

## Buts motivationnels d'accomplissement des enseignants : l'influence de l'appartenance à un établissement « difficile » et de l'ancienneté

*Teacher achievement goals: the influence of seniority and teaching in a "difficult" establishment*

Nicolas Mascret, Christophe Maïano et Olivier Vors

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4968>

DOI : 10.4000/rfp.4968

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2016

Pagination : 29-46

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Nicolas Mascret, Christophe Maïano et Olivier Vors, « Buts motivationnels d'accomplissement des enseignants : l'influence de l'appartenance à un établissement « difficile » et de l'ancienneté », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 194 | 2016, mis en ligne le 31 mars 2019, consulté le 05 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4968> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4968>

---

# Buts motivationnels d'accomplissement des enseignants : l'influence de l'appartenance à un établissement « difficile » et de l'ancienneté

Nicolas Mascret  
Christophe Maïano  
Olivier Vors

L'étude des buts motivationnels d'accomplissement des enseignants est récente dans la littérature internationale et n'utilise pas pour le moment la dernière évolution du modèle organisé autour de six buts. Cette recherche l'exploite en relation avec le contexte d'exercice dans un établissement « difficile » et avec l'ancienneté des enseignants. Les résultats montrent d'une part que les enseignants qui travaillent dans un établissement scolaire labellisé ECLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) ont des scores de buts de tâche-approche plus bas et de buts d'autrui-évitement plus élevés que ceux qui n'enseignent pas dans ce type d'établissement. D'autre part, les enseignants qui ont le plus d'ancienneté ont des scores de buts de soi-approche, d'autrui-approche et d'autrui-évitement moins élevés que ceux qui ont moins d'ancienneté. Enfin, des effets d'interaction sont identifiés sur certains buts d'accomplissement entre le sexe et l'ancienneté des enseignants, et entre l'ancienneté des enseignants et le type d'établissement scolaire.

**Mots-clés (TESE) :** motivation, enseignant, personnalité, psychologie, ancienneté, zone d'éducation prioritaire.

La littérature internationale a produit depuis plus de 30 ans un nombre considérable de recherches sur les buts d'accomplissement des élèves à l'école (pour deux revues détaillées, voir Sarrazin, Tessier & Trouilloud,

2006; van Yperen, Blaga & Postmes, 2014). Le besoin d'accomplissement résulte du besoin de faire la démonstration de sa compétence et/ou d'éviter d'avoir à faire la démonstration de son incompétence. La

théorie des buts d'accomplissement permet donc de mieux comprendre les réactions émotionnelles, les croyances et les comportements des individus engagés dans une situation où leur compétence personnelle est évaluée (Cury & Sarrazin, 2000). Or, dans le contexte scolaire, les élèves ne sont pas les seuls protagonistes à poursuivre différents buts motivationnels d'accomplissement. Les enseignants sont également concernés puisqu'ils sont eux-mêmes plongés dans un contexte d'accomplissement, qui se caractérise par un ensemble de conditions rassemblées (Cury, 2004) : l'image de leur compétence personnelle d'enseignant est en jeu, ils sont en partie responsables des résultats de leurs élèves, la réussite de leur enseignement est incertaine, tout en étant valorisée socialement. Pour autant, même si le rôle de l'enseignant et plus précisément celui du climat motivationnel qu'il met en place sont fréquemment appréhendés dans la littérature française et internationale (Sarrazin, Tessier & Trouiloud, 2006), l'enseignant lui-même n'est que peu étudié en tant que tel. Les recherches portant spécifiquement sur les buts d'accomplissement des enseignants sont relativement récentes et finalement très peu nombreuses au regard de celles portant sur les élèves.

Le début des années 1980 a vu l'émergence du modèle bidimensionnel des buts d'accomplissement (voir par exemple Dweck & Elliott, 1983; Nicholls, 1984) qui distingue deux types de buts permettant de démontrer sa compétence : des buts de maîtrise lorsque l'individu vise l'amélioration de ses compétences, le progrès, la maîtrise de la tâche; et des buts de performance lorsque l'individu cherche à produire des performances supérieures aux autres. Alors que la comparaison est auto-référencée pour les buts de maîtrise, elle est normative pour les buts de performance. L'objet central de la motivation d'accomplissement est l'étude des raisons qui poussent un individu à s'engager dans une activité et les buts qu'il se donne dans celle-ci (Galand, Philippot & Frenay, 2006). Au milieu des années 1990, le modèle bidimensionnel a évolué en modèle en trois buts qui a introduit la distinction entre l'approche et l'évitement au sein des buts d'accomplissement (Elliot & Harackiewicz, 1996). Alors que le but de maîtrise restait identique à celui présenté un peu plus tôt, le but de performance était scindé en but de performance-approche (dans lequel l'individu cherche à faire mieux que les autres) et en but de performance-évitement (dans lequel l'individu cherche plutôt à éviter de faire moins bien que les autres, à ne pas être dernier). Par la suite, ce modèle tridimension-

nel a été étendu au modèle 2 x 2 des buts d'accomplissement (Elliot & McGregor, 2001) par le croisement entre la définition de la compétence (maîtrise/performance) et la valence de la compétence (approche : rechercher les conséquences positives d'un succès/évitement : éviter les conséquences négatives d'un échec). À l'instar du but de performance dans le modèle précédent, le but de maîtrise a été scindé en but de maîtrise-approche (l'individu cherche à maîtriser une tâche, à améliorer ses compétences personnelles, à faire des progrès) et en but de maîtrise-évitement (l'individu cherche à éviter de s'engager dans des tâches qu'il ne maîtrise pas afin de ne pas ressentir son incompetence). L'évolution conceptuelle la plus récente a conduit à l'élaboration du modèle 3 x 2 des buts d'accomplissement (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011) qui distingue désormais trois standards pour définir la compétence : la demande de la tâche, la trajectoire personnelle de l'individu et ce que font les autres (respectivement tâche/soi/autrui). Ces trois standards sont combinés aux deux valences identifiées précédemment (approche : rechercher le succès/évitement : éviter l'échec). Ainsi, six buts motivationnels d'accomplissement sont envisagés à l'heure actuelle : les buts de tâche-approche (atteindre les exigences de la tâche), les buts de tâche-évitement (éviter d'échouer par rapport aux exigences de la tâche), les buts de soi-approche (faire mieux qu'avant), les buts de soi-évitement (éviter de faire moins bien qu'avant), les buts d'autrui-approche (faire mieux que les autres) et enfin les buts d'autrui-évitement (éviter de faire moins bien que les autres).

Alors que les différentes évolutions conceptuelles de ce modèle ont été successivement appliquées à l'étude des buts d'accomplissement des élèves depuis plus de 30 ans, la littérature relative aux buts motivationnels des enseignants n'a débuté de façon surprenante qu'au milieu des années 2000 avec les travaux de Butler (2007). La plupart des études, même récentes, ont utilisé le modèle tridimensionnel soit de manière isolée (voir par exemple Cho & Shim, 2013; Daniels, Frenzel, Stupnisky *et al.*, 2013), soit en conjonction avec d'autres types de buts qui ne sont pas considérés comme des buts d'accomplissement, par exemple les buts d'évitement du travail (par exemple essayer de faire le moins d'effort possible; Retelsdorf & Günther, 2011) ou les buts relationnels (par exemple développer des relations bienveillantes avec les élèves; Butler & Shibaz, 2014). Différents travaux ont par exemple pu montrer que les buts de maîtrise-approche des ensei-

gnants sont positivement corrélés avec la compétence perçue (Nitsche, Dickhäuser, Fasching *et al.*, 2011) ou avec la satisfaction par rapport à son métier (Papaïonnou & Christodoulidis, 2007), et négativement corrélés avec le stress ou le *burnout* (Fasching, Dresel, Dickhäuser *et al.*, 2010; Retelsdorf, Butler, Streblov *et al.*, 2010). Les buts d'évitement de la performance génèrent rapidement du stress et peuvent conduire au *burnout* (Fasching, Dresel, Dickhäuser *et al.*, 2010). Ils amènent à percevoir comme une menace la proposition d'aide de la part des autres enseignants (Nitsche, Dickhäuser, Fasching *et al.*, 2011). De plus, ils sont négativement corrélés à la satisfaction dans son métier et à l'attitude envers le travail enseignant (Butler & Shibaz, 2008; Papaïonnou & Christodoulidis, 2007). Les résultats sont beaucoup plus inconstants et contrastés pour les buts de performance-approche, qui tantôt sont corrélés à des variables considérées comme adaptatives (par exemple le sentiment d'efficacité personnelle; Nitsche, Dickhäuser, Fasching *et al.*, 2011), tantôt à des variables considérées comme non adaptatives (par exemple la croyance que l'intelligence est innée et peu modifiable; Mascret, Elliot & Cury, 2015).

