

AIX-MARSEILLE UNIVERSITE

Faculté des Sciences du Sport



Mémoire présenté en vue de l'obtention du :

**Diplôme de Master Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
Spécialité : «Métiers de l'Enseignement et de la Formation en EPS» (MEF-EPS)**

**LES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT CHEZ LES ENSEIGNANTS DU
SECOND DEGRE**

Présenté par

PEYROTTE Marianne

Lieu(x) du stage

Faculté des Sciences du Sport Marseille – Institut des Sciences du Mouvement (UMR7287)

Responsables

THERME Pierre / TRAVERT Maxime

Tuteur

GRIFFET Jean

Année universitaire 2011-2012



Ce(tte) œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 3.0 non transposé](#).

Remerciements

J'ai une pensée toute particulière pour *Nicolas Mascret* et *François Cury*, qui m'ont aiguillée et soutenue tout au long de cette année, en élevant mon niveau de connaissance et ma compréhension du monde.

Je remercie *Peggy Roussel*, *Cécile Martha*, *Pierre Therme*, *Maxime Travert*, *Jean Griffet*, et toute l'équipe Contexte, Motivation, Comportement pour leur aide et la confiance qu'ils m'ont témoignée aux cours de nos collaborations.

Merci à tous ceux parmi les collègues qui m'ont apporté leur aide et leurs encouragements. Merci également à *Jean Marc Vallée* et *Peggy Lalain*, personnels de direction, pour leur soutien moral et logistique.

Merci encore à tous les collègues qui ont bien voulu répondre aux enquêtes et m'aider à les mettre en place, je pense particulièrement à *Camille*, *Béatrice*, *Manue*, *Dominique*, *Fred*, *Matt*, *Atolo*, *Léan*, *Ricotta*, *Dav*, *Adamus*, *Maud*, *Pascale*, *Kloo*, *Nath*, *Bruno*, *Goulenbeze*, *Jumic*, *Ghost*, *Mathilde*, *Manu51*, *France*, *Pierrot*, *Mike* et *Seb* qui se reconnaîtront et dont l'aide a été appréciée.

Je pense également aux chefs d'établissement qui m'ont fait bon accueil, notamment aux *Collège des Caillols* et de *Fuveau*, au *Lycée Lumière de la Ciotat*, au *Lycée Marie Curie de Marseille* et plus particulièrement au *Lycée Diderot de Marseille*.

Enfin merci à *Tristan*, mon mari, pour son soutien sans faille.

TABLE DES MATIERES

1. Introduction

- 1.1 Problématique générale du mémoire.
- 1.2 Revue de question
- 1.3 Objectif(s) et hypothèses du mémoire

2. Méthode

- 2.1 Population(s) sur laquelle porte l'expérimentation.
- 2.2 Dispositif(s) d'investigation et/ou d'intervention
- 2.3 Mesure(s)/Outil(s)
- 2.4 Etapes de l'expérimentation.
- 2.5 Technique(s) d'analyse(s)

3. Résultats

4. Discussion

5. Conclusion et Perspectives

6. Bibliographie

7. Annexe(s)

1. Introduction

1.1 Problématique générale du mémoire

Les croyances et motivations sont différentes chez les enseignants du second degré, notamment en EPS. Il est frappant de constater les différences avec lesquelles les professionnels de l'enseignement développent une vision personnelle de leur métier, de l'enseignement et des élèves, tout en visant les buts poursuivis par l'institution.

Nous vous proposons trois exemples d'enseignants qui peuvent témoigner de ces différences de motivation. Frédérique est professeur stagiaire en biotechnologie, elle est motivée par le fait d'éviter de faire pire qu'une autre stagiaire de son établissement. Cela la rassure sur ses compétences, quand ce ne sont pas ses élèves qui ont les moins bons résultats au bac blanc. Stéphane est professeur agrégé d'EPS, ce qui le motive c'est de proposer de meilleurs cours que l'année précédente. Il les formalise par écrit, y apporte sans cesse des corrections et des annotations, et demande à ses élèves de faire un bilan à chaque fin de trimestre pour peaufiner ses modifications. Hélène est professeur de modélisme, elle est motivée chaque année pour permettre à ses élèves d'atteindre 100% de réussite au baccalauréat. Elle sait qu'elle y est pour beaucoup, c'est un gros coefficient pour eux au bac. C'est son objectif n°1 au niveau professionnel.

Il me semble intéressant de se pencher d'un peu plus près sur ces différentes formes de motivation afin de mieux les cerner, mieux les comprendre.

1.2 Revue de question

Notre cadre théorique s'organise autour de trois champs : la théorie des buts d'accomplissement, la théorie de l'autodétermination et les théories implicites de l'intelligence.

1.2.1. La théorie des buts d'accomplissement

a) Généralités

Le concept des buts d'accomplissement a été développé à la fin des années 70 et au début des années 80 dans des travaux indépendants et collaboratifs par Ames (1984), Dweck (1986), Maehr (Maehr & Nicholls, 1980), et Nicholls (1984).

Chacun d'entre eux a distingué deux buts d'accomplissement dans un "modèle dichotomique de buts d'accomplissement". Dans ce modèle, les buts d'accomplissement sont définis par l'accomplissement du comportement (Maehr, 1989) et les deux buts d'accomplissement types sont le *but de maîtrise*, dont le but est de développer les compétences et la maîtrise de la tâche, et les *buts de performance*, dont le but est de démontrer sa compétence en se comparant aux autres et en essayant de faire mieux qu'eux.

En EPS, un élève qui témoigne d'un but de maîtrise va se centrer sur l'acquisition de la roulade avant en gymnastique: ce sera son objectif. Par contre un élève qui va adopter un but de performance en athlétisme aura pour seul but de finir premier et de réaliser un meilleur temps que les autres.

Dans l'enseignement, un professeur qui aura un but de maîtrise aura pour objectif de faire réussir à ses élèves un exercice particulièrement difficile ou leur permettre de comprendre une notion importante. A l'opposé, un enseignant qui adoptera un but de performance essaiera de prouver sa valeur par rapport aux autres professeurs, en ayant de meilleures notes pour passer au grand choix ou en visant de meilleurs résultats que les autres professeurs au bac.

b) Evolution du contexte conceptuel

Les deux buts de maîtrise et de performance sont au départ construits comme des buts d'approche (Ames, 1992; Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen, & Lauer, 1989). Comme expliqué ci dessus, le professeur ou l'élève ont un comportement motivé pour atteindre un objectif.

