication interpersonnelle étaient associés positivement à l'engagement des élèves alors que le contrôle, le chaos et la distance étaient négativement liés à ce dernier (Reeve *et al.*, 2004; Stroet *et al.*, 2013). Par ailleurs, il semble que les enseignants débutants peinent parfois à utiliser des stratégies susceptibles de favoriser l'engagement de leurs élèves (Reeve, 2009 ; Tessier *et al.*, 2010). Dès lors, il paraît utile de s'interroger sur les facteurs pesant sur l'évolution du style motivationnel des enseignants stagiaires.

Les facteurs pesant sur le style motivationnel des enseignants

Les recherches, menées dans le cadre de la TAD, ont mis en évidence l'influence des facteurs individuels et contextuels influençant le style motivationnel des enseignants (Hornstra *et al.*, 2015 ; Pelletier *et al.*, 2002 ; Reeve, 2009). Parmi les facteurs individuels, Reeve (2009) a identifié certaines croyances faisant obstacle au soutien de l'autonomie des élèves. Une croyance est une représentation individuelle de la réalité perçue comme étant suffisamment valide et crédible pour guider les pensées et les comportements (Pajares, 1992). Ces croyances qu'élaborent les enseignants à propos des élèves et de l'efficacité des stratégies pédagogiques, sont issues d'expériences passées et seraient parmi les prédicateurs les plus importants de leurs pratiques en classe (Pajares, 1992). La première est la croyance en l'inefficacité et en l'infaisabilité du soutien de l'autonomie (Cheon & Reeve, 2016). Reeve (2009) montre ainsi que les enseignants ne veulent pas perdre le contrôle de la classe et pensent parfois que favoriser l'autonomie des élèves mènera à trop de liberté et au chaos. La seconde est l'adhésion au principe de l'opérant maximal. Cette croyance repose sur l'idée selon laquelle le niveau de motivation pour une tâche scolaire est proportionnel à la taille de la récompense attribuée (Flink, Boggiano & Barrett, 1990). La troisième concerne l'adhésion aux normes culturelles concernant la relation enseignant – élèves. Ce dernier point renvoie à la croyance de certains enseignants pour qui le contrôle est culturellement valorisé dans la relation pédagogique. Enfin, les enseignants peuvent adhérer aux théories innéistes de la compétence et de la motivation (Dweck, 1999). Dans ce cas, les enseignants considèrent que le manque de motivation est inné chez les élèves et que le seul moyen de les engager est d'utiliser le contrôle.

Au-delà des facteurs individuels, les facteurs contextuels peuvent également peser sur les stratégies motivationnelles utilisées par les enseignants. Pelletier et ses collaborateurs (2002) distinguent les pressions du dessus et les pressions du dessous. Les pressions du dessus concernent les contraintes qui proviennent des autorités académiques, nationales ou locales comme les programmes scolaires, les examens, la conformité aux méthodes des collègues, les contraintes tempo-

relles et les pressions exercées par la hiérarchie concernant sa propre évaluation. Plus les enseignants ressentent ses pressions, plus ils adoptent un style contrôlant (Pelletier *et al.*, 2002). Dans une étude qualitative portant sur les enseignants d'EPS, Taylor, Ntounamis et Smith (2009) ont indiqué que les programmes et les contraintes temporelles liées au temps d'enseignement amenaient les enseignants à utiliser des stratégies de contrôle. Les pressions du dessous émanent, quant à elles, des élèves. Moins les élèves sont perçus comme engagés par les enseignants, plus ces derniers adoptent des comportements distants et de contrôle (Pelletier *et al.*, 2002). Dans une recherche portant sur les enseignants de primaire, Hornstra et ses collaborateurs (2015) ont mis en évidence que les enseignants adoptaient davantage de stratégies de contrôle avec les classes perçues comme « difficiles » (*i.e.*, nombreux comportements perturbateurs et faible engagement).

Objectifs de l'étude

De nombreuses études ont montré que les enseignants débutants rencontraient des difficultés dans la gestion de classe et, qu'avec l'expérience, les enseignants apprenaient à utiliser des stratégies plus efficaces (e.g., Melnick & Meister, 2008 ; Wolff *et al.*, 2014). Toutefois, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à l'évolution du style motivationnel des enseignants pendant leur première année d'enseignement. La TAD met également en évidence un ensemble de pressions susceptibles de peser sur le style motivationnel des enseignants (Pelletier *et al.*, 2002 ; Reeve, 2009). Dès lors, l'objectif de cette recherche est à la fois d'identifier l'évolution des trois dimensions du style motivationnel des enseignants débutants au cours de leur année de stage et de mieux comprendre les obstacles qui sont susceptibles de peser sur l'évolution de leur style.