Même si ces différentes études ont pu apporter une meilleure connaissance des buts d'accomplissement chez les enseignants et des relations qu'ils entretiennent avec d'autres concepts, deux remarques nous conduisent à envisager la poursuite de cette réflexion. Tout d'abord, même s'il date de 2001, l'intégralité du modèle 2 x 2 créé par Elliot et McGregor n'a pas été utilisé dans la littérature internationale afin d'identifier les buts d'accomplissement des enseignants. Le modèle 3 x 2 a quant à lui été récemment validé chez les enseignants (Mascret, Elliot & Cury, 2015). Cette étude a pu mettre en évidence que les enseignants qui poursuivaient des buts de soi-approche et de soi-évitement avaient plutôt tendance à considérer la compétence comme étant améliorable par l'effort et le travail. Le but de tâche-approche poursuivi par les enseignants était quant à lui positivement corrélé avec la mise en place d'un climat motivationnel de maîtrise dans lequel l'enseignant orientait principalement ses interventions vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Mais, à ce jour, il s'agit de la seule étude qui utilise le modèle 3 x 2 afin d'identifier les buts d'accomplissement des enseignants, alors que les études l'utilisant pour mesurer ceux des élèves se développent ces dernières années (voir par exemple Elliot, Murayama & Pekrun, 2011; Wu, 2012). Il serait donc

heuristique de participer à l'élargissement de l'utilisation du modèle 3 x 2 chez les enseignants. De plus, aucune étude sur les buts d'accomplissement des enseignants ne prend en compte les relations potentielles avec le contexte d'enseignement. Si l'enseignant intervient dans un établissement « difficile » relevant de l'éducation prioritaire, qui conjugue les plus grandes difficultés sociales et scolaires, ses buts motivationnels pourraient s'en trouver affectés.

En effet, les conditions d'enseignement dans ce type d'établissement sont particulièrement problématiques (Amigues & Kherroubi, 2003; van Zanten, 1997). L'échec scolaire et les faibles performances comparées aux moyennes nationales témoignent des difficultés d'engagement des élèves dans le travail (pour une revue, voir Kherroubi & Rochex, 2002, 2004). Leur comportement fluctuant en classe, tantôt perturbateur ou violent, tantôt passif ou apathique (Monfroy, 2002) fait que l'instauration d'une activité collective de travail durable dans la classe devient alors un vrai problème pour l'enseignant (Vors & Gal-Petitfaux, 2015; Vors, Gal-Petitfaux & Potdevin, 2015).

Ce contexte d'exercice influence la façon de travailler des enseignants (Laparra, 2011), ce qui laisse à penser une influence possible sur leurs buts d'accomplissement. D'une part, les difficultés quotidiennes, le sentiment d'impuissance et le mal-être ressenti conduisent certains enseignants à remettre en cause leur professionnalité (Davis & Rochex, 1995). Cette orientation a-t-elle une répercussion sur le but d'accomplissement de soi-approche (enseigner mieux qu'avant)? Les enseignants ne chercheraient-ils pas plutôt à éviter de faire moins bien qu'avant, et ne poursuivraient-ils pas des buts de soi-évitement? D'autre part, les difficultés quotidiennes d'enseignement en établissement difficile conduisent fréquemment à une minoration des enjeux de savoir afin de mettre les élèves en réussite (Armand & Gille, 2006; Monnier & Amade-Escot, 2009; van Zanten, 2001). Cette tendance peut-elle potentiellement influencer les buts de tâche-approche des enseignants (atteindre les exigences de sa tâche d'enseignant en permettant aux élèves de réussir et d'apprendre) ou les buts de tâche-évitement (éviter que ses élèves échouent)? Enfin, certaines études montrent que les trajectoires professionnelles de ces enseignants sont particulièrement affectées par le jugement de leurs pairs (Rouvelorça, 2013). Leurs buts d'accomplissement par rapport à autrui seraient-ils axés sur une comparaison avec les autres enseignants du même établissement

« difficile » pour essayer de faire mieux qu'eux ou, au contraire, pour essayer d'éviter de faire moins bien pour ne pas être stigmatisé comme un enseignant en difficulté ? La littérature relative aux buts d'accomplissement chez les enseignants n'envisage pas ces perspectives, quel que soit le modèle utilisé. L'étude des relations entre le contexte d'exercice en milieu « difficile » et les buts d'accomplissement poursuivis par les enseignants pourrait donc permettre de mieux comprendre leurs caractéristiques motivationnelles.

Au regard des éléments de la littérature portant sur l'enseignement en milieu « difficile » identifiés un peu plus tôt, nous formulons plusieurs hypothèses concernant les relations entre le contexte d'exercice et certains buts d'accomplissement des enseignants. Nous faisons tout d'abord l'hypothèse que les enseignants exerçant en établissement ECLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) auront tendance à moins poursuivre des buts de tâche-approche (viser la réussite de leurs élèves) que leurs collègues exerçant dans un établissement hors éducation prioritaire (hypothèse 1a). Nous faisons également l'hypothèse que les enseignants en établissement ECLAIR auront davantage tendance à poursuivre des buts de tâche-évitement (hypothèse 1b), de soi-évitement (hypothèse 1c) et d'autrui-évitement (hypothèse 1d) que les collègues hors éducation prioritaire. Ainsi, nous faisons l'hypothèse qu'éviter l'échec de leurs élèves, éviter de régresser en tant qu'enseignant et éviter d'être un enseignant moins performant que ses collègues obtiendront des scores plus élevés pour les enseignants en établissement ECLAIR. Nous ne formulons pas d'hypothèses spécifiques pour les buts de soi-approche (progresser en tant qu'enseignant) et d'autrui-approche (être un meilleur enseignant que ses collègues).

Pour autant, la question de la définition de ce qu'est un établissement difficile est particulièrement problématique, entre échec scolaire, rupture du lien social, perte du sentiment d'appartenance à l'école, violence, affaiblissement de l'image positive de soi, rupture du lien collectif ou encore variables socio-économiques (Isambert-Jamati, 1998). Quels critères pourrait-on retenir pour le définir précisément ? De plus, un établissement peut être considéré comme difficile par un enseignant, mais pas par un autre. Par ailleurs, un établissement élitiste qui accueille des élèves provenant de familles issues de catégories socio-professionnelles très favorisées pourrait également être considéré comme difficile, par exemple à cause de la pression et du stress

que subissent les élèves. Afin d'adopter une définition qui nous permette de catégoriser précisément si l'enseignant exerce en milieu difficile ou pas, cette étude se basera sur des établissements institutionnellement considérés comme « difficiles »<sup>1</sup> appartenant aux politiques d'éducation prioritaire en France (pour une revue, voir Rochex, 2011) et plus généralement aux politiques internationales de lutte contre les inégalités scolaires (pour une revue, voir Frandji & Rochex, 2012). En effet, depuis une trentaine d'années, il existe en France une labellisation ministérielle des établissements scolaires qui témoigne de la difficulté des conditions d'exercice. Les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ont été créées en 1981 afin de renforcer l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où les inégalités sociales et l'échec scolaire sont particulièrement élevés. Les réseaux d'éducation prioritaire (REP) sont mis en place en 1997 en complément des ZEP et sont associés à un contrat de réussite reposant sur un diagnostic identifiant les causes de réussite et d'échec. Le nouveau plan de relance de l'éducation prioritaire mis en œuvre en 2006 concentre ses moyens sur un nombre plus réduit d'établissements scolaires considérés comme étant particulièrement « difficiles », qui feront partie d'un Réseau ambition réussite (RAR). Les établissements qui appartenaient aux ZEP et REP mais ne bénéficiant pas de cette nouvelle classification sont rebaptisés Réseaux de réussite scolaire (RRS). Par la suite, le programme expérimental CLAIR (Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) est lancé en 2010 dans une centaine d'établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence. Il devient ECLAIR en 2011 en intégrant les écoles au dispositif. Les RAR sont par conséquent supprimés. Les réseaux ECLAIR sont ensuite remplacés à la rentrée 2014 par des « REP+ ». Les autres réseaux d'éducation prioritaire s'appelleront REP. À la rentrée scolaire 2015, 1082 réseaux d'éducation prioritaire (732 REP et 350 REP+) composent la nouvelle organisation de l'éducation prioritaire en France. La classification ECLAIR était en vigueur en France au moment du recueil des données de cette étude. Elle nous a permis de distinguer les enseignants qui exercent en milieu « difficile » dans ces établissements ECLAIR de ceux qui n'y enseignent pas (qui enseignent donc dans des établissements hors éducation prioritaire).

1 Nous utiliserons les guillemets autour du mot « difficile » pour caractériser les milieux considérés comme « difficiles » par les politiques d'éducation prioritaire en France.

Si des relations entre les conditions d'exercice dans un établissement « difficile » et les buts d'accomplissement poursuivis par les enseignants peuvent être envisagées, l'ancienneté dans le métier est également une variable intéressante à étudier. Visioli et Ria (2010) montrent que l'ancienneté dans le métier est un élément qui participe à la construction de l'expertise de l'enseignant. En effet, l'ancienneté peut lui permettre de progressivement construire une expérience, au sens du tâtonnement, de l'expérimentation, de l'innovation et de la stabilisation. Plusieurs études aboutissent à des résultats contrastés concernant les relations entre l'ancienneté et différentes variables. Certaines montrent qu'il n'y a pas de relation significative entre l'ancienneté des enseignants et la définition des curricula (Musard, Robin & Caty, 2009) ou les orientations de valeur, c'est-à-dire les perspectives éducatives qui sous-tendent les choix et les priorités que les enseignants déterminent pour les élèves (Pasco, Kermarrec & Guinard, 2008). Par contre, les priorités des enseignants pour le processus d'apprentissage évoluent au cours de leur carrière (Pasco, Kermarrec & Guinard, 2008). Le degré d'implication au sein du collectif de l'école est plus élevé chez les enseignants ayant une plus grande ancienneté professionnelle (Lessard, Kamanzi & Larochelle, 2009). Une évolution temporelle des conceptions qu'ont les enseignants des finalités de leur discipline scolaire a pu également être mise en évidence (Roux-Perez, 2005). L'ancienneté semble également conduire au détachement progressif des enseignants vis-à-vis des instructions officielles et d'autres références curriculaires potentielles comme la formation pédagogique et professionnelle, les revues professionnelles ou Internet (Lenzen, Poussin, Déneraud *et al.*, 2012). De plus, Saujat (2004) a montré que les enseignants novices doivent organiser l'apprentissage des élèves qui leur sont confiés, tout en gérant l'apprentissage de leur propre métier, au point quelquefois d'être davantage centrés sur cet apprentissage du métier que sur celui de leurs élèves. Ces résultats contrastés peuvent laisser penser que l'ancienneté des enseignants dans leur métier pourrait avoir une influence sur les buts d'accomplissement qu'ils poursuivent.