Dans les années 90 et 2000, Elliot et ses collègues ont étendu les modèles dichotomiques en y incorporant au concept d'approche préexistant le concept d'évitement. L'élève qui poursuit un but d'évitement de la performance par exemple, mettra de l'énergie pour éviter d'être le dernier en athlétisme. Le professeur qui poursuit ce même but essaiera d'éviter de passer à l'avancement, ou d'avoir les pires résultats du lycée.

Dans le modèle trichotomique d'accomplissement des buts (Elliot & Harackiewicz, 1996), le construit de but de performance bifurque en approche - évitement, ce qui permet de distinguer trois parties: la maîtrise, l'approche de la performance, l'évitement de la performance.

Dans le modèle 2*2 des buts d'accomplissement (Elliot, 1999), le but de maîtrise s'est scindé également en approche- évitement, et un quatrième but a été ajouté à ce modèle trichotomique: l'évitement de la maîtrise. Ici on peut rajouter aux exemples ci dessus l'évitement de la maîtrise par un élève, qui essaiera d'éviter de faire la tâche incorrectement, par exemple d'écrire en rouge s'il fallait écrire en bleu. Et on peut retrouver la même idée chez le professeur qui évitera de ne pas étudier tout le programme: ici l'idée est de ne pas trop se faire remarquer en ne faisant pas son travail correctement.

c) Les buts d'accomplissement chez les enseignants.

Chez les enseignants, concernant la motivation, peu d'études existent de façon spécifique dans le champ des buts d'accomplissement. Nous en avons recensé 5 en tout. Nous nous essayons ci dessous à une revue chronologique.

Butler (2007) propose que la théorie des buts d'accomplissement soit appliquée à la conceptualisation de la motivation non seulement pour apprendre mais aussi pour l'enseignement. Elle a confirmé que les buts de maîtrise prédisent une perception positive de la recherche d'aide, les préférences pour recevoir de l'aide, et la fréquence de demander de l'aide. A contrario les buts d'évitement prédisent des perceptions négatives pour demander de l'aide.

Butler & Shibaz (2008) comparent les buts d'accomplissement poursuivis par l'enseignant et la recherche d'aide et la tricherie mises en place par leurs élèves. Le but poursuivi par

l'enseignant (de performance ou de maîtrise) est un prédicteur de la recherche d'aide ou de la triche de leurs élèves. Cela montre bien l'impact des buts d'accomplissement sur les buts poursuivis par les élèves. Par exemple, plus l'enseignant poursuivait un but d'accomplissement de maîtrise, plus les élèves trouvaient utile de poser une question quand ils ne comprenaient pas.

Nistche (2010) prévoit une extension théorique de l'approche orientation vers un but pour l'enseignement en proposant trois facettes de la compétence (la connaissance des concepts pédagogiques, la connaissance des savoirs liés à la matière d'enseignement et la connaissance des contenus pour les mettre à niveau des élèves) et quatre types de destinataires (le principal, les collègues, les élèves, et soi) pour la réalisation d'un but d'évitement ou d'approche de la performance scolaire. L'orientation vers un objectif d'apprentissage prédit l'efficacité de l'enseignement et les avantages perçus de la recherche d'aide, alors que si l'orientation se fait vers un objectif de performance, c'est un facteur prédictif positif de menaces perçues quant à la recherche d'aide

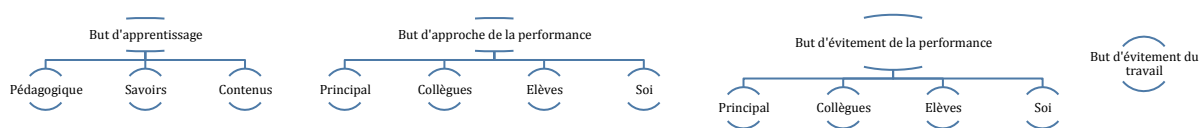


Tableau 1: Les buts d'accomplissement chez les enseignants selon Nitsche (2010)

Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele (2010) ont réalisé deux études pour étendre les travaux préalables de Butler. Les buts de maîtrise et d'évitement par rapport au travail ont émergé en tant que prédicteurs positifs et négatifs, respectivement, d'un certain type d'enseignement. Les buts de maîtrise prédisaient un grand investissement dans l'enseignement et peu de burn out.

Retelsdorf & Gunther (2011) ont réalisé une étude récente sur les effets indirects des buts poursuivis par les enseignants sur les buts des élèves. Ils concluaient que l'école ne doit pas seulement se concentrer sur le renforcement des buts de maîtrise pour les élèves mais aussi et surtout sur la promotion chez les professeurs des buts de maîtrise dans leur enseignement.

d) PALS et sentiment d'efficacité personnelle.

Midgley (2000) a créé des échelles de mesure développées et affinées par un groupe de chercheurs utilisant la théorie d'orientation de but pour examiner la relation entre l'environnement de l'apprenant et la motivation des étudiants, l'affect et le comportement. Les échelles évaluent chez l'étudiant des orientations de but d'accomplissement personnelles; les perceptions des buts du professeur; les perceptions du but structurés dans la salle de classe; les croyances concernant l'accomplissement, les attitudes et stratégies; les perceptions des parents et la vie domestique.

Les échelles de professeur évaluent: leurs perceptions de la structure de but à l'école, leurs approches concernant les buts d'apprentissages, leur sentiment d'efficacité personnelle liée à l'acte d'enseigner.

Une de ces échelles s'appelle le "PALS" et mesure si l'approche de l'enseignement est plutôt liée à la maîtrise ou à la performance lors d'un questionnaire par auto-évaluation de l'enseignant, l'autre le "sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement" qui mesure le degré d'impact perçu par l'enseignant sur les progrès et la vie de ses élèves.

e) Le nouveau modèle 3*2 des buts d'accomplissement

Un nouveau modèle 3*2 a vu le jour en Aout 2011, modélisé par Elliot dans le Journal of Educational Psychology:

		Définition		
		Absolue (La tâche)	Intrapersonnelle (Soi)	Interpersonnelle (Les autres)
Valence	Positive (Atteindre le succès)	But d'approche centré sur la tâche <i>Ex: "Faire le travail correctement"</i>	But d'approche centré sur soi <i>Ex: "Faire mieux qu'avant"</i>	But d'approche centré sur les autres <i>Ex: "Faire mieux que les autres"</i>
	Négative (Éviter l'échec)	But d'évitement centré sur la tâche <i>Ex: "Eviter de faire la tâche incorrectement"</i>	But d'évitement centré sur soi <i>Ex: "Eviter de faire pire qu'avant"</i>	But d'évitement centré sur les autres <i>Ex: "Éviter de faire pire que les autres"</i>

Tableau 2: Définition et valence des buts d'accomplissement, théorie 2011 du 3*2

Désormais, les concepts de définition et de valence sont des composantes intégrales de construction des buts d'accomplissement. La valence était déjà présente dans la modélisation

des buts d'accomplissement avec l'approche et l'évitement. La définition change, en passant de la performance et la maîtrise à 3 concepts: la tâche, soi, et les autres.