MÉTHODE

La méthodologie utilisée dans cette recherche s'appuie un modèle séquentiel explicatif (Creswell & Plano Clark, 2011). Ce modèle est un type de méthode mixte dans laquelle l'objectif est d'utiliser d'abord des méthodes quantitatives, puis des méthodes qualitatives pour aider à expliquer les résultats quantitatifs de manière plus approfondie. Plus spécifiquement, les résultats des questionnaires permettent d'identifier l'évolution du style motivationnel des enseignants stagiaires au cours de l'année et les entretiens semi-directifs ont pour objectif de mieux comprendre cette évolution et notamment les éventuels obstacles à l'émergence d'un style susceptible de favoriser l'engagement des élèves

Méthode quantitative

L'ensemble des enseignants stagiaires du second degré d'une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation du nord de la France a été invité à répondre à un questionnaire à propos des stratégies qu'ils utilisent pour motiver les élèves. La passation des questionnaires a eu lieu en septembre, janvier et mai. Ont été retenus dans le cadre de cet article les enseignants répondant aux critères suivants : (a) volontariat, (b) première année d'enseignement en responsabilité, et (c) inscription en deuxième année du master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Au total, 126 enseignants stagiaires (61% de femmes ; M âge = 24,1, ET âge = 2,9) ont répondu au questionnaire aux trois temps de mesure. Parmi ces enseignants, 61 effectuaient leur stage en collège et 58 en Lycée Général et Technologique. La diversité des disciplines scolaires en-

seignées dans le second degré était représentée (Langues Vivantes Étrangères, $n = 38$; Lettres, $n = 25$; Histoire-Géographie, $n = 15$; Économie-Gestion, $n = 9$; Physique-Chimie, $n = 10$; Mathématiques, $n = 17$; Sciences de la Vie et de la Terre, $n = 6$; Professeurs Documentalistes, $n = 4$; Éducation Musicale, $n = 2$). L'ensemble des stagiaires suivait une formation en alternance (*i.e.*, mi-temps en formation) comprenant quatre dimensions : la didactique disciplinaire, le suivi de stages, l'initiation à la recherche et le tronc commun (*e.g.*, gestion de conflits, évaluation par compétences...).

Pour mesurer le style motivationnel auto rapporté des enseignants, un questionnaire comprenant 24 items issus du TASC (Teacher as Social Context Questionnaire) a été employé (Belmont, Skinner, Wellborn & Connell, 1988). Huit items évaluent le soutien de l'autonomie (*e.g.*, « pendant les cours, j'offre aux élèves la possibilité de choisir certaines choses »). Huit items mesurent la structure (*e.g.*, « je donne des consignes claires aux élèves afin qu'ils comprennent ce qui est attendu »). Enfin, huit items concernent l'implication interpersonnelle (*e.g.*, « quand un élève est en difficulté, je prends du temps pour l'aider »). Les participants ont répondu à chacun des 24 items à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points allant de (1) «Jamais» à (5) «Toujours». Le questionnaire présente une constance interne satisfaisante pour les trois dimensions (*i.e.*, soutien de l'autonomie, $\alpha = .74$; structure, $\alpha = .72$; et implication interpersonnelle, $\alpha = .81$).

Des ANOVAs à mesures répétées ont été utilisées pour mesurer l'évolution des trois dimensions du style motivationnel perçu au cours de l'année.

Méthode qualitative

Au mois de juin, l'enseignant-chercheur qui a conduit cette étude, a mené des entretiens auprès de 12 enseignants ayant répondu au questionnaire aux trois temps de mesure. Ces derniers ont été sélectionnés pour représenter la diversité de la population étudiée en termes de sexe, de niveaux de classe et de disciplines enseignées (voir Tableau 1). Les entretiens ont duré entre 35 et 55 minutes et se sont déroulés à l'université. Dans cette étude, l'entretien semi-directif a été retenu, car il permet d'explorer les thèmes prédéfinis tout en laissant une liberté au sujet pour élaborer sa pensée (Savoie-Zajc, 2004). Ces entretiens ont été utilisés afin de mieux comprendre les données quantitatives recueillies par questionnaires. À ce titre, le guide d'entretien qui a été élaboré comportait quatre thèmes, déclinés en questions et en relances : le style motivationnel, les pressions du dessous, les pressions du dessus et les croyances. Il s'agit de recueillir les pratiques déclarées – puisque les pratiques *in situ* n'ont pas été observées – au moment de l'entretien mais aussi de saisir le ressenti concernant d'éventuels obstacles à l'évolution du style motivationnel au cours de l'année. Enfin, ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique (Bardin, 2005) qui a permis de discriminer les différentes pressions ressenties par les enseignants pouvant faire obstacle à l'évolution de leur style. À partir des entretiens intégralement transcrits, une grille d'analyse a été établie pour chaque enquête, puis les résultats ont été croisés sur l'ensemble du corpus. À travers les pratiques rapportées des enquêtés, l'objectif est de rendre compte de façon compréhensive de l'évolution du style motivationnel des enquêtés et de comprendre les pressions qui influencent les stratégies utilisées pour motiver les élèves.