En prenant appui sur cette littérature, nous formulons des hypothèses concernant les relations entre l'ancienneté des enseignants et certains de leurs buts d'accomplissement. Dans un premier temps, nous faisons l'hypothèse que les enseignants ayant le plus d'ancienneté auront moins tendance à poursuivre des buts de soi-approche (hypothèse 2a), d'autrui-

approche (hypothèse 2b) et d'autrui-évitement (hypothèse 2c) que leurs collègues ayant moins d'ancienneté. Nous faisons donc l'hypothèse que progresser en tant qu'enseignant, être un meilleur enseignant que ses collègues et éviter d'être un moins bon enseignant qu'eux obtiendront des scores moins élevés pour les enseignants ayant le plus d'ancienneté. Dans un second temps, nous faisons l'hypothèse que ces derniers auront tendance à davantage poursuivre des buts de soi-évitement (éviter de régresser en tant qu'enseignant) que leurs collègues ayant moins d'ancienneté (hypothèse 2d). Enfin, nous ne formulons pas d'hypothèse spécifique pour les buts de tâche-approche (chercher la réussite de ses élèves) et de tâche-évitement (éviter leur échec).

À partir de l'évolution conceptuelle la plus récente dans la littérature internationale portant sur les buts motivationnels d'accomplissement, l'objectif de cette étude est donc d'utiliser le modèle 3 x 2 des buts d'accomplissement (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011) et sa version appliquée aux enseignants (Mascret, Elliot & Cury, 2015) afin d'identifier d'éventuelles relations entre l'appartenance à un établissement « difficile », l'ancienneté des enseignants et les buts d'accomplissement qu'ils poursuivent dans l'exercice de leur métier.

## Méthode

### Participants et procédure

L'échantillon comprend 289 enseignants du second degré de diverses disciplines (175 femmes et 114 hommes; âge moyen = 38,1 ans; écart-type [e.t.] = 9,69), provenant de sept collèges<sup>2</sup> de l'académie d'Aix-Marseille. Soixante-cinq enseignants exercent dans un établissement « difficile » labellisé ECLAIR à la pointe de la politique d'éducation prioritaire française car ces établissements concentrent le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence. Deux cent vingt-quatre enseignants exercent dans un établissement situé hors éducation prioritaire. L'ancienneté moyenne des enseignants dans leur métier est de 12,68 ans (e.t. = 9,54). Il n'y a pas de différence significative ( $t(289) = -0,91$ ;  $p = 0,36$ ) entre l'ancienneté des enseignants exerçant en ECLAIR ( $M = 11,74$ ; e.t. = 8,85)

2 Les collèges sont à la tête des réseaux d'éducation prioritaire, ils correspondent à la grande majorité des établissements secondaires labellisés ECLAIR. À l'heure actuelle, le programme REP+ ne concerne d'ailleurs plus de lycées.

Tableau 1. Statistiques descriptives et consistances internes

Variabes	Moyenne	Écart-type	$\alpha$ de Cronbach
Buts de tâche-approche	6,70	0,56	0,81
Buts de tâche-évitement	6,49	0,83	0,88
Buts de soi-approche	5,51	1,51	0,88
Buts de soi-évitement	4,66	1,90	0,93
Buts d'autrui-approche	1,99	1,32	0,91
Buts d'autrui-évitement	2,79	1,74	0,93

et ceux n'exerçant pas en ECLAIR ( $M = 12,96$ ; e.t. = 9,73). Suite à l'autorisation du recteur, de l'inspecteur d'académie et des chefs d'établissement concernés, les enseignants ont été contactés directement et ont complété les questionnaires soit individuellement, soit en petits groupes (trois à quatre personnes).

## Mesures

### Buts motivationnels d'accomplissement

Les buts motivationnels d'accomplissement ont été mesurés avec la version française de l'*Achievement Goal Questionnaire for Teachers* (AGQ-T; Mascret, Elliot & Cury, 2015). Le questionnaire comprend dix-huit items consécutifs à la phrase d'annonce suivante : « Avec mes classes cette année, je cherche à... ». Trois items mesurent les buts de tâche-approche (par exemple « Faire réussir mes élèves »); trois items mesurent les buts de tâche-évitement (par exemple « Éviter que mes élèves se trouvent en échec »); trois items mesurent les buts de soi-approche (par exemple « Mieux enseigner que les années précédentes »); trois items mesurent les buts de soi-évitement (par exemple « Éviter d'enseigner moins efficacement qu'avant »); trois items mesurent les buts d'autrui-approche (par exemple « Être un meilleur professeur que les autres »); et enfin trois items mesurent les buts d'autrui-évitement (par exemple « Éviter d'être moins performant que les autres professeurs »). Les enseignants ont donné leurs réponses de façon anonyme et confidentielle, en remplissant pour chaque item une échelle de Likert allant de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 7 (« Tout à fait d'accord »). La consistance interne est élevée pour chacun des six buts. Le détail des alphas de Cronbach ainsi que l'ensemble des statistiques descriptives sont présentés dans le tableau 1.

### Ancienneté et type d'établissement scolaire

L'ancienneté des enseignants a été récoltée de manière déclarative (« Depuis combien d'années êtes-

vous enseignant ? »). L'appartenance à un établissement scolaire labellisé ECLAIR ou n'appartenant pas à la politique d'éducation prioritaire était dépendante de la classification institutionnelle de l'établissement d'exercice.

### Analyses statistiques

Des analyses de régressions hiérarchiques multivariées ont été menées afin d'identifier les relations existant entre les buts motivationnels d'accomplissement des enseignants (c'est-à-dire buts de tâche-approche, buts de tâche-évitement, buts de soi-approche, buts de soi-évitement, buts d'autrui-approche et buts d'autrui-évitement) et a) le type d'établissement scolaire (établissement scolaire hors éducation prioritaire codé 0, établissement scolaire labellisé ECLAIR codé 1), l'ancienneté (données centrées par rapport à la moyenne) et le sexe (femmes codées 0, hommes codés 1); et b) les interactions entre l'ancienneté x le type d'établissement scolaire, le type d'établissement scolaire x le sexe, et l'ancienneté x le sexe. Les prédicteurs ont été rentrés dans l'équation de la régression en quatre étapes : 1) sexe; 2) type d'établissement scolaire; 3) ancienneté; et 4) effets d'interactions à deux voies présentées plus haut.

## Résultats

### Relations entre les prédicteurs et les buts motivationnels d'accomplissement

Les résultats détaillés de régressions hiérarchiques multivariées sont présentés dans le tableau 2.

#### Type d'établissement scolaire

Les résultats montrent que l'appartenance à un type d'établissement scolaire (labellisé ECLAIR vs hors éducation prioritaire) est significativement reliée aux buts de tâche-approche et d'autrui-évitement (voir

tableau 2). Ainsi, les enseignants qui travaillent dans un établissement scolaire labellisé ECLAIR ont des scores de buts de tâche-approche significativement plus bas que ceux qui sont dans un établissement n'appartenant pas à l'éducation prioritaire ( $p < 0,01$ , étapes 1 à 4). Autrement dit, ils ont moins tendance à poursuivre des buts de tâche-approche que ceux qui sont dans un établissement scolaire hors éducation prioritaire. Chercher la réussite des élèves semble donc un but motivationnel moins répandu dans un contexte institutionnellement reconnu comme « difficile » que dans un établissement n'appartenant pas à la politique d'éducation prioritaire française. L'hypothèse 1a est donc confirmée.

Par ailleurs, les enseignants qui travaillent dans un établissement scolaire labellisé ECLAIR ont des scores de buts d'autrui-évitement plus élevés que ceux qui ne sont pas dans ce type d'établissement ( $p < 0,05$ , étape 2). Comparativement à un contexte hors éducation prioritaire, travailler dans un contexte « difficile » semble conduire les enseignants à davantage éviter la comparaison avec leurs collègues de l'établissement, pour éviter de se sentir moins performants, moins compétents ou plus en difficulté qu'eux. Ce type de but motivationnel est donc moins répandu dans un contexte qui n'est pas institutionnellement reconnu comme « difficile ». L'hypothèse 1d est par conséquent confirmée. Toutefois, cette relation devient non significative lorsque l'ancienneté des enseignants est introduite dans l'équation de la régression. Par contre, aucune relation significative n'a été trouvée entre le type d'établissement scolaire et les buts de tâche-évitement, de soi-approche, de soi-évitement et d'autrui-approche. Les hypothèses 1b et 1c sont par conséquent infirmées respectivement pour les buts de tâche-évitement et de soi-évitement.