En réalité, le concept de maîtrise s'est scindé en deux ("la tâche et soi") alors que la performance est reprise par la définition interpersonnelle ("les autres").

Cette scission de la définition des buts d'accomplissement est donc la suivante:

1. Les buts basés sur la tâche utilisent la demande de la tâche comme le référent d'évaluation, fondé sur l'utilisation des exigences absolues de la tâche (par exemple, obtenir une réponse correcte, la compréhension d'une idée). Ainsi, pour ces objectifs, la compétence est définie en termes de bien ou mal faire par rapport à ce que la tâche elle-même exige. Cela devient intéressant quand on parle de la tâche d'enseigner. Quelle peut être l'évaluation normative de cette tâche si particulière, centrée sur l'humain et le savoir?
2. Les buts axés sur la pratique de sa propre trajectoire intrapersonnelle peuvent être pris comme référent évaluatif. Ainsi, pour ces objectifs, la compétence est définie en termes de bien ou mal faire par rapport à la façon dont on l'a fait dans le passé ou le potentiel que l'on a à l'avenir.
3. Le dernier référent évaluatif est la relation interpersonnelle. Ainsi, pour ces buts, la compétence est définie en termes de bien faire ou mal faire par rapport aux autres. C'est l'image de la compétence de l'autre qui sert alors de marchepied pour mesurer sa propre compétence.

Or, cette évolution du modèle théorique n'a jamais été testée et utilisée chez les enseignants. L'un des objectifs de ce mémoire est de s'atteler à sa mise en œuvre dans ce contexte spécifique, pour des enseignants d'EPS et des enseignants d'autres disciplines. Avant cela, il s'agit de s'intéresser à deux autres champs de notre cadre théorique : l'autodétermination et les théories implicites de l'intelligence.

1.2.2. La théorie de l'autodétermination

Deci et Ryan (2000) dans la théorie de l'autodétermination ont situé la motivation comme relevant le long d'un continuum. Aux extrémités de ce continuum se trouve la motivation intrinsèque et extrinsèque.

Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue.

En contexte scolaire, les élèves font preuve d'une motivation autodéterminée :

- quand ils s'engagent dans les tâches d'apprentissage pour des raisons intrinsèques à celle-ci, que ce soit pour le plaisir qu'ils ressentent en la pratiquant (les auteurs parlent de motivation intrinsèque aux sensations), pour le sentiment de maîtrise qu'ils en retirent (les auteurs parlent de motivation intrinsèque à l'accomplissement), ou pour la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau (motivation intrinsèque à la connaissance) ;
- quand ils s'engagent dans les activités pédagogiques parce qu'ils les considèrent comme quelque chose de cohérent avec leurs valeurs et besoins (motivation extrinsèque intégrée) ;
- quand ils s'engagent dans des tâches scolaires qu'ils jugent importantes pour atteindre des buts personnels (motivation extrinsèque identifiée).

Par contraste, les élèves font preuve d'une motivation non-autodéterminée :

- lorsqu'ils s'engagent dans les tâches scolaires à cause de pressions internes comme la culpabilité (régulation introjectée) ;
- lorsqu'ils s'engagent dans les tâches scolaires parce qu'ils s'y sentent obligés, généralement par des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales (régulation externe) ;
- ou lorsqu'ils sont résignés et ne perçoivent aucun lien entre leurs actions et leurs résultats (l'a-motivation).

Selon la TAD (théorie de l'auto-détermination), les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives (attention, plaisir, persistance dans l'apprentissage, performances élevées), alors que les formes les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives (abandon précoce, choix de tâches inadaptées à leur niveau, faibles performances). Dès lors, si la motivation autodéterminée favorise l'implication des élèves en classe, la question critique est de savoir comment promouvoir cette forme de motivation.

La théorie apporte des réponses à cette question en octroyant aux facteurs sociaux une influence considérable. Selon la TAD, les facteurs sociaux seraient à même de faciliter une motivation autodéterminée (ou non autodéterminée) en nourrissant ou au contraire entravant l'expression de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence (le désir d'interagir efficacement avec l'environnement), d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement), et de proximité sociale (le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives).

Or le professeur et le type d'enseignement qu'il met en place sont des facteurs déterminants de l'environnement. Roth (2007) a examiné la corrélation de la motivation des enseignants chez les enseignants et les étudiants. Le résultat principal de cette étude est que la motivation autodéterminée pour l'enseignement par les enseignants promeut la motivation des élèves orientée vers l'apprentissage.

1.2.3. Les théories implicites de l'intelligence

Développée par Dweck (Chiu, Hong et Dweck, 1994 ; Dweck, 1991 ; 1989 ; 1986 ; Dweck, Chiu et Hong, 1995 ; Dweck et Leggett, 1988), cette théorie est dichotomique et distingue deux états d'esprit: "entité" ou "incrémentiel". Une théorie de l'entité de l'intelligence est la croyance que l'intelligence est un trait fixe, une qualité personnelle qui ne peut pas être changée. Les individus qui souscrivent à cette théorie croient que même si les gens peuvent apprendre de nouvelles choses, leur intelligence sous-jacente reste la même. En revanche, une théorie incrémentielle de l'intelligence est la croyance que l'intelligence est une qualité malléable qui peut augmenter grâce à des efforts.