Identification	Sexe	Discipline	Établissement	Âge
X1	F	LVE	Collège	23
X2	F	LVE	Lycée	23

X3	F	Lettres	Lycée	22
X4	F	Lettres	Collège	27
X5	M	Physique/Chimie	Lycée	26
X6	M	SVT	Collège	23
X7	M	Histoire- Géographie	Lycée	25
X8	F	Histoire- Géographie	Collège	24
X9	M	Mathématiques	Lycée	25
X10	F	LVE	Collège	23
X11	M	Economie Ges- tion	Lycée	27
X12	F	Professeur- Documentaliste	Collège	24

Tableau n° 1 : Caractéristiques des interviewés

RÉSULTATS

Analyse quantitative

Les résultats des ANOVAs indiquent que le soutien de l'autonomie n'évolue pas significativement au cours de l'année, $F_{(2,250)} = 1.73$, $p \geq .05$.

Le niveau de structure augmente significativement au cours de l'année, $F_{(2,250)} = 43.48$, $p < .001$. En effet, les enseignants rapportent un niveau significativement plus élevé de structure au temps 2 par rapport au temps 1 ($M_{T1} = 3.03$, $ET_{T1} = .52$; $M_{T2} = 3.22$, $ET_{T2} = .43$) et au temps 3 par rapport au temps 2 ($M_{T2} = 3.22$, $ET_{T2} = .43$; $M_{T3} = 3.41$, $ET_{T3} = .49$).

Le niveau d'implication interpersonnelle augmente significativement au cours de l'année, $F_{(2,250)} = 31.56$, $p < .001$. Si aucune différence significative n'apparaît entre le temps 1 et le temps 2, les enseignants rapportent un niveau significativement plus élevé d'implication interpersonnelle au temps 3 par rapport au temps 2 ($M_{T2} = 3.28$, $ET_{T2} = .43$; $M_{T3} = 3.48$, $ET_{T3} = .49$). Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

Les résultats indiquent également des différences significatives quant à l'évolution entre les trois dimensions, $F_{(2,250)} = 5.34$, $p < .01$ entre le temps 1 et le temps 2, et, $F_{(2,250)} = 3.57$, $p < .05$, entre le temps 2 et le temps 3. La structure évolue davantage que l'autonomie entre le temps 1 et le temps 2 ($M_{\text{évolution de l'autonomie}} = 2.14$, $ET_{\text{évolution de l'autonomie}} = 21.13$; $M_{\text{évolution de la structure}} = 2.14$, $ET_{\text{évolution de la structure}} = 21.13$) ainsi qu'entre le temps 2 et le temps 3 ($M_{\text{évolution de l'autonomie}} = 3.18$, $ET_{\text{évolution de l'autonomie}} = 15.09$; $M_{\text{évolution de la structure}} = 6.47$, $ET_{\text{évolution de la structure}} = 12.06$). L'implication évolue aussi plus que l'autonomie entre le temps 2 et le temps 3 ($M_{\text{évolution de l'autonomie}} = 3.18$, $ET_{\text{évolution de l'autonomie}} = 15.09$; $M_{\text{évolution de l'implication}} = 6.58$, $ET_{\text{évolution de l'implication}} = 12.17$).

Style	Temps 1		Temps 2		Temps 3	
	M	ET	M	ET	M	ET
Autonomie	2,82	0,42	2,83	0,39	2,89	0,38
Structure	3,03	0,52	3,22	0,43	3,41	0,49
Implication	3,15	0,49	3,28	0,43	3,48	0,49

Tableau n 2 : Moyennes et écarts types des trois dimensions du style motivationnel aux trois temps de mesure

Analyse qualitative

Compte tenu des résultats de l'analyse quantitative, l'entretien a été centré sur le soutien de l'autonomie et les obstacles à son évolution. L'analyse du corpus d'entretiens a permis de dégager trois types d'obstacles à l'évolution d'un style soutenant l'autonomie des élèves : les croyances initiales, les pressions du dessous et les pressions du dessus (Reeve, 2009 ; Pelletier *et al.*, 2002).