### Ancienneté

Les résultats mettent également en évidence que l'ancienneté des enseignants est significativement reliée aux buts de soi-approche, d'autrui-approche et d'autrui-évitement (tableau 2). En effet, les enseignants qui ont le plus d'ancienneté ont des scores de buts de soi-approche ( $p < 0,05$ , étape 3), d'autrui-approche ( $p < 0,05$ , étapes 3 et 4) et d'autrui-évitement ( $p < 0,05$ , étape 3;  $p < 0,001$ , étape 4) moins élevés que ceux qui ont moins d'ancienneté. Ainsi, par rapport aux enseignants ayant peu d'ancienneté, les enseignants plus expérimentés visent moins le progrès personnel en tant qu'enseignants (hypothèse 2a), moins le fait d'être un meilleur enseignant que les autres (hypothèse 2b)

ou d'éviter d'être moins performants que leurs collègues (hypothèse 2c). Ces trois hypothèses sont par conséquent confirmées. Toutefois, aucune relation significative n'a été trouvée entre l'ancienneté et les buts de tâche-approche, de tâche-évitement ou de soi-évitement. Pour ce dernier but, l'hypothèse 2d est donc infirmée.

### Sexe

Les résultats montrent que les enseignants ont des scores de buts de tâche-évitement significativement plus bas que celui des enseignantes ( $p < 0,05$ , étapes 1 à 4). Autrement dit, ils cherchent moins à éviter l'échec de leurs élèves que leurs collègues de sexe féminin. Toutefois aucune relation significative n'a été trouvée pour les autres buts motivationnels d'accomplissement (c'est-à-dire buts de tâche-approche, buts de soi-approche, buts de soi-évitement, buts d'autrui-approche et buts d'autrui-évitement).

## Analyse de modérations

### Modérateur : sexe

Les résultats de la quatrième étape montrent un effet d'interaction significatif entre l'ancienneté et le sexe au niveau des buts d'autrui-évitement ( $B = -0,067$ ; erreur-type = 0,022;  $p = 0,002$ ). L'analyse selon le sexe (le modérateur) montre que les enseignantes ayant le plus d'ancienneté ( $B = -0,065$ ; erreur-type = 0,014;  $p < 0,001$ ) ont des scores de buts d'autrui-évitement significativement inférieurs à celles qui ont moins d'ancienneté. Toutefois, pour les enseignants, cette relation n'est pas significative ( $B = 0,003$ ; erreur-type = 0,018;  $p < 0,883$ ). Par ailleurs, aucun effet d'interaction ancienneté x sexe n'a été trouvé pour les buts de tâche-approche, de tâche-évitement, de soi-approche, de soi-évitement et d'autrui-approche.

### Modérateur : type d'établissement scolaire

Les résultats de la quatrième étape montrent un effet d'interaction significatif entre l'ancienneté et le type d'établissement scolaire au niveau des buts de soi-approche ( $B = -0,055$ ; erreur-type = 0,024;  $p = 0,025$ ) et de soi-évitement ( $B = -0,086$ ; erreur-type = 0,031;  $p = 0,006$ ). L'analyse selon le type d'établissement scolaire (le modérateur) montre que les enseignants d'un établissement scolaire labellisé ECLAIR ayant le plus d'ancienneté ont des scores de buts de soi-approche ( $B = -0,073$ ; erreur-type = 0,025;  $p = 0,003$ ) ou de soi-évitement ( $B = -0,099$ ; erreur-type = 0,031;  $p = 0,002$ )

Tableau 2. Modèles de régression hiérarchique multivariée prédisant les buts motivationnels d'accomplissement des enseignants

Étapes	Variables	Tâche-approche			Tâche-évitement			Soi-approche			Soi-évitement			Autrui-approche			Autrui-évitement		
		B (ET)	t	R <sup>2</sup> (ΔR <sup>2</sup> )	B (ET)	t	R <sup>2</sup> (ΔR <sup>2</sup> )	B (ET)	t	R <sup>2</sup> (ΔR <sup>2</sup> )	B (ET)	t	R <sup>2</sup> (ΔR <sup>2</sup> )	B (ET)	t	R <sup>2</sup> (ΔR <sup>2</sup> )	B (ET)	t	R <sup>2</sup> (ΔR <sup>2</sup> )
1	Sexe	-0,097 (0,067)	-1,449	0,007 (0,023*)	-0,243* (0,098)	-2,464	0,021 (0,010*)	-0,333 (0,181)	-1,842	0,012 (0,002)	-0,154 (0,229)	-0,670	0,002 (0,001)	0,049 (0,159)	0,308	0,000 (0,001)	-0,036 (0,211)	-0,169	0,000 (0,021*)
2	Sexe	-0,087 (0,066)	-1,313	0,030 (0,023*)	-0,233* (0,098)	-2,370	0,031 (0,010*)	-0,325 (0,181)	-1,795	0,014 (0,002)	-0,144 (0,230)	-0,626	0,003 (0,001)	0,047 (0,159)	0,296	0,001 (0,001)	-0,043 (0,208)	-0,207	0,021 (0,021*)
	TES	-0,202** (0,077)	-2,610		-0,199 (0,115)	-1,726		-0,159 (0,212)	-0,750		-0,198 (0,269)	-0,734		0,036 (0,186)	0,193		0,624* (0,243)	2,563	
3	Sexe	-0,088 (0,067)	-1,327	0,031 (0,001)	-0,236* (0,099)	-2,383	0,031 (0,000)	-0,280 (0,181)	-1,546	0,031 (0,017*)	-0,099 (0,230)	-0,431	0,014 (0,011)	0,087 (0,159)	0,548	0,018 (0,017)	0,008 (0,207)	0,041	0,056 (0,033***)
	TES	-0,201** (0,078)	-2,588		-0,197 (0,115)	-1,703		-0,188 (0,211)	-0,891		-0,226 (0,269)	-0,842		0,011 (0,185)	0,057		0,560* (0,242)	2,319	
	Ancienneté	0,001 (0,003)	0,225		0,001 (0,005)	0,284		-0,021* (0,009)	-2,284		-0,021 (0,012)	-1,763		-0,019* (0,008)	-2,288		-0,034** (0,011)	-3,227	
4	Sexe	-0,096 (0,076)	-1,265	0,042 (0,011)	-0,294* (0,113)	-2,599	0,040 (0,009)	-0,442* (0,205)	-2,158	0,055 (0,024*)	-0,142 (0,261)	-0,544	0,041 (0,027*)	0,073 (0,182)	0,400	0,020 (0,002)	-0,116 (0,233)	-0,497	0,091 (0,045***)
	TES	-0,240* (0,106)	-2,276		-0,329* (0,157)	-2,093		-0,582* (0,284)	-2,048		-0,449 (0,362)	-1,240		-0,019 (0,253)	-0,074		0,352 (0,324)	1,086	
	Ancienneté	0,001 (0,005)	0,119		0,005 (0,007)	0,795		-0,018 (0,012)	-1,445		-0,013 (0,016)	-0,795		-0,024* (0,011)	-2,120		-0,065*** (0,014)	-4,559	
	Ancienneté x TES	-0,015 (0,009)	-1,680		-0,014 (0,013)	-1,018		-0,055* (0,024)	-2,254		-0,086** (0,031)	-2,782		-0,002 (0,022)	-0,114		0,009 (0,028)	0,323	
	Sexe x TES	0,055 (0,160)	0,344		0,287 (0,239)	1,204		0,799 (0,432)	1,850		0,343 (0,550)	0,625		0,048 (0,384)	0,124		0,414 (0,492)	0,841	
	Ancienneté x Sexe	0,007 (0,007)	1,019		-0,004 (0,011)	-0,399		0,015 (0,019)	0,785		0,018 (0,024)	0,750		0,013 (0,017)	0,735		0,067** (0,022)	3,098	

Note : B = betas non standardisés ; TES = type d'établissement scolaire ; \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$  ; \*\*\* :  $p < 0,001$ .

significativement inférieurs à ceux qui ont moins d'ancienneté. Toutefois, pour les enseignants d'un établissement scolaire hors éducation prioritaire, cette relation n'est pas significative pour les buts de soi-approche ( $B = -0,018$ ; erreur-type = 0,012;  $p = 0,149$ ) et de soi-évitement ( $B = -0,013$ ; erreur-type = 0,016;  $p = 0,427$ ). Par ailleurs, aucun effet d'interaction ancienneté x type d'établissement scolaire n'a été trouvé pour les buts tâche-évitement, de tâche-approche, d'autrui-approche et d'autrui-évitement.

## Discussion

L'objectif de cette étude était d'identifier si le contexte d'exercice en établissement « difficile » et l'ancienneté des enseignants étaient reliés à leurs buts motivationnels d'accomplissement. Les résultats montrent dans un premier temps qu'exercer dans un établissement « difficile » est relié à certains buts d'accomplissement des enseignants.