Dweck et ses collaborateurs (Dweck, Tenney et Dinces, 1982, Bandura et Dweck, 1985) ont établi un lien direct entre la théorie implicite de l'intelligence et le type de buts visés par l'élève. Ils postulent que l'adhésion à une conception "entité" de l'intelligence conduit l'élève à poursuivre des buts de performance. Selon leur raisonnement, croire qu'une caractéristique aussi importante que l'intelligence constitue un trait relativement fixe induit chez la personne un souci d'une évaluation favorable de celle-ci et une volonté de démontrer que son niveau personnel d'intelligence est élevé. Ainsi, la personne étant préoccupée à faire la preuve de son intelligence, c'est le résultat de la démarche d'apprentissage, son succès ou son échec qui importe pour elle, car c'est de lui que dépend le verdict sur son intelligence. En comparaison, l'élève qui adhère à une conception "incrémentielle" de l'intelligence serait plus enclin à poursuivre des buts de maîtrise. Selon Dweck, croire qu'une caractéristique personnelle aussi importante que l'intelligence soit une qualité malléable conduit la personne à vouloir l'améliorer. Comprendre et apprendre deviennent alors ses objectifs prioritaires.

La vérification empirique du lien théorique entre la conception de l'intelligence et le type de buts a fait l'objet de peu d'études. Dans l'étude de Bandura et Dweck (1985) des enfants d'école primaire qui endossaient une conception de l'intelligence de type "entité" tendaient à choisir les tâches liées à des buts de performance, alors que ceux qui endossaient une conception "incrémentielle" tendaient à choisir la tâche liée à des buts de maîtrise. Enfin, selon les résultats d'une étude de Leggett (1985), auprès d'étudiants du secondaire, 70% des sujets qui adhéraient à une conception dynamique de l'intelligence ont choisi la tâche associée à un but de maîtrise, alors que plus de 80 % de ceux qui adhéraient à une conception statique ont choisi l'une ou l'autre (en proportion égale) des tâches associées à un but de performance.

Da Fonseca, Cury, Therme et al (2007) ont réalisé une validation d'une échelle de mesure des théories implicites de l'intelligence (TII). Ces auteurs ont développé et validé une échelle de mesure de TII pour les adolescents français, puisqu'il n'existait aucun questionnaire validé en langue française.

1.3 Objectifs et hypothèses du mémoire

La recherche scientifique a prouvé que la théorie des buts d'accomplissement peut être appliquée à la conceptualisation de la motivation non seulement pour l'apprentissage mais aussi pour l'enseignement. Quels sont les buts d'accomplissement poursuivis par les enseignants du second degré en France, en EPS et dans les autres disciplines? Quels sont leurs liens avec les croyances des enseignants liées aux théories implicites de l'intelligence et à d'autres formes de motivation ? Existe-t-il des différences en fonction de l'établissement (collège, lycée, lycée professionnel) ou du type d'établissement (RAR, ECLAIR) ?

Nos axes de travail prioritaires sont de valider la structure factorielle du 3*2 et d'établir des relations entre les questionnaires.

Nos hypothèses sont les suivantes:

L'objectif de la recherche est d'examiner le lien entre la définition et la valence des buts d'accomplissement auto-évalués par les enseignants et les types de motivations autonomes qu'ils peuvent mettre en place, en fonction de leur environnement social.

Nous postulons que les enseignants qui visent un but centré sur la tâche devraient avoir une motivation intrinsèque plus élevée, et à contrario les enseignants qui ont un but centré sur la performance une motivation extrinsèque plus élevée.

Notre hypothèse se base également sur l'influence du contexte (type d'établissement, sexe des enseignants, matière enseignée) sur les buts poursuivis, que nous allons étudier de manière exploratoire.

Enfin, nous arguons que les professeurs d'EPS, par leur passé plus compétitif et leur vécu basé sur la performance, auront tendance, plus que les autres professeurs, à viser des buts d'approche centrés sur les autres, en valorisant la comparaison inter personnelle.

2. Méthode

2.1 Population(s) sur laquelle porte l'expérimentation.

Ce sont des enseignants du second degré, collège, lycée général ou technique, lycée professionnel, MFR. Au total, 407 questionnaires ont été récupérés.

2.2 Dispositif(s) d'investigation et/ou d'intervention

Un expérimentateur se présente au chef d'établissement après avoir demandé rendez vous et préalablement envoyé la lettre d'habilitation de l'inspection d'académie (en annexe). Le chef d'établissement donne son accord pour la passation de l'expérimentation dans son établissement.

Il fait passer sur place un questionnaire anonyme. Des consignes y sont inscrites comme par exemple l'interdiction de communiquer pendant la passation de ce questionnaire. Si les enseignants n'ont pas le temps de le remplir sur place, ils déposent le questionnaire dans une urne scellée.

Lorsque l'expérimentateur connaît des personnels de l'établissement, il est stipulé qu'une autre personne décortiquera les résultats.

2.3 Mesure(s)/Outil(s)

Il s'agit de 5 questionnaires avec une échelle de Likert de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », en 5 ou 7 cases suivant les questionnaires.

Nous placerons ces questionnaires en annexe:

- QUESTIONNAIRE 1: Questionnaire 3*2 à créer à partir de l'article d'Andrew J. Elliot, Kou Murayama and Reinhard Pekrun (2011). A 3 X 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 103, No. 3, 632–648

- QUESTIONNAIRE 2: Guy Roth, Avi Assor, Yaniv Kanat-Maymon, and Haya Kaplan Ben-Gurion, University of the Negev (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 4, 761–774

- QUESTIONNAIRE 3 validé en français: D. Da Fonseca, S. Schiano-Lomoriello, F. Cury, F. Poinso, M. Rufo, P. Therme (2007). Validité factorielle d'un questionnaire mesurant les théories implicites de l'intelligence. *L'Encéphale* ; 33 : 579-84, cahier 1

- QUESTIONNAIRES 4 et 5: Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). PALS e Manual for the patterns of adaptive learning scales. University of Michigan

2.4 Etapes de l'expérimentation.

Création du questionnaire 3*2

1. Détermination de la tâche du métier d'enseignant: l'enjeu était de déterminer s'il serait plus parlant pour les enseignant de faire réussir les élèves (tâche centrée sur la liaison savoir-élèves) ou de préparer des cours de façon efficace (tâche centrée sur la liaison enseignant - savoir). Nous avons retenu la première solution.
2. Validation: nous avons fait passer le questionnaire sur un petit échantillon afin de valider la reconnaissance par les enseignants des facteurs et la compréhension des consignes.
3. Passation à grande échelle à partir de Mars.