Les croyances initiales

Seuls trois enseignants parmi les douze interrogés ont rapporté véhiculer des croyances plutôt défavorables au soutien de l'autonomie des élèves avant cette première année d'enseignement. Par exemple, X7 rapporte avoir été sceptique quant à la faisabilité d'un style soutenant l'autonomie au regard des stages d'observation réalisés : « *En formation, moi je me disais, c'est bien de favoriser l'autonomie...Mais bon cela ne me semblait pas réaliste, vraiment difficile par rapport à ce que j'avais vu en stage* ». Un autre enseignant évoque son adhésion aux normes concernant la valorisation du contrôle : « *Le plus important, c'était, selon moi, que je tienne ma classe [...] Pour moi, un bon prof ça se fait respecter, c'est pour ça que je ne laissais rien passer* » (X9). X11 souligne, quant à lui, le rôle joué par les expériences vécues en tant qu'élève : « *On a tendance à reproduire ce qu'on a vécu quand on était élève, donc moi j'étais beaucoup plus sur un enseignement frontal* ». A l'opposé, les autres enseignants ont rapporté véhiculer des croyances initiales plutôt favorables au soutien de l'autonomie des élèves. Par exemple, X5 souligne que, selon lui, « *C'était important d'associer les élèves aux décisions, de prendre en compte leurs points de vue, je pensais que cela les motiverait* ». Ces croyances sur l'efficacité de ce style sont notamment issues des expériences vécues dans le cadre des formations en master 1 MEEF. Ces formations ont contribué à façonner des croyances sur le rôle de l'enseignant dans la motivation des élèves s'ancrant dans une théorie incrémentielle de la motivation (Dweck, 1999). Par exemple, X12 précise à propos des cours vécus en master 1 : « *En formation, on nous disait qu'il fallait que les élèves soient acteurs et moi je partageais cet avis. Pour moi c'était au prof de motiver ses élèves en proposant des activités qui les intéressent* ». X6 mentionne d'ailleurs que le soutien de l'autonomie des élèves fait également partie des attentes du CAPES : « *Au concours, c'est la démarche d'investigation qui est valorisée pour donner du sens aux apprentissages* ». X3 qui prend appui sur son passé d'élève rapporte qu'elle véhiculait avant son année de stage des croyances en l'efficacité et en la faisabilité du soutien de l'autonomie des élèves : « *Moi je me suis souvent embêté à l'école je ne voulais pas reproduire ça, les profs nous mettaient souvent la pression avec les notes, et tout ça... Mais les cours étaient rasoirs. Moi je voulais que les élèves s'éclatent dans mes cours [...] Je voulais enseigner pour que les élèves se disent, ce qu'on apprend, ça nous sert à quelque chose dans la vie* ».

Les pressions du dessous

Si les croyances initiales des enseignants étaient plutôt favorables au soutien de l'autonomie des élèves, ces dernières ont été remises en cause par le choc de réalité et plus particulièrement par les pressions liées à l'engagement des élèves (Hornstra *et al.*, 2015). C'est notamment le cas avec certaines classes de collège perçues comme peu autonomes et peu engagées. Par exemple, X1 rapporte utiliser