### Type d'établissement et buts de tâche-approche et de tâche-évitement (hypothèses 1a et 1b)

Les enseignants appartenant à un établissement ECLAIR ont des scores de buts de tâche-approche (faire réussir ses élèves) significativement plus bas que ceux qui sont dans un établissement n'appartenant pas à l'éducation prioritaire (hypothèse 1a), ce qui peut témoigner des difficultés qu'ils rencontrent avec leurs élèves. Ce résultat s'inscrit dans la littérature sur l'enseignement en milieu « difficiles », qui met en avant que les enseignants peuvent se donner des priorités différentes de celles directement liées à l'apprentissage et à la réussite scolaire, au risque de substituer le maintien de l'ordre à la transmission des connaissances (Kherroubi & Rochex, 2004), la socialisation primant alors sur les apprentissages (Peltier-Barbier, 2004). Les pratiques enseignantes visent alors des objectifs multiples dont les relations sont souvent complexes voire contradictoires, comme faire que les élèves réussissent les tâches, mettre les élèves au travail et maintenir leur motivation, préserver le climat et la discipline dans les classes (voir par exemple Demeuse, Frandji, Greger et al., 2008, 2011). Les objectifs de préservation du climat de la classe, de la motivation des élèves ou de réussite des tâches peuvent s'exercer au détriment des objectifs d'apprentissage, en générant des transactions et des négociations sur la tâche à réaliser (Hastie

& Pickwell, 1996; Vors & Gal-Petitfaux, 2015), conduisant à une réduction des exigences d'apprentissage (Armand & Gille, 2006; Monnier & Amade-Escot, 2009). Cette entente mutuelle tacite co-construite dans les interactions en classe prend la forme d'un « *working agreement* » (McDermott, 1977) qui amène souvent une « *narrow pedagogy* » et un « *narrow curriculum* » (voir par exemple Mathis, 2006), correspondant à une diminution des enjeux de savoir précédemment évoquée. Dans ces conditions difficiles, le but prioritaire de l'enseignant est d'obtenir la paix sociale en maintenant les élèves « *busy, happy and good* » (Placek, 1983) plutôt que de les faire réussir (buts de tâche-approche).

Cette étude est la première à identifier cette tendance à travers les buts d'accomplissement poursuivis par les enseignants, et confirme donc des résultats antérieurs apportés par des études utilisant d'autres cadres théoriques et méthodologiques. Toutefois, le score des buts de tâche-approche reste élevé même pour les enseignants exerçant en établissement « difficile », ce qui met en évidence que l'objectif institutionnel de réussite de tous les élèves est largement partagé par les enseignants quel que soit leur contexte d'exercice. La poursuite de ce but de tâche-approche ne signifie pas pour autant atteindre la réussite systématique et pour tous dans un établissement « difficile », même si les enseignants efficaces parviennent à y instaurer les conditions d'une activité d'étude acceptable (Vors & Gal-Petitfaux, 2015) et à mettre les élèves en activité d'apprentissage le plus souvent possible (Chauveau, 2001).

Par ailleurs, nos résultats ne mettent pas en évidence de différences significatives sur le but de tâche-évitement entre les différents types d'établissement. Les enseignants, quel que soit leur établissement d'exercice, cherchent à éviter que leurs élèves échouent. Nous faisons initialement l'hypothèse que les enseignants exerçant en établissement ECLAIR auraient davantage tendance à poursuivre ce but de tâche-évitement que leurs collègues exerçant dans des établissements hors éducation prioritaire (hypothèse 1b). En effet, l'agitation tant redoutée des élèves « difficiles » conduit souvent les enseignants à éviter de les mettre en situation d'échec répété, en parcellisant les consignes, sans les confronter à un problème complexe à résoudre (Armand & Gille, 2006; Kherroubi & Rochex, 2002, 2004). Or, il n'y a pas de différence significative entre les différents types d'établissements sur les buts de tâche-évitement. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'échec des élèves peut générer des

déviances et des ruptures scolaires (Millet & Thin, 2005) et que, quel que soit le type d'établissement, cette problématique est rencontrée par les enseignants et fait donc partie de leurs buts d'accomplissement indépendamment de leur contexte d'exercice.

### Type d'établissement et buts de soi-évitement (hypothèse 1c)

Nous faisons initialement l'hypothèse que les enseignants en établissement ECLAIR auraient davantage tendance à poursuivre des buts de soi-évitement (hypothèse 1c) que leurs collègues exerçant en établissement hors éducation prioritaire. Nous pensions que les nombreuses difficultés identifiées par la revue de littérature pouvaient conduire les enseignants d'établissements « difficiles » à chercher à éviter de régresser en tant qu'enseignants. Or, les résultats des analyses de régression montrent qu'il n'y a pas de différence significative sur ce but en fonction du type d'établissement. Cependant, nous verrons par la suite que l'analyse de modération met en évidence un effet d'interaction significatif pour les buts de soi-évitement entre l'ancienneté des enseignants et leur exercice dans un établissement ECLAIR. Autrement dit, ce sont surtout les enseignants ayant le plus d'ancienneté qui poursuivent le moins des buts de soi-évitement en établissement « difficile ». Cela peut se comprendre car, au fil des années, les enseignants construisent des gestes du métier leur permettant de centrer l'attention sur la tâche, tout en prenant en compte de manière accrue le contexte et la disposition personnelle des élèves (Tochon, 2004). Ces enseignants sont donc moins enclins à poursuivre des buts de soi-évitement.

### Type d'établissement et buts d'autrui-évitement (hypothèse 1d)

Les enseignants exerçant dans un établissement ECLAIR ont des scores significativement plus élevés sur les buts d'autrui-évitement que ceux exerçant dans un établissement hors éducation prioritaire. Cela signifie qu'ils ont davantage tendance à éviter de se comparer aux autres enseignants de leur établissement. Comme les élèves d'un établissement ECLAIR sont plus fréquemment qu'ailleurs en échec, ils peuvent renvoyer à l'enseignant une image négative de l'efficacité de son travail ; l'enseignant se sent alors démuné avec l'impression de ne pas réussir à faire son travail (Careil, 1996; Rouve-Llorca, 2013). Pour limiter la démonstration

sociale d'incompétence liée aux faibles résultats des élèves, les enseignants exerçant dans des établissements « difficiles » ont donc davantage tendance à éviter la comparaison avec leurs collègues, afin de ne pas remettre en cause leur professionnalité (Monfroy, 2002) et de ne pas diminuer leur sentiment d'efficacité personnelle en tant qu'enseignant (Deemer, 2004). Poursuivre ce type de buts peut s'avérer risqué pour certains enseignants qui n'oseraient pas parler de leurs difficultés avec leurs collègues de peur d'être jugés comme des enseignants peu efficaces. Ce résultat est en lien avec la littérature sur les buts d'accomplissement chez les enseignants, qui a pu montrer que les buts de performance-évitement étaient reliés au stress et au *burnout* chez les enseignants (Fasching, Dresel, Dickhäuser *et al.*, 2010) ou au fait de percevoir la proposition d'aide de la part des autres enseignants comme une menace (Nitsche, Dickhäuser, Fasching *et al.*, 2011). Mais cette étude est la première à identifier que les buts d'autrui-évitement sont davantage poursuivis par les enseignants exerçant en établissements « difficiles » que par les enseignants n'appartenant pas à des établissements ECLAIR. La littérature a également mis en évidence que les buts de performance-évitement étaient négativement corrélés à la satisfaction dans son métier et à l'attitude envers le travail enseignant (Butler & Shibaz, 2008; Papaïonnou & Christodoulidis, 2007). Le risque est donc d'autant plus grand pour les enseignants de tomber dans la réduction de leurs exigences, évoquée un peu plus tôt. L'identification des buts d'autrui-évitement chez les enseignants exerçant en établissement « difficile » pourrait ainsi être un indicateur concret permettant de détecter des enseignants susceptibles d'être en difficulté professionnelle et de mettre en place des dispositifs et des actions de formation afin de les aider à les surmonter. Cette démarche permettrait de participer à la lutte contre le sentiment d'impuissance et la souffrance que vivent certains enseignants dans ces contextes difficiles de travail (Monfroy, 2002).

Hormis les relations entre le type d'établissement et certains buts d'accomplissement, les résultats de cette étude montrent également que les enseignants qui ont le plus d'ancienneté ont tendance à moins poursuivre des buts de soi-approche, des buts d'autrui-approche et des buts d'autrui-évitement. Ces résultats permettent certes de déterminer l'intensité de chaque but d'accomplissement, mais aussi d'apporter des informations sur la dynamique motivationnelle des enseignants au cours de l'avancée de leur carrière.

## Ancienneté, buts de soi-approche et buts de soi-évitement (hypothèses 2a et 2d)

Le fait d'essayer de mieux enseigner que les années précédentes (but de soi-approche) semble être une préoccupation qui concerne davantage les enseignants en début de carrière que les enseignants plus expérimentés (hypothèse 2a). Ces derniers ont capitalisé au fil des années des expériences leurs permettant d'agir plus efficacement (Ria, 2009), ce qui les amène à moins poursuivre des buts de soi-approche valorisant la recherche du progrès personnel en tant qu'enseignant. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne continuent pas à tenter de progresser en tant qu'enseignants, mais plutôt que ce type de buts est davantage présent chez les enseignants en début de carrière que chez les enseignants ayant plus d'ancienneté. Les enseignants débutants ou en début de carrière vivent des expériences typiques (Ria, Sève, Durand *et al.*, 2004) et leur développement professionnel s'échauffe de manière empirique, par essais et erreurs, en réaction aux premières expériences de classe parfois douloureuses (Ria, 2009). Tout en visant l'apprentissage de leurs élèves, la préoccupation centrale des enseignants novices est l'apprentissage de leur propre métier (Saujat, 2004), ce qui permet de mieux comprendre pourquoi les buts de soi-approche sont survalorisés en début de carrière. Par ailleurs, nous faisons initialement l'hypothèse que les enseignants ayant le plus d'ancienneté auraient tendance à davantage poursuivre des buts de soi-évitement (éviter de régresser en tant qu'enseignant) que leurs collègues moins expérimentés (hypothèse 2d). Or, cette hypothèse n'est pas validée puisque aucune différence significative n'apparaît sur le but de soi-évitement en fonction de l'ancienneté des enseignants. Avec l'ancienneté, les enseignants ont pu progressivement développer une disposition à interpréter les situations en classe de façon à être capable d'agir plus efficacement face à l'incertitude (Tochon, 2004). Éviter de régresser ne semble pas être un but particulièrement poursuivi par les enseignants ayant le plus d'ancienneté par rapport aux autres puisqu'ils ont déjà construit des façons de faire leur permettant d'être efficaces. Comme les routines construites par les enseignants expérimentés fonctionnent (Riff & Durand, 1993), ils se basent probablement sur ces routines pour conserver une certaine efficacité de leur enseignement et donc ne pas adopter prioritairement un but de soi-évitement.