2.5 Technique(s) d'analyse(s)

Nous avons utilisé les techniques suivantes par l'intermédiaire du logiciel Statistica:

- Analyse factorielle: déterminer les facteurs présents dans les questionnaires
- Alpha de Cronbach: déterminer si les réponses aux items sont cohérentes entre elles et le cas échéant faire une moyenne entre ces items pour réduire le nombre de données
- Matrice de corrélation: entre le 3*2 et les autres questionnaires
- Anova à un facteur

3. Résultats

3.1 cohérence des questionnaires

3.1.1 analyse factorielle

Poids Factoriels(Varimax br.) (Données 3x2 Enseignants (def2 avec moye) Extraction : Compos. principales (Poids marqués >,700000)					
Variable	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5
Q1	-0,081894	-0,285751	0,066553	0,053440	0,845821
Q7	-0,073049	-0,358138	0,063035	0,008715	0,814356
Q13	-0,054414	-0,272583	0,080577	0,004180	0,867951
Q4	-0,043461	-0,838655	0,084298	-0,081014	0,277000
Q10	-0,057426	-0,842522	0,046548	-0,049845	0,358941
Q16	-0,023275	-0,818806	0,111313	-0,058321	0,277825
Q5	0,175356	0,146717	0,726452	-0,180961	0,330084
Q11	0,201999	0,073546	0,836154	-0,099932	0,195579
Q17	0,196161	0,035694	0,821871	-0,113580	0,201576
Q2	-0,007534	-0,176262	0,819795	0,360602	-0,088418
Q8	0,003405	-0,170507	0,845716	0,351258	-0,078251
Q14	-0,007452	-0,188957	0,852534	0,331114	-0,056326
Q3	0,903812	0,025395	0,089136	0,295598	-0,048642
Q9	0,918463	0,041467	0,081100	0,269387	-0,076550
Q15	0,924653	0,036708	0,097336	0,269763	-0,046245
Q6	0,374777	0,049301	0,134396	0,854043	0,024431
Q12	0,360527	0,069183	0,136611	0,862521	0,008595
Q18	0,365142	0,080994	0,140276	0,851390	0,029979
Var. Expl.	3,050090	2,509390	4,133430	2,865000	2,631570
Prp.Tot	0,169449	0,139411	0,229635	0,159167	0,146198

Tableau 3: Analyse factorielle du questionnaire n°1 (3*2)

Nous avons analysé les facteurs questionnaire par questionnaire. A titre d'exemple l'analyse factorielle du questionnaire 1 est placé ci dessus. Les autres se trouvent en annexe.

Pour synthetiser les données, nous les avons placées dans un tableau ci dessous:

Questionnaire	Nombre de facteurs identifiés
créé à partir d'Elliot "A 3 X 2 Achievement Goal Model"	5
Roth "Autonomous Motivation for Teaching"	2
Da Fonseca Théories Implicites de l'Intelligence	2
Midgley "PALS"	2
Midgley "Efficacité personnelle"	2

Tableau 4: Synthèse de l'analyse factorielle des questionnaires

Dans le questionnaire de la définition et la valence des buts d'accomplissement issu du questionnaire 3*2 d'Elliot, l'analyse factorielle détermine cinq facteurs au lieu de six. Les professeurs ont bien différencié l'approche et l'évitement concernant la tâche et les autres. Toutefois, ils n'ont pas différencié dans la définition des buts d'accomplissement liés à « soi » l'approche et l'évitement. Faire mieux qu'avant à l'avenir ou éviter de faire moins bien que dans le passé ont donc été associés par l'échantillon.

Dans le second questionnaire de Roth, l'analyse factorielle détermine bien deux facteurs: la motivation intrinsèque et extrinsèque. Cela est conforme au cadre de la théorie de l'autodétermination.

Le troisième questionnaire est la validation en langue française du questionnaire des théories implicites de l'intelligence par Da Fonseca et ses collaborateurs. On trouve ici deux facteurs, "entité" et "incrémentiel", ce qui est bien conforme au cadre énoncé par Dweck.

L'analyse factorielle du premier questionnaire de Midgley, le PALS, distingue deux facteurs: performance et maîtrise. Or ce questionnaire mesure si l'approche de l'enseignement est plutôt liée à la maîtrise ou à la performance, cela est donc conforme au but recherché.

Enfin, dans le dernier questionnaire de Midgley, le "sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement" qui mesure le degré d'impact perçu par l'enseignant sur les progrès et la vie de ses élèves, l'analyse factorielle distingue bien le facteur négatif et positif perçu par l'enseignant.

3.1.2 alpha de Cronbach

Tous les alphas compris entre .77 et .97 sont significatifs et nous autorisent à faire la moyenne.

Questionnaire	Items	Alpha de cronbach
Théorie des buts d'accomplissement (TBA) d'après "A 3 X 2 Achievement Goal Model"	Approche de la Tâche	.91
	Evitement de la Tâche	.90
	Approche de Soi	.90
	Evitement de Soi	.97
	Approche des Autres	.97
	Evitement des Autres	.97
Autodétermination "Autonomous Motivation for Teaching" Roth	Motivation extrinsèque	.84
	Motivation intrinsèque	.78
Théorie implicite intelligence Da Fonseca TII	Incrémentiel	.77
	Entité	.75
Climat motivationnel PALS Midgley	Performance	.77
	Maîtrise	.60
Sentiment d'efficacité Midgley	Efficacité	.73
	Inversé	.54

Tableau 5: Synthèse des alpha de Cronbach

3.2 Corrélation entre le 3*2 et les autres questionnaires

Les résultats significatifs de corrélation du questionnaire 3*2 avec les autres questionnaires sont les suivants:

*a) Corrélation du questionnaire 3*2 (d'après "A 3 X 2 Achievement Goal Model") et du questionnaire de Roth ("Autonomous Motivation for Teaching")*

Un enseignant centré sur la tâche (qui cherche à faire réussir ses élèves ou à les empêcher d'échouer) a plus tendance à déclarer une motivation intrinsèque pour l'enseignement (plaisir d'enseigner).

Un enseignant centré sur soi (qui cherche à s'améliorer ou éviter de commettre les mêmes erreurs que l'année précédente) aura plus tendance à déclarer une motivation intrinsèque pour l'enseignement (l'intérêt pour son métier) mais aussi une motivation extrinsèque (recherche de récompenses extérieures, par exemple de reconnaissance de la part du chef d'établissement).

Un enseignant centré sur l'évitement par rapport à soi (qui cherche à "éviter de faire pire qu'avant") aura davantage tendance à témoigner d'une motivation extrinsèque, c'est à dire provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce...).