la note afin de pouvoir contrôler ses élèves et faire face à leur manque d'autonomie et de motivation : « *Franchement, avec ma quatrième, si je ne les note pas, il y a beaucoup d'élèves qui ne s'investissent pas du tout au total... Du coup, après les vacances de Noël, quand je leur donnais un travail à faire, je les notais, et ça marchait plutôt pas mal* ». Certains enseignants soulignent avoir abandonné les stratégies de soutien de l'autonomie au regard de leur inefficacité avec leurs élèves. C'est le cas par exemple de X4 qui déclare : « *J'ai essayé de leur confier davantage de responsabilité [...] Je les faisais travailler en groupe avec un qui devait présenter son travail et les autres devaient prendre des notes mais il y avait certains élèves qui ne jouaient pas le jeu, alors j'ai repris les choses en main, j'ai recadré avec un cours plus transmissif* ». D'autres enseignants mentionnent le décalage entre les contenus et outils abordés en formation et la réalité des classes. Par exemple, X6 rapporte à propos de la classe inversée qui lui avait été présentée dans un cours du tronc commun : « *J'avais testé la classe inversée qu'on avait vue en formation. Cela me paraissait bien pour que les élèves soient plus motivés et pour faire cours un peu différemment. Bon...Le résultat a été catastrophique, la moitié des élèves n'avait pas regardé les vidéos et les documents, donc j'ai ramé pendant une heure* » (X6). Les propos de X10, enseignante de collège, illustrent bien comment les pressions liées aux élèves l'ont amenée à utiliser des stratégies contrôlantes : « *Je pense que soutenir l'autonomie des élèves, cela peut être bien avec les bons élèves...Mais moi, mes 5^e dès que je leur laisse un peu trop de liberté, ils font un peu n'importe quoi, alors je suis revenue à quelque chose de plus traditionnel [...] J'avais organisé une situation dans laquelle ils devaient choisir des images et reconstruire des phrases correctes par groupe sous forme de puzzle. Le problème, c'est que certains élèves n'avaient pas bien compris, d'autres faisaient autre chose, j'avais l'impression d'être débordée [...] C'était très bruyant... En plus je me suis rendue compte que la plupart des élèves parlaient en français. Du coup, j'ai fait stop, je les ai repris en main et j'ai fait un cours normal, j'étais au tableau et eux ils m'écoutaient et notaient* ».

Les pressions du dessus

Pour la majorité des enseignants stagiaires, les pressions du dessus apparaissent moins prégnantes que les pressions du dessous. Seuls les enseignants de lycée les mentionnent comme un obstacle au soutien de l'autonomie, particulièrement en raison des examens et d'une culture scolaire beaucoup plus normative. Par exemple, X9 souligne les contraintes liées aux programmes au regard du temps réduit d'enseignement : « *On ne peut pas se permettre de perdre trop de temps... Il faut finir le programme, il faut avancer car il faut les préparer au BAC* ». Ces pressions sont aussi liées aux attentes du tuteur de stage. Ces dernières concernent particulièrement la conformité aux programmes. C'est ce que déclare X3 à propos des échanges avec son tuteur : « *Il est venu me voir, j'avais prévu un travail par groupe, mais en fait c'était un peu long et j'ai pas eu le temps de faire ce que j'avais prévu [...] Il m'a dit qu'il fallait que je sois plus carrée sur le temps pour avancer dans le programme quitte à être plus directive* ». Ces attentes concernent également, dans certains établissements, la conformité à une culture basée sur une autorité descendante : « *Ma tutrice m'a dit, qu'au début, il ne fallait rien laisser passer et qu'après on pouvait relâcher un peu* » (X7). Enfin, le soutien de l'autonomie est perçu par certaines enseignants comme chronophage et incompatible avec la charge de travail pesant sur eux lors de cette année d'alternance :

« Franchement, rendre les élèves acteurs et tout ça...Cela demande énormément de préparation...Entre les formations, les dossiers à rendre et les cours au lycée, j'ai pas toujours le temps de le faire » (X9).

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était à la fois d'analyser l'évolution du style motivationnel perçu par les enseignants au cours de leur année de stage et de mieux comprendre les obstacles susceptibles de peser sur son évolution. Pour cela, une méthode de recherche mixte a été employée.

Les résultats de l'analyse quantitative indiquent des évolutions différenciées des trois dimensions du style motivationnel perçu par les enseignants stagiaires. Si la structure et l'implication interpersonnelle augmentent au cours de l'année, le soutien de l'autonomie reste stable. Concernant la structure, les enseignants apprennent à fixer des attentes claires, à mieux guider le travail des élèves et à mieux adapter leurs exigences aux différents niveaux. Plusieurs interprétations peuvent être avancées pour expliquer cette évolution. Nous pouvons penser que cette dimension est au cœur des attentes institutionnelles car elle est directement en lien avec la mise en œuvre des programmes scolaires qu'il s'agit d'adapter aux élèves. La structure est également centrale dans les contenus de didactique disciplinaire qui constituent une part importante de la formation des enseignants stagiaires. La structuration des apprentissages et de la séance pourrait permettre de rassurer les enseignants débutants devant l'incertitude des événements se déroulant dans la classe (Ria *et al.*, 2004). Enfin, l'augmentation de la structure produit souvent un effet assez rapide sur la mise au travail et l'engagement des élèves qui constituent des préoccupations importantes des enseignants débutants (Durand, 1996).