Nos résultats ont également pu mettre en évidence un effet d'interaction significatif entre l'ancienneté et le type d'établissement scolaire au niveau des buts de soi-approche et de soi-évitement. L'analyse selon le type d'établissement scolaire a montré que les enseignants d'un établissement ECLAIR ayant le plus d'ancienneté avaient des scores de buts de soi-approche ou de soi-évitement significativement inférieurs à ceux qui avaient moins d'ancienneté. Par contre, pour les enseignants d'un établissement scolaire hors éducation prioritaire, cette relation n'est pas significative concernant les buts de soi-approche et de soi-évitement. Les enseignants en début de carrière en établissements ECLAIR s'orientent donc plutôt vers des buts de soi-approche, ils cherchent davantage à progresser en tant qu'enseignants que ceux qui ont plus d'ancienneté. En effet, la littérature montre que les jeunes enseignants en établissement « difficile » sont à la recherche de « solutions » pour rendre viable le travail en classe (Vors, 2014). D'après l'auteur, la viabilité correspond à un compromis, recherché sans cesse par l'enseignant, oscillant entre la gestion de l'ordre et l'apprentissage des élèves; cette idée rejoint la notion d'efficacité subjective (Saujat, 2004). Ainsi, les enseignants seraient particulièrement tournés vers la volonté de faire mieux (buts de soi-approche) dans la quête de cette viabilité personnelle, de manière exacerbée pendant leurs premières années d'enseignement en milieu « difficile ». Par ailleurs, ils adoptent également davantage des buts de soi-évitement que leurs collègues ayant plus d'ancienneté. Ce résultat peut s'expliquer eu égard aux conditions difficiles d'enseignement. Les enseignants vivent souvent des émotions négatives (Ria, 2009) ou des situations d'enseignement douloureuses qu'ils veulent absolument éviter à l'avenir (Davis & Rochex, 1995). Cela peut expliquer que ces enseignants en début de carrière cherchent à éviter d'enseigner moins efficacement qu'avant.

## Ancienneté, buts d'autrui-approche et buts d'autrui-évitement (hypothèses 2b et 2c)

Les résultats de cette étude montrent aussi que les enseignants qui ont le plus d'ancienneté ont tendance à moins poursuivre des buts d'autrui-approche et d'autrui-évitement. Autrement dit, plus les enseignants sont novices, plus ils déclarent vouloir faire mieux que leurs collègues ou vouloir éviter de leur montrer qu'ils

enseignent moins bien qu'eux. Les résultats sur les buts d'autrui-approche s'inscrivent dans ceux de Butler (2007), même si la formulation des buts d'accomplissement des enseignants diffère (pour une discussion sur la formulation des buts, voir Mascret, Elliot & Cury, 2015). En effet, les individus deviennent de moins en moins dépendants des comparaisons sociales en prenant de l'âge et de l'expérience, car ils sont davantage orientés vers des références personnelles (Burley, Turner & Vitulli, 1999) et sont moins concernés par les promotions et donc par le fait de faire mieux que les autres (Kanfer & Ackerman, 2004). Par contre, les résultats concernant les buts d'autrui-évitement sont originaux dans les études sur les buts d'accomplissement des enseignants. Cependant, ils résonnent avec d'autres travaux portant sur l'analyse de l'activité enseignante. En début de carrière, les enseignants n'ont pas confiance en eux, en leurs actions et sont très influençables parce que font et disent leurs collègues (Kagan, 1992; Veenman, 1984). D'une part, les jeunes enseignants sont en quête permanente de signes de reconnaissance (Ria, Sève, Saury *et al.*, 2003), ce qui peut les conduire à vouloir se comparer aux autres et à faire mieux qu'eux. D'autre part, ce manque de confiance des jeunes enseignants peut se traduire par des stratégies d'évitement. Les jeunes enseignants ressentent la peur d'être jugés et redoutent le regard des autres sur leurs propres pratiques professionnelles : « Comme Aliette qui se sent fragilisée à l'idée qu'un de ses collègues ait pu être témoin de son manque de maîtrise en classe : "Ça m'a embêtée qu'un collègue me voie en situation d'échec" » (Rouve-Llorca, 2013, p. 242). Cette tendance les conduit à avoir des moments de retrait, d'isolement afin d'éviter la confrontation avec les autres enseignants : certains enseignants restent dans leur classe, d'autres évitent la salle des professeurs (Rouve-Llorca, 2013). Avec l'ancienneté, les enseignants sont moins influencés par leurs pairs, ils prennent confiance en eux (pour une revue, voir Avalos, 2011). Au fil du temps, les enseignants construisent des routines plus efficaces; ils investissent leur métier de manière moins affective, se détachent du jugement d'autrui et apprennent à contrôler leurs émotions (Visioli & Ria, 2010). De plus, les résultats de la quatrième étape des analyses de régressions multivariées ont mis en évidence un effet d'interaction significatif entre l'ancienneté et le sexe au niveau des buts d'autrui-évitement. L'analyse selon le sexe a montré que les enseignantes ayant le plus d'ancienneté avaient des scores de buts d'autrui-évitement significativement inférieurs à celles qui avaient moins

d'ancienneté. Par contre, pour les enseignants, cette relation n'était pas significative. Les phénomènes identifiés plus tôt, liés à l'adoption de buts d'autrui-évitement, semblent donc particulièrement importants chez les enseignantes en début de carrière. Si une étude (Papaioannou & Christodoulidis, 2007) avait déjà mis en évidence que les enseignantes poursuivaient davantage des buts de performance-évitement que les enseignants, notre étude est la première à mettre en évidence cet effet d'interaction avec l'ancienneté dans le métier.

## Ancienneté et buts de tâche-approche et de tâche-évitement

Nos résultats montrent enfin que les enseignants déclarent s'orienter principalement vers des buts d'accomplissement liés à la tâche, quelle que soit leur ancienneté. Les buts motivationnels de tâche-approche et de tâche-évitement sont ceux qui obtiennent les scores les plus élevés, avec le plus faible écart-type entre les enseignants. Qu'ils aient de l'ancienneté ou qu'ils soient novices, les enseignants poursuivent majoritairement les buts de faire réussir leurs élèves et d'éviter qu'ils échouent. Ce résultat questionne la place centrale qu'a la réussite pour l'enseignant : serait-ce un invariant du métier contrairement aux buts motivationnels tournés vers soi ou vers autrui? Diverses recherches montrent que c'est la réussite des élèves et, pour certains élèves en difficulté, l'évitement de l'échec qui organisent les interventions des enseignants dans le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires et dans leurs interactions avec les élèves en classe (Maurice & Murillo, 2008; Murillo, 2010). Par exemple, ces auteurs montrent que les enseignants ajustent la difficulté de leur questionnement en classe en fonction du potentiel estimé des élèves. Ainsi, ils poseront des questions plus faciles aux élèves jugés en difficulté, évitant ainsi de les mettre en échec. Cette démarche focalisée sur la réussite des élèves produit un coefficient stable de bonnes réponses de 57 %, quels que soient le niveau des élèves, des classes ou la période de l'année (Murillo, 2010).

## Sexe et buts motivationnels

Les résultats de notre étude montrent enfin que les enseignants ont des scores de buts de tâche-évitement significativement plus bas que ceux des enseignantes. Toutefois, aucune relation significative n'a été trouvée

pour les cinq autres buts motivationnels d'accomplissement. Or, la littérature sur les buts d'accomplissement des enseignants ne montre que peu de différences liées au sexe et, lorsque des différences apparaissent, elles restent faibles (Retelsdorf, Butler, Streblov *et al.*, 2010). Même si les résultats sont contrastés, les conclusions qui semblent se dégager montrent que les enseignantes sont plus tournées vers des buts de maîtrise (Butler, 2007; Malmberg, 2008; Retelsdorf, Butler, Streblov *et al.*, 2010) que leurs homologues masculins. Notre recherche montre que les enseignantes cherchent davantage à éviter l'échec de leurs élèves que les enseignants. Ces résultats s'inscrivent en continuité avec les résultats précédemment cités car les buts de soi-évitement sont une déclinaison des buts de maîtrise. Or, les études citées précédemment ne mesuraient que les buts de maîtrise-approche des enseignants, sans jamais identifier les buts de maîtrise-évitement. L'utilisation du modèle 3 x 2 des buts d'accomplissement (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011) et sa version appliquée aux enseignants (Mascret, Elliot & Cury, 2015) permettent donc d'apporter des précisions sur les relations entre sexe et buts motivationnels d'accomplissement des enseignants.