*b) Corrélation du questionnaire 3*2 (d'après "A 3 X 2 Achievement Goal Model") et du questionnaire de Da Fonseca ("Théories Implicites de l'Intelligence")*

Un professeur qui se centre sur l'approche des autres (en essayant de faire mieux que les autres professeurs) aura davantage tendance à témoigner d'une vision "incrémentielle" de l'intelligence, c'est à dire à croire que l'intelligence est un trait améliorable.

Un professeur qui visera l'évitement des autres (en évitant d'être un plus mauvais professeur que ses collègues) aura davantage tendance à adopter une croyance "entité" de l'intelligence, c'est à dire à croire que l'intelligence est un trait fixe qu'on ne peut pas modifier.

*c) Corrélation du questionnaire 3*2 (d'après "A 3 X 2 Achievement Goal Model") et du questionnaire de Midgley ("PALS")*

Un enseignant qui se centre sur la tâche (faire correctement son travail), tant en rapprochement qu'en évitement, aura davantage tendance à mettre en place un climat de maîtrise c'est à dire que ses interventions seront principalement orientées vers l'apprentissage.

Un enseignant qui se centrera sur les autres (faire mieux que les autres professeurs, éviter d'être le plus mauvais) aura davantage tendance à mettre en place un climat de performance entre élèves, c'est à dire à valoriser la comparaison sociale, la compétition interpersonnelle, et le résultat final. Il aura également tendance à rejeter le climat de maîtrise.

*d) Corrélation du questionnaire 3*2 (d'après "A 3 X 2 Achievement Goal Model") et du questionnaire de Midgley ("Efficacité personnelle")*

Un professeur qui se centre sur la tâche (bien faire son travail), tant en approche qu'en évitement, aura davantage tendance à rejeter sa propre inefficacité, c'est à dire le sentiment qu'il est impuissant à faire progresser ses élèves. Un professeur qui se centrera sur soi (faire mieux qu'avant) aura davantage tendance à témoigner d'un haut sentiment d'efficacité personnelle, c'est à dire qu'il se sent très compétent dans son métier.

*e) Corrélation du questionnaire 3*2 (d'après "A 3 X 2 Achievement Goal Model") et le sexe de l'enseignant*

Un professeur qui valorisera l'évitement de la tâche aura davantage tendance à être une femme. Autrement dit les enseignantes ont plus tendance que les enseignants à valoriser l'évitement de la tâche (éviter l'échec des élèves plutôt que de chercher leur réussite).

*f) Corrélation du questionnaire 3*2 (d'après "A 3 X 2 Achievement Goal Model") et le type d'établissement dans lequel l'individu travaille*

Un professeur qui travaille en réseau ambition réussite valorisera moins l'approche de la tâche (faire son travail correctement) qu'un professeur dans un établissement plus facile.

Un professeur qui travaille en établissement difficile aura davantage tendance à être centré sur l'évitement par rapport aux autres ("éviter de faire pire que les autres") que s'il est en établissement facile.

*g) Corrélation du questionnaire 3*2 (d'après "A 3 X 2 Achievement Goal Model") et la discipline que l'individu enseigne*

Les professeurs qui enseignent les sciences ont tendance, plus que les professeurs d'EPS, à se comparer aux autres, positivement ou négativement. De la même façon, les professeurs qui enseignent l'EPS ont davantage tendance à se comparer aux autres, positivement ou négativement, par rapport aux professeurs de lettres.

Il y a une hiérarchisation des matières par rapport aux buts d'approche et d'évitement des autres : dans l'ordre sciences, EPS, lettres.

4. Discussion

4.1 Interprétation d'un point de vue scientifique

a) Supériorité du but de maîtrise par rapport au but de performance

Dans l'ensemble, la littérature montre une supériorité du but de maîtrise par rapport au but de performance. Par exemple, les buts de maîtrise sont associés à un choix de tâche de défi (Ames & Archer, 1988), à l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage (Nicholls et al., 1989), à des stratégies de travail efficaces (Nolen & Haladyna, 1990), à la recherche d'aide (Butler 2007). Par contraste, les chercheurs ont souligné les conséquences non adaptatives du but de performance telles que des émotions négatives et la réduction de l'effort (Ames, 1992 ; Hidi & Harackiewicz, 2000).

Lors de la présente recherche, dans nos résultats, un enseignant centré sur la tâche (centré sur la maîtrise) a plus tendance à déclarer une motivation intrinsèque pour l'enseignement (plaisir d'enseigner). Autrement dit, s'il se centre davantage sur la maîtrise par ses élèves de sa matière, l'enseignant prend plus de plaisir et est plus motivé. Il évite de se centrer sur les aspects négatifs de la performance, comme la comparaison avec les autres professeurs. Il évite dans cette optique les jugements négatifs ou est moins sensible à ces jugements que des professeurs centrés sur la performance par rapport aux autres.

Cela est conforme à la littérature et à notre hypothèse de départ, et on peut penser que cela va de pair avec un plus grand investissement dans l'enseignement et peu de burn out selon l'étude menée par Retelsdorf, Butler, Streblo & Schiefele (2010) et déjà citée dans notre revue de question.

b) La comparaison professionnelle moteur de certains enseignants

Un enseignant centré sur soi (qui cherche à s'améliorer ou éviter de commettre les mêmes erreurs que l'année précédente) aura plus tendance à déclarer une motivation intrinsèque pour l'enseignement (l'intérêt autonome pour sa discipline et son métier) mais aussi une motivation extrinsèque (recherche de récompenses extérieures). Toutefois un enseignant centré sur l'évitement par rapport à soi (qui cherche "éviter de faire pire qu'avant") aura davantage tendance à témoigner d'une motivation extrinsèque, c'est à dire provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce...).

Cela est intéressant car la comparaison par rapport à soi dans le temps est un nouvel axe développé par Elliot. S'il est centré sur lui même, sur ses propres progrès, le professeur aura plus tendance à avoir pour projet de développer ses compétences professionnelles y trouvera de l'intérêt. Toutefois et c'est un résultat nouveau, il se comparera également avec les autres

professeurs, peut être pour y trouver des repères quant à son amélioration, ou à son niveau d'enseignement quand il veut éviter d'être le pire professeur de l'établissement. En effet les professionnels de l'enseignement au cours de l'expérimentation ont souvent posé la question aux expérimentateurs de savoir comment ils pouvaient déterminer s'ils étaient meilleurs que les autres. Nous postulons sur la base des entretiens réalisés sur le terrain que ces comparaisons se font sur l'avancée du programme, sur la maîtrise de l'ordre dans la classe et sur les résultats aux devoirs communs.