Concernant l'implication interpersonnelle, au second semestre, les enseignants apprennent à être plus proches des élèves et à davantage les soutenir en cas de besoin. Nous pouvons penser qu'en début d'année, les enseignants tentent de conserver une certaine distance vis-à-vis de leurs élèves afin d'asseoir leur autorité. Ceci peut être renforcé lorsque les enseignants adhèrent aux normes valorisant les stratégies de distance et de contrôle (Reeve, 2009). Cette distance peut être également accentuée par une proximité d'âge entre certains enseignants et leurs élèves de lycée. Au second semestre, une meilleure connaissance des élèves et des expériences partagées dans un cadre plus structuré basé sur des routines stables (Nault, 1999) pourraient être à l'origine d'une plus grande implication interpersonnelle des enseignants.

Contrairement aux deux autres dimensions, les résultats indiquent que les stratégies de soutien de l'autonomie n'évoluent pas significativement au cours de l'année, confirmant le fait que cette dimension est difficile à modifier (Reeve, 2009). Les enseignants rapportent ne pas impliquer davantage les élèves dans les décisions ou prendre en compte leurs intérêts. Ils continuent parallèlement à utiliser des stratégies de contrôle comme la récompense (Flink *et al.*, 1990). Les résultats des entretiens nous permettent de montrer que, pourtant, les croyances initiales des enseignants stagiaires sont plutôt favorables au soutien de l'autonomie notamment sous l'effet des formations vécues en première année de master. Beaucoup rapportent avoir cru en l'efficacité de ce style et mentionnent leur adhésion aux théories incrémentielles de la motivation (Dweck, 1999) qui mettent en avant

le rôle de l'enseignant dans la motivation des élèves. Cependant, ces croyances se sont heurtées à la réalité des classes. Ce sont les pressions du dessous qui constituent le principal obstacle au soutien de l'autonomie des élèves, particulièrement pour les enseignants de collège qui sont confrontés à certaines classes qu'ils perçoivent comme peu autonomes et peu motivées. Dans ce cas, ils considèrent que favoriser l'autonomie est peu adapté à leurs élèves et les stratégies de contrôle leur apparaissent comme plus efficaces. Ces résultats confirment ceux obtenus par Hornstra et ses collaborateurs (2015) qui montrent que les enseignants expérimentés perçoivent le contrôle comme plus efficace avec des classes peu autonomes. Ils interrogent également les conclusions des études montrant les effets systématiquement positifs du soutien de l'autonomie sur l'engagement des élèves. Il serait intéressant dans de prochaines recherches d'étudier les effets des différentes dimensions du style motivationnel des enseignants en fonction du public scolaire. Même si elles ont un poids moins important, les pressions du dessus sont également mentionnées comme un obstacle au soutien de l'autonomie, notamment par les enseignants de lycée. Certains d'entre eux perçoivent les contraintes de temps, la lourdeur des programmes qui préparent aux examens comme des freins au soutien de l'autonomie de leurs élèves. Par ailleurs, la valorisation du contrôle des élèves dans certains établissements, associée aux attentes des tuteurs qui sont, pour la plupart des professionnels expérimentés renforcent parfois l'utilisation de stratégies de contrôle. Enfin, favoriser l'autonomie est parfois perçu comme chronophage et peu compatible avec la charge de travail pendant l'année de stage qui cumule formation à l'université et stage en établissement.

Cette étude révèle que la formation en alternance dans les masters MEEF est efficace pour faire évoluer la structure et l'implication interpersonnelle des enseignants mais qu'elle n'a pas toujours les effets escomptés concernant le soutien de l'autonomie. Cette étude amène donc à s'interroger à la fois sur les contenus de formation pour permettre aux enseignants d'élargir la palette de stratégies qu'ils utilisent pour favoriser l'engagement de leurs élèves mais également sur la temporalité de ces contenus dans un continuum de formation en lien avec leur développement professionnel. Il est à noter que l'utilisation de la TAD dans les formations n'a pas pour objectif de prescrire des stratégies pédagogiques efficaces aux enseignants mais de leur fournir des outils d'analyse afin de mieux comprendre les relations complexes entre les stratégies qu'ils utilisent en classe et l'engagement de leurs élèves. Cette recherche met également en évidence le rôle joué par le contexte d'enseignement sur l'évolution du style motivationnel. Elle interroge ainsi les modalités de formation et d'accompagnement afin que celles-ci soient davantage en adéquation avec le vécu des stagiaires dans leur contexte de stage (Jenset et al., 2017). En effet, mieux connaître les processus à l'œuvre dans l'évolution des enseignants débutants permet d'envisager une formation initiale plus adaptée au vécu futur des nouveaux enseignants (Goigoux, Ria & Toczek, 2009).