## Limites et perspectives

Au-delà des résultats de ce travail, plusieurs limites de cette étude peuvent être identifiées, constituant autant de perspectives pour de futures recherches. La première catégorie de limites concerne l'extension de la précision des résultats autour de quatre thématiques : 1) l'élargissement de l'échantillon aux écoles, lycées et lycées professionnels; 2) la caractérisation plus précise du degré de difficulté de l'établissement; 3) la poursuite de l'étude dans d'autres académies à profil spécifique; et enfin 4) la prise en compte de l'ancienneté dans le poste ou en éducation prioritaire. Notre échantillon d'établissements n'était constitué que de collèges puisque ceux-ci correspondaient à la grande majorité des établissements labellisés ECLAIR.

La première limite de cette étude est donc que nos résultats ne nous permettent pas d'identifier une éventuelle évolution des buts d'accomplissement poursuivis par des enseignants exerçant dans le premier degré ou dans le second degré en lycées ou en lycées professionnels. Étendre l'échantillon à ce type d'établissements permettrait d'intégrer à l'analyse de régression multivariée une nouvelle variable de contrôle (le niveau académique des établissements : école, collège, lycée, lycée professionnel) afin d'étudier un possible impact

de cette variable sur les buts d'accomplissement des enseignants et sur les effets d'interaction avec d'une part le type d'établissement (ECLAIR vs hors éducation prioritaire) et d'autre part l'ancienneté des enseignants. Toutefois, les données devraient être analysées avec précaution car la récente réforme de l'éducation prioritaire autour du programme REP+ ne concerne plus les lycées. De plus, comme nous le verrons plus loin, l'augmentation du nombre d'établissements conduirait à utiliser d'autres méthodes statistiques.

La seconde limite concerne le degré de difficulté des établissements retenus. Nous avons sélectionné pour cette étude des établissements aux caractéristiques contrastées, entre d'un côté des établissements labellisés ECLAIR qui étaient, *via* cette classification, considérés institutionnellement comme les plus « difficiles », et d'un autre côté des établissements qui n'appartenaient pas du tout à l'éducation prioritaire. Or, il existait à cette époque des classifications « intermédiaires », comme les RRS. La prise en compte de ce type d'établissement aurait pu affiner les résultats de notre étude en identifiant si le degré de difficulté des établissements appartenant à l'éducation prioritaire pouvait influencer les buts d'accomplissement des enseignants y exerçant. En se basant sur les classifications actuelles, une nouvelle étude pourrait être menée dans cette perspective, en reprenant les classements de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) autour des établissements appartenant à un REP, des établissements appartenant à un REP+ (intégrés dans le programme « réseau d'éducation prioritaire renforcé ») et des établissements hors éducation prioritaire.

La troisième limite est relative à la passation des questionnaires dans l'académie d'Aix-Marseille. Dans l'échantillon retenu, il n'y a pas de différence significative entre l'ancienneté dans le métier des enseignants exerçant en ou hors ECLAIR. Or, dans certaines académies accueillant beaucoup de néo-titulaires souvent affectés en établissements appartenant à l'éducation prioritaire (comme Créteil, Lille ou Versailles), cette différence pourrait s'avérer significative et influencer les buts d'accomplissement poursuivis. Une extension de cette étude dans ces académies aux profils spécifiques pourrait apporter des informations complémentaires.

Enfin, notre étude s'est limitée à étudier l'ancienneté des enseignants dans l'Éducation nationale, sans envisager l'ancienneté dans l'établissement ou l'ancienneté dans des établissements appartenant à l'éducation prioritaire. Or, ces deux types d'ancienneté peuvent influencer les modalités d'adaptation des

pratiques enseignantes en établissement « difficile ». Ces deux variables seraient à intégrer dans de prochaines études pour étudier si elles influencent également les buts d'accomplissement des enseignants.

La deuxième catégorie de limites concerne la nature du questionnaire utilisé dans cette étude. Celui-ci n'est pas un questionnaire élaboré à partir des spécificités de l'enseignement en milieu difficile, telles que la revue de littérature nous a permis de les identifier. L'objectif de cette étude n'était pas de créer un questionnaire spécifique à l'éducation prioritaire, mais plutôt d'identifier si les résultats à un questionnaire initialement validé chez les enseignants (Mascret, Elliot & Cury, 2015) pouvaient éventuellement évoluer selon le contexte d'exercice, ici l'éducation prioritaire. Aucune étude ne s'était jusqu'à présent intéressée de manière spécifique aux buts motivationnels des enseignants dans le cadre de l'éducation prioritaire ou de ses équivalents au niveau international. Il nous paraissait donc légitime d'analyser dans un premier temps les relations pouvant exister entre le fait d'enseigner en établissements ECLAIR (de par leur spécificité) et les buts motivationnels des enseignants. Certains aspects particuliers de l'enseignement en milieu difficile ne sont donc pas appréhendés par ce questionnaire, comme la préservation du climat de classe et de la discipline. Afin que l'éducation prioritaire ne soit plus seulement un contexte d'étude des buts motivationnels d'accomplissement des enseignants, l'élaboration d'un questionnaire spécifique aux dilemmes d'engagement que rencontrent les enseignants dans ces établissements considérés comme « difficiles » par l'institution pourrait être une piste de travail intéressante. Deux précautions devraient toutefois être prises lors de la définition de buts d'accomplissement plus spécifiquement adaptés aux différentes dimensions de l'enseignement en milieu « difficile » : une précaution épistémologique avec le respect strict des fondements théoriques et de la formulation des différents buts (pour une discussion plus précise, voir Elliot, Murayama & Pekrun, 2011 ; Mascret, Elliot & Cury, 2015) et une précaution méthodologique avec l'utilisation d'une procédure spécifique de validation du questionnaire (définition des items, analyse factorielle confirmatoire, alphas de Cronbach, validité externe, test-retest).

Enfin, la dernière limite, davantage méthodologique, est liée à notre échantillon limité d'établissements. Puisque la passation des questionnaires de notre étude s'est déroulée dans sept collèges, nous avons utilisé des analyses de régressions hiérarchiques

multivariées pour identifier les relations entre les six buts d'accomplissement, le type d'établissement, l'ancienneté et leurs interactions, en intégrant le sexe des enseignants comme variable de contrôle. Or, si le nombre d'établissements avait été plus important ( $N > 10$ ), le type de données utilisées ici aurait pu produire une structure hiérarchisée, mettant en danger l'indépendance des observations, qui dépend de la corrélation intra-classes. Si celle-ci était élevée, les estimations des effets et leur significativité deviendraient biaisées puisque cela signifierait que les enseignants d'un même établissement donnent des réponses plus homogènes que celles des enseignants de différents établissements. Comme le nombre d'établissements de notre étude n'était pas suffisamment élevé, nous n'avons pas été confrontés à cette éventualité. Les perspectives identifiées un peu plus tôt (élargissement aux écoles, lycées et lycées professionnels, aux REP et aux REP+) conduiraient inévitablement à une augmentation du nombre d'établissements. Devant cette augmentation (et si les corrélations intra-classes mettaient en évidence une structure hiérarchisée des données et donc une non-indépendance des observations), les analyses de régressions hiérarchiques multivariées que nous avons utilisées ici ne seraient plus exploitables. Il serait alors nécessaire de procéder à une analyse des données *via* des modèles multiniveaux, de plus en plus utilisés dans le domaine de l'éducation (Bressoux, 2007, 2010). Le principe général de ces analyses est que les caractéristiques individuelles peuvent certes influencer la modélisation des comportements individuels, mais que les individus soumis au même contexte peuvent également être influencés par des éléments de celui-ci. Les analyses multiniveaux permettraient donc de différencier nos variables en fonction de leur statut : le « type d'établissement » serait considéré comme une variable de niveau groupal et l'ancienneté comme une variable de niveau individuel (spécifique à chaque individu, indépendamment de son appartenance à un type d'établissement donné). Cette méthode d'analyse permettrait de dépasser les problèmes engendrés par la désagrégation des données (Bressoux, 2007, 2010), c'est-à-dire d'éviter que chacun des individus se voie attribuer la caractéristique de son environnement (qui ne caractériserait donc plus des environnements, mais des individus). Dans la perspective de futures études, l'augmentation du nombre d'établissements et de leur diversité permettrait donc d'une part d'apporter des informations complémentaires à la présente étude et d'autre part d'utiliser des

méthodes statistiques telles que les analyses multiniveaux qui permettent une modélisation plus efficace des effets de l'environnement sur les individus (Bressoux, 2007), ici l'appartenance à un établissement ECLAIR.

## Conclusion

L'originalité de ce travail s'inscrit dans trois perspectives : l'étude des buts motivationnels des enseignants, la comparaison de leurs différents milieux d'enseignement et de leur ancienneté, et un niveau d'analyse encore inédit. Premièrement, cette recherche permet d'enrichir la finalement récente littérature internationale sur les buts motivationnels des enseignants (par exemple Butler, 2007 ; Cho & Shim, 2013 ; Daniels, Frenzel, Stupnisky *et al.*, 2013 ; Mascret, Elliot & Cury, 2015) alors que celle portant sur les élèves date d'une trentaine d'années (pour une revue, voir Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006 ; van Yperen, Blaga & Postmes, 2014). Deuxièmement, elle apporte un nouvel éclairage aux nombreuses recherches spécifiques aux milieux « difficiles » (pour une revue, voir Kherroubi & Rochex, 2002, 2004 ; Rochex, 2011) en montrant la spécificité d'une certaine forme d'orientation motivationnelle des enseignants en établissement appartenant à la politique d'éducation prioritaire française. Elle apporte également des informations sur les buts d'accomplis-

sement des enseignants en fonction de leur ancienneté, étayant ainsi certaines approches qualitatives (voir par exemple Avalos, 2011 ; Kagan, 1992). Enfin, l'originalité de cette recherche se situe dans l'usage du modèle 3 x 2 des buts d'accomplissement, qui a permis d'apporter un grain d'analyse plus fin que les précédents modèles. Les perspectives envisagées ci-dessus permettront d'enrichir encore davantage l'étude des buts d'accomplissement des enseignants en fonction de leurs différents contextes d'exercice.