Il est intéressant de noter cet effet de comparaison inter professeur alors qu'ils ne travaillent pas souvent ensemble, et d'envisager des mesures plus précises sur cet effet de comparaison.

De plus, ce ne sont pas les professeurs d'EPS qui se comparent le plus aux autres, comme nous l'avions présupposé dans notre hypothèse. Les professeurs de sciences ont plus tendance qu'eux à se centrer sur des buts d'approche liés aux autres, quand les professeurs de lettres ont comparativement le moins tendance à se comparer. Cela témoigne peut être d'un ancrage culturel compétitif plus présent dans les sciences que dans les lettres. Toutefois nous n'avons pas réussi à relier les disciplines littéraires et scientifiques à la théorie des buts d'accomplissement.

c) Impact de l'environnement social sur l'adoption des buts

Arrêtons nous un instant sur les trois résultats suivants:

- Les enseignantes ont plus tendance que les enseignants à valoriser l'évitement de la tâche (éviter l'échec des élèves plutôt que de chercher leur réussite).
- Un professeur qui travaille en réseau ambition réussite valorisera moins l'approche de la tâche (faire son travail correctement) qu'un professeur dans un établissement plus facile.
- Un professeur qui travaille en établissement difficile aura davantage tendance à être centré sur l'évitement par rapport aux autres ("éviter de faire pire que les autres") que s'il est en établissement facile.

Nous prouvons ici que l'environnement social a un impact chez les enseignants sur l'adoption des buts d'accomplissement.

Dans les établissements difficiles, nous postulons que les professeurs ont la sensation de ne pas arriver à faire leur travail correctement, car les résultats aux examens sont moins bons que dans les autres établissements, et que les attendus institutionnels leur semblent très élevés par

rapport aux réalités du terrain. Il s'ensuit donc une logique de déclassement de leur propre travail, qu'ils perçoivent comme dévalorisé.

Dans ces établissements sensibles, nous pouvons aussi penser qu'éviter de faire pire que les autres, ou de se faire remarquer, peut devenir pour certains un objectif, voire un mode d'évaluation de leur travail. Dans un travail émotionnellement perturbé par des incidents, le fait de ne pas vivre trop d'incidents par rapport aux autres enseignants peut devenir pour certains un indicateur de bonne gestion de leur classe.

Enfin, le résultat concernant les femmes est selon nous témoin d'un sentiment de compétence dévalorisé chez les femmes et dévalorisant par le monde social et le monde de l'entreprise. L'éducation nationale n'y échappe pas. Le sentiment de compétence et les aspirations de carrière sont façonnés par la famille, le système éducationnel, les pratiques professionnelles, les mass media et la culture. Citons une étude qui semble le prouver. Une méta-analyse des études américaines et canadiennes sur les attitudes et les comportements à l'égard des ordinateurs des jeunes et des adultes (Whitley, 1997), montre que les hommes manifestent un plus haut sentiment de compétence, plus de stéréotypes masculins et un attachement affectif plus positif à l'égard des ordinateurs que les femmes, bien que par ailleurs, au plan des croyances et des comportements, il n'y ait pas de différences. Les normes et les pratiques sociétales continuent ainsi, en influençant le sentiment de compétence, de dissuader les femmes de poursuivre des carrières habituellement réservées aux hommes, directement et indirectement, malgré des changements progressifs dans leur statut et leur participation au monde du travail (Bandura, 1995).

4.2 Interprétation d'un point de vue professionnel

Je dégagerais trois axes professionnels: d'une part dans la formation initiale des enseignants, d'autre part dans le management des professeurs, enfin dans la gestion des personnels féminins.

Dans la formation des enseignants, il semble primordial d'orienter les professeurs stagiaires vers la tâche d'enseigner, et de limiter les comparaisons avec les autres enseignants, et ce pour plusieurs raisons:

- afin de favoriser leur motivation intrinsèque (leur plaisir d'enseigner, leur intérêt personnel pour leur métier),
- afin de favoriser chez eux la mise en place d'un climat de maîtrise (des interventions principalement orientées vers l'apprentissage) dont les élèves devraient bénéficier

- afin qu'ils rejettent l'inefficacité, c'est à dire le sentiment qu'ils sont impuissants à faire progresser leurs élèves.

Il semble aussi intéressant de manager les professeurs par rapport à leurs objectifs et leurs progrès personnels, en évitant une évaluation normative seule, et en leur donnant des repères sur leurs propres progrès. Coupler une évaluation évolutive centrée sur l'enseignant à l'évaluation normative peut en limiter les effets négatifs. Cela leur permettrait d'adopter d'un haut sentiment d'efficacité personnelle, c'est à dire qu'ils se pourraient davantage se sentir compétents dans leur métier.

Afin d'affiner cela, renforcer l'estime des enseignantes et des personnels en établissement difficile doit être davantage favorisé, car ces populations subissent toutes les deux une logique de déclassement social.

4.3 Analyse critique de la solution apportée à la problématique posée et de la méthode et des outils utilisés

Le questionnaire tiré du 3*2 d'Elliot était très répétitif. Il a conduit beaucoup d'enseignants à abandonner le remplissage. Sa traduction n'était pas parfaite. L'item "Eviter de faire moins bien que l'année dernière" a été très mal perçu par les enseignants qui se sont sentis attaqués par cette question. Les négations ont posé problème aux enseignants qui ont parfois relié à la main avec des flèches les structures de phrases positives et négatives: c'est aussi cela qui explique qu'on aie que 5 facteurs identifiés au lieu de 6 dans ce questionnaire.

Le questionnaire de Roth a également posé problème. Sa traduction dans la culture française, et la structure longue de la phrase a mis en difficulté les lecteurs. Des items comme "Je m'investis dans mon travail d'enseignant, car je souhaite surtout éviter les perturbations et les problèmes de discipline dans mon cours" ont dû être écartés de l'analyse globale car pour les enseignants français la maîtrise de l'ordre dans la classe est l'objectif prioritaire des enseignants.

La désirabilité sociale est aussi un facteur limitant. Par exemple il a été difficile pour certains professeurs de déclarer qu'ils voulaient mieux faire que leurs collègues. Certains ont déclaré que les questions étaient idiotes car personne n'oserait répondre cela.

La question de l'anonymat a été mise en difficulté par la déclaration de la discipline, du sexe et de l'âge, qui permettait de retrouver très facilement pour les expérimentateurs qui avait déclaré quoi.