Cette recherche comporte toutefois certaines limites. Tout d'abord, elle s'appuie sur un cadre théorique unique, celui de la TAD, qui offre un regard spécifique et nécessairement réducteur sur les situations d'enseignement-apprentissage. Il serait intéressant d'articuler la TAD avec d'autres cadres d'analyse issus de champs théoriques différents (*e.g.*, didactique, ergonomie cognitive...) afin de mieux appréhender la complexité des situations vécues par les enseignants stagiaires en classe. Ensuite, cette recherche n'étudie que les perceptions des enseignants. Si les données rapportées permettent d'appréhender

les processus psychologiques à l'œuvre dans l'évolution du style motivationnel, elles ne permettent pas d'accéder au style réellement utilisé par les enseignants en classe. Il serait intéressant dans une prochaine étude d'observer l'évolution du style de l'enseignant afin d'identifier d'éventuelles différences entre les perceptions et les comportements des enseignants. Enfin, cette recherche a été menée dans le cadre d'un curriculum de formation des enseignants basé sur une année d'alternance (mi-temps de formation) pour les titulaires du concours. Sous l'effet de la réforme actuelle de la formation, ce curriculum est amené à évoluer vers d'autres modalités d'alternance jusqu'au concours en fin de master 2. Cette recherche pourrait être répliquée les années à venir pour tester les effets du nouveau curriculum de formation et d'analyser l'évolution du style motivationnel du master 1 jusqu'à la fin de la formation continuée qui aura lieu trois années après l'obtention du concours.

X

Abstract : Based on self-determination theory, this research aims at both studying the evolution of the motivating style of novice teachers during their first year of teaching and identifying the obstacles to the evolution of this style. A mixed methodology was used. On the one hand, the self-reported style of 126 novice teachers was measured by questionnaire. On the other hand, semi-structured interviews were conducted with 12 of them in order to better understand quantitative results. The results indicate that the three dimensions of the style change differently over the course of the year. If the levels of structure and involvement increase, autonomy-support remains stable. In spite of initial beliefs that are rather favorable to autonomy-support, the latter come up against the reality of classes, especially those perceived as less engaged. For the latter, teachers perceive the autonomy-support as ineffective to promote student engagement.

Keywords : self-determination, motivational style, autonomy-support, novice teachers, beliefs, teaching context.

Bibliographie

- Ambroise C., Toczek M. C. & Brunot S. (2017) « Les enseignants débutants : vécu et transformations » – *Éducation et socialisation* 46 (1-19).
- Assor A., Kaplan H., Kanat-Maymon Y. & Roth G. (2005) « Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety » – *Learning and Instruction* 15 (397-413).
- Bardin L. (2005) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Belmont M., Skinner E., Wellborn J. & Connell J. (1992) *Teacher as Social Context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Borko H. & Livingston C. (1989) « Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers » – *American Educational Research Journal* 26 (473-498).
- Borko H. & Mayfield V. (1995) « The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach » – *Teaching and Teacher Education* 11 (501-518).
- Creswell J. W. & Plano Clark V. L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles : Sage Publications.

- Deci E. L. & Ryan R. M. (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Durand M. (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Dweck C. S. (1999) *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Feiman-Nemser S. (2001) « From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching » – *The Teachers College Record* 103 (1013-1055).
- 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 (916-936).
- Girardet C. & Berger J. L. (2018) « The evolution of vocational teachers' beliefs and practices related to classroom management during in-service teacher education » – *Australian Journal of Teacher Education* 43 (138-158).
- Goigoux R., Ria L. & Toczec M. C. (2009) *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Hornstra L., Mansfield C., van der Veen I., Peetsma T. & Volman M. (2015) « Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors » – *Learning Environments Research* 18 (363–392).
- Jang H., Reeve J. & Deci E. L. (2010) « Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure » – *Journal of Educational Psychology* 102 (588–600).
- Jenset I. S., Klette K. & Hammerness K. (2018) « Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States » – *Journal of Teacher Education* 69 (184-197).
- Labeau M. (2013) « Premiers mois en classe du primaire » – *Éducation & Formation* 299 (98-107).
- Martin N. & Baldwin B. (1996) « Helping beginning teachers to foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors » – *Elementary School Guidance and Counseling* 31 (106-113).
- Meister D. & Melnick S. (2003) « National new teacher study: beginning teachers concerns » – *Action in Teacher Education* 24 (87–94).
- Melnick S. & Meister D. (2008) « A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns » – *Educational Research Quarterly* 31 (39-56).
- Moir E. (1999) « The stages of a teacher's first year » – in : M. Scherer (éd.) *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* (19-23). Alexandria : Association of Supervision and Curriculum Development.
- Nault T. (1999) « Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe » – in : H. Héту, L. Lavoie et S. Baillauquès (éds.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ?* (139-160). Bruxelles : De Boeck.
- Pajares M. F. (1992) « Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct » – *Review of Educational Research* 62 (307–332).
- Pelletier L. G., Seguin-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).
- Raymond D. (2001) « Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial » – *Pédagogie collégiale* 14 (22-27).
- 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., Jang H., Carrell D., Jeon S. & Barch J. (2004) « Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support » – *Motivation and Emotion* 28 (147–169).
- Ria L., Sève C., Durand M. & Bertone S. (2004) « Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique » – *Revue des Sciences de l'Éducation* 30 (535-554).
- Sarrazin P., Tessier D. & Trouilloud D. (2006) « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et l'implication des élèves en classe : L'état des recherches » – *Revue française de pédagogie* 157 (147–177).
- Savoie-Zajc L. (2004) « La recherche qualitative/interprétative en éducation » – in : T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (éds.) *La recherche en éducation : étapes et approches* (122-151). Sherbrooke : éditions du CRP.
- 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).
- Stroet K., Opdenakker M. C. & Minnaert A. (2013) « Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature » – *Educational Research Review* 9 (65–87).
- Taylor I. M., Ntoumanis N. & Smith B. (2009) « The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education » – *Psychology of Sport and Exercise* 10 (235–243).
- 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).
- Veenman S. (1984) « Perceived problems of beginning teachers » – *Review of Educational Research* 54 (143-178).
- Wolff C. E., Jarodzka H., van den Bogert N. & Boshuizen H. P. (2016) « Teacher vision: Expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes » – *Instructional Science* 44 (243–265).

Annexe 1 : Questionnaire portant sur le style motivationnel perçu

Indiquez à quelle fréquence vous utilisez les comportements suivants en classe :

	1	2	3	4	5
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Je montre aux élèves que j'apprécie passer du temps avec eux	1	2	3	4	5
J'explique aux élèves l'utilité de ce qu'il y a à apprendre	1	2	3	4	5
Lorsque j'introduis une activité, les attentes sont clairement expliquées aux élèves (objectif, déroulement, critères d'évaluation...)	1	2	3	4	5
Je suis disponible quand les élèves ont besoin de moi	1	2	3	4	5
J'offre la possibilité aux élèves de choisir des choses pendant les cours (ex : les exercices, les supports, la manière de faire...)	1	2	3	4	5
Lorsque les élèves sont en difficulté dans une situation, je leur donne des conseils adaptés pour les aider à progresser	1	2	3	4	5
Il m'arrive de discuter avec mes élèves	1	2	3	4	5
Je laisse les élèves prendre leurs propres décisions concernant le travail scolaire	1	2	3	4	5
Je m'assure que les élèves ont compris avant d'aborder une nouvelle activité	1	2	3	4	5
Si un élève rencontre des difficultés, je prends du temps pour l'aider	1	2	3	4	5
J'explique à mes élèves comment il est possible d'utiliser ce qu'on apprend	1	2	3	4	5
Quand les élèves sont face à un problème, je leur montre différentes façons de le résoudre	1	2	3	4	5
Je montre aux élèves que c'est agréable pour moi de leur enseigner des choses	1	2	3	4	5
Je laisse la possibilité aux élèves de choisir la manière dont ils veulent travailler	1	2	3	4	5
J'ajuste mon cours aux niveaux des élèves	1	2	3	4	5
Je tente de comprendre les difficultés rencontrées par mes élèves	1	2	3	4	5
Concernant le travail scolaire, je dois dire aux élèves ce qu'ils doivent faire	1	2	3	4	5
Je donne des consignes claires aux élèves afin qu'ils comprennent ce qui est attendu	1	2	3	4	5
Je suis proche de mes élèves	1	2	3	4	5
Je tiens compte de l'avis des élèves pour concevoir ou réguler mes cours	1	2	3	4	5
J'explique les choses de différentes manières afin que tous les élèves comprennent	1	2	3	4	5
Je suis attentif aux problèmes que rencontrent mes élèves	1	2	3	4	5
En cours, je décide et les élèves appliquent	1	2	3	4	5
Je fais des retours adaptés quand les élèves en ont besoin pour progresser	1	2	3	4	5

Tableau n° 3 : Questionnaire portant sur le style motivationnel perçu par les enseignants stagiaires