Le questionnaire du 3*2 en est à ses balbutiements. Son jeune âge laisse présager que des améliorations peuvent lui être apportées pour limiter l'effet répétitif des questions, ou qu'un questionnaire informatisé en n'affichant qu'une question à la fois permettra de limiter cet effet et les effets de relations entre les questions négatives et positives.

Enfin, la période de la passation (élection présidentielle) et l'opacité des enquêtes au sein de l'éducation nationale ont créé un climat de défiance par rapport aux questions.

5. Conclusion et Perspectives

L'augmentation significative de la littérature dans le domaine, montre que l'enseignant joue un rôle actif dans la construction du climat motivationnel, et par conséquent sur la qualité de la motivation des élèves » (Treasure & Roberts, 1995, p. 480).

Dans cette étude, nous avons voulu développer nos connaissances sur le thème des buts d'accomplissement chez les enseignants. Les idées clés peuvent être résumées en trois points :

- la littérature et nos résultats montrent une supériorité du but de maîtrise par rapport au but de performance. Centré sur la tâche d'enseigner, l'enseignant a tendance à rester plus positif, plus investi et plus motivé par la réussite de ses élèves que s'il s'était centré sur la comparaison aux autres ou à soi.
- la comparaison professionnelle est le moteur de certains enseignants. Si elle est centrée sur l'enseignant lui-même, sur ses propres progrès par rapport à l'année précédente, le professeur aura plus tendance à avoir pour projet de développer ses compétences professionnelles y trouvera de l'intérêt. Toutefois et c'est un résultat nouveau, il se comparera également avec les autres professeurs, peut être pour y trouver des repères quant à son amélioration, ou à son niveau d'enseignement quand il veut éviter d'être le pire professeur de l'établissement.
- ce ne sont pas les professeurs d'EPS qui se comparent le plus aux autres, comme nous l'avions présumé dans notre hypothèse. Les professeurs de sciences ont plus tendance qu'eux à se centrer sur des buts d'approche liés aux autres, quand les professeurs de lettres ont comparativement le moins tendance à se comparer.
- nous prouvons enfin que l'environnement social a un impact chez les enseignants sur l'adoption des buts d'accomplissement. Une logique de déclassement s'applique au travail des enseignants des établissements difficiles, tandis qu'une dévalorisation sociale et professionnelle s'applique aux professeurs femmes.

Nous proposons modestement trois axes d'amélioration possibles en partant des résultats de cette étude:

- *Amener les enseignants et particulièrement les stagiaires à se centrer sur la tâche d'enseigner et de limiter les comparaisons avec les autres enseignants. Il s'agit de leur permettre de gagner en motivation intrinsèque, d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle et leur estime d'eux-même, et d'en retirer le bénéfice chez les élèves en favorisant la mise en place d'un climat de maîtrise.*

- *Manager les professeurs individuellement.* C'est à dire limiter les effets négatifs de l'évaluation normative seule, en leur donnant des repères sur leurs propres progrès, pour leur permettre de se situer dans un climat de maîtrise,
- *Renforcer l'estime des enseignantes et des personnels en établissement difficile* doit être davantage favorisé, car ces populations subissent toutes les deux une logique de déclassement social.

6. Bibliographie

Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 177–207). New York, NY: Academic Press.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269–298.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78* (1), 246 – 263.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*, 241-252.

Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' helpseeking and cheating. *Learning and Instruction, 18*, 453-467.

Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M., & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivational in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills, 95*, 233–244.

Cury, F., Elliot, A. J., Sarrazin, P., Da Fonseca, D., & Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 473–481.

Da Fonséca, D., Schiano-Lomoriello, S., Cury, F., Poinso, F., Rufo, M., & Therme, P. (2007). Validité Factorielle d'un questionnaire mesurant les Théories Implicites De l'Intelligence (TIDI). *L'Encéphale, Revue de Psychiatrie Clinique Biologique et Thérapeutique, 33*, cahier 1, 579-584.

Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*, 119–134.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

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.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040–1048.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C.S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256–273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 169–189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). New York, NY: Guilford Press.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, *30*, 111–116.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218–232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 461–475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 501–519.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, *13*, 139–156.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 804–818.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2010). Approach and avoidance temperament as basic personality dimensions. *Journal of Personality*, *78*, 865–906.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 X 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, *103* (3), 632–648.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 638–645.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 381–395.
- Meece, J., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, *57*, 487–503.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 432–447.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328–346.

- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M.S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction, 21*, 574-586.
- Retelsdorf, J., & Gunther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1111-1119.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction, 20*, 34-43.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*, 761-774.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55(1)*, 68-78.
- Treasure D. C. & Roberts G. C. (1995). « Application of achievement goal theory to physical education : Implications for enhancing motivation ». *Quest*, vol. 47, p. 45-489.
- 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.

Résumé

Cette étude vise à examiner le modèle motivationnel d'Elliot et ses collaborateurs qui ont déterminé une nouvelle définition et de valence des buts d'accomplissement, et leurs liens avec la motivation des enseignants et leur conception de l'intelligence. L'étude porte sur 417 professeurs du premier et second degré.

La littérature et nos résultats montrent une supériorité de l'objectif de maîtrise par rapport à l'objectif de performance. Axé sur la tâche de l'enseignement, l'enseignant a tendance à rester plus positif, plus motivé et investi dans la réussite de ses élèves. Nous montrons aussi que l'environnement social a un impact sur les enseignants à l'adoption des buts d'accomplissement: la logique de déclassement s'applique au travail des enseignants dans les écoles difficiles, tandis que la dévaluation sociale et professionnelle s'applique aux femmes.

Mots-clés

Buts d'accomplissement, théorie de l'auto-détermination, théorie implicite de l'intelligence, enseignants, établissement scolaire, motivation

Abstract

This study aims to examine the motivational model of Elliot and his collaborators which holds that definition and valence of achievement goals are related to teacher motivation and their conception of intelligence. The subjects included 417 french teachers.

Literature and our results show a superiority of mastery goal relative to performance goal. Focused on the task of teaching, the teacher tends to stay more positive, more motivated and invested in the success of his students. We also prove that the social environment has an impact on teachers in the adoption of achievement goals: decommissioning logic applies to the work of teachers in difficult schools, while a social and professional devaluation applies to female teachers.

Key-words

Achievement goals, Self-determination theory, Implicit theories of intelligence

Teacher, School, Motivation

Faculté des Sciences du Sport

Aix-Marseille Université

163 Av. de Luminy

13009 MARSEILLE