*Remerciement : une partie de cet article a été réalisée lorsque le deuxième auteur était professeur invité à Aix-Marseille Université.*

Nicolas Mascret

Aix-Marseille Université, CNRS, ISM, UMR 7287 ;  
 SFERE-Provence, FED 4238  
 nicolas.mascret@univ-amu.fr

Christophe Maïano

Université du Québec en Outaouais,  
 Laboratoire de Cyberpsychologie,  
 Département de Psychoéducation et de Psychologie  
 christophe.maiano@uqo.ca

Olivier Vors

Aix-Marseille Université, CNRS, ISM, UMR 7287 ;  
 SFERE-Provence, FED 4238  
 olivier.vors@univ-amu.fr

## Bibliographie

- AMIGUES R. & KHERROUBI M. (dir.) (2003). *Les pratiques de la classe en « milieux difficiles »*. Lyon : INRP.
- ARMAND A. & GILLE B. (2006). « La contribution de l'Éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves ». *Rapport IGEN et IGAENR no 2006-076 au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- AVALOS B. (2011). « Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years ». *Teaching and teacher education*, vol. 27, n°1, p. 10-20.
- BRESSOUX P. (2007). « L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation ». *Éducation et didactique*, vol. 1, n°2, p. 73-88.
- BRESSOUX P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck, 2<sup>e</sup> éd.
- BURLEY R. C., TURNER L. A. & VITULLI W. F. (1999). « The relationship between goal orientation and age among adolescents and adults ». *Journal of Genetic Psychology*, n°160, p. 84-88.
- 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*, n° 99, p. 241-252.
- BUTLER R. & SHIBAZ L. (2008). « Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help-seeking and cheating ». *Learning and instruction*, n° 18, p. 453-467.
- BUTLER R. & SHIBAZ L. (2014). « Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking ». *International journal of educational research*, n° 65, p. 41-53.
- CAREIL Y. (1996). « Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les "banlieues" ». *Migrants formation*, n° 106, p. 8-26.
- CHAUVEAU G. (2001). « La réussite scolaire dans les ZEP ». *Éducation et formations*, n° 61, p. 147-151.
- CHO Y. J. & SHIM S. S. (2013). « Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal

- structure and teachers' sense of efficacy». *Teaching and teacher education*, n° 32, p.12-21.
- CURY F. (2004). «Évolution conceptuelle de la théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport». *L'Année psychologique*, n°104, p.295-330.
- CURY F. & SARRAZIN Ph. (2000). «Effort et buts d'accomplissement». In D. Delignières (dir.), *L'effort*. Paris : Éditions EPS, p.41-60.
- DANIELS L. M., FRENZEL A., STUPNISKY R. H., STEWART T. L. & PERRY R. P. (2013). «Personal goals as predictors of intended classroom goals: Comparing elementary and secondary school pre-service teachers». *British journal of educational psychology*, n° 83, p.396-413.
- DAVISSE A. & ROCHEX J.-Y. (1995). «*Pourvu qu'ils m'écoutent* : discipline et autorité dans la classe : mémoires professionnels d'Éveline Ducroquet, Christian Ganne, Olivera Kocic... [et al.]. Créteil : CRDP.
- DEEMER S. A. (2004). «Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments». *Educational research*, n° 46, p.73-90.
- DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.
- DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II : Quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon : ENS Éditions.
- DWECK C. S. & ELLIOTT E. S. (1983). «Achievement motivation». In P. Mussen & E. M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology*. New York : Wiley, p.643-691.
- ELLIOT A. J. & HARACKIEWICZ J. M. (1996). «Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis». *Journal of personality and social psychology*, n°70, p.461-475.
- ELLIOT A. J. & MCGREGOR H. A. (2001). «A 2 x 2 achievement goal framework». *Journal of personality and social psychology*, n° 80, p.501-519.
- ELLIOT A. J., MURAYAMA K. & PEKRUN R. (2011). «A 3 x 2 achievement goal model». *Journal of educational psychology*, vol. 103, n° 3, p.632-648.
- FASCHING M. S., DRESEL M., DICKHÄUSER O. & NITSCHKE S. (2010). «Goal orientations of teacher trainees: longitudinal analysis of magnitude, change and relevance». *Journal for educational research online*, vol. 2, n°2, p.9-33.
- FRANDJI D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2012). «Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre». *Revue française de pédagogie*, n° 178.
- GALAND B., PHILIPPOT P. & FRENAY M. (2006). «Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux». *Revue française de pédagogie*, n°155, p.57-72.
- HASTIE P. & PICKWELL A. (1996). «Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 2, n°15, p.171-187.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1998). «van Zanten Agnès (dir.), *La scolarisation dans les milieux difficiles*». *Revue française de pédagogie*, n°123, p.183-185.
- KAGAN D. (1992). «Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers». *Review of educational research*, vol. 62, n° 2, p.129-169.
- KANFER R. & ACKERMAN P. L. (2004). «Aging, adult development, and work motivation». *Academy of Management Review*, n° 29, p.440-458.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2002). «Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches». *Revue française de pédagogie*, n° 140, p.5-7.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). «La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations». *Revue française de pédagogie*, n°146, p.115-190.
- LAPARRA M. (2011). «Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français». *Revue française de pédagogie*, n°177, p.47-60.
- LESSARD C., KAMANZI P. C. & LAROCHELLE M. (2009). «De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens». *Éducation et sociétés*, n°23, p.59-77.
- LENZEN B., POUSSIN B., DÉNERVAUD H. & CORDOBA A. (2012). «Les références curriculaires des enseignants d'éducation physique : influence de l'ancienneté». *Schweizerische zeitschrift für bildungswissenschaften*, vol. 34, n°1, p.137-163.
- MALMBERG L. E. (2008). «Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes». *Learning and Instruction*, vol. 5, n°18, p.438-452.
- MASCRET N., ELLIOT A. J. & CURY F. (2015). «The 3 x 2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers». *Educational psychology*, p.1-16.
- MATHIS W. J. (2006). *The accuracy and effectiveness of adequate yearly progress, NCLB's school evaluation system*. Tempe : Arizona State University Education Policy Research Unit.
- MAURICE J. J. & MURILLO A. (2008). «La distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève». *Revue française de pédagogie*, n°162, p.67-79.
- MCDERMOTT R. P. (1977). «Social Relations as Contexts for Learning in School». *Harvard Educational Review*, vol. 2, n° 47, p.198-213.
- MILLET M. & THIN D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- MONFROY B. (2002). «La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire». *Revue française de pédagogie*, n°140, p.33-40.
- MONNIER N. & AMADE-ESCOT C. (2009). «L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile». *Revue française de pédagogie*, n° 168, p.59-73.
- MURILLO A. (2010). «Le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires». *Carrefours de l'éducation*, n° 29, p.77-91.

- MUSARD M., ROBIN J.-F. & CATY D. (2009). « La construction des cycles d'acroport : une démarche originale des enseignants d'EPS ». *eJRIEPS*, n°16, p.73-85.
- NICHOLLS J. G. (1984). « Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance ». *Psychological review*, n°91, p.328-346.
- NITSCHÉ S., DICKHÄUSER O., FASCHING M. S. & DRESEL M. (2011). « Rethinking teachers' goal orientations: conceptual and methodological enhancements ». *Learning and instruction*, n°21, p.574-586.
- PAPAIOANNOU A. & CHRISTODOULIDIS T. (2007). « A measure of teachers' achievement goals ». *Educational psychology*, vol. 27, n°3, p.349-361.
- PASCO D., KERMARREC G. & GUINARD J.-Y. (2008). « Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté ». *STAPS*, n°81, p.89-105.
- PELTIER-BARBIER M.-L. (dir.) (2004). *Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire*. Grenoble : Pensée sauvage.
- PLACEK J. H. (1983). « Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? ». In T. Templin & J. Olson (dir.), *Teaching in physical education*. Champaign : Human Kinetics, p.46-56.
- 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*, n°20, p.34-43.
- RETELSDORF J. & GÜNTHER C. (2011). « Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices ». *Teaching and teacher education*, n°27, p.1111-1119.
- RIA L. (2009). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation ». In M. Durand & L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF, p.217-243.
- RIA L., SÈVE C., DURAND M. & BERTONE B. (2004). « Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Éducation physique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 15, n°3, p.535-554.
- RIA L., SÈVE C., SAURY J., THEUREAU J. & DURAND M. (2003). « Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences ». *Journal of education for teaching*, vol. 29, n°3, p.219-234.
- RIFF J. & DURAND M. (1993). « Planification et décision chez les enseignants ». *Revue française de pédagogie*, n°103, p.81-107.
- ROCHEX J.-Y. (dir.) (2011). « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? ». *Revue française de pédagogie*, n°177.
- ROUVE-LLORCA M. (2013). *Étude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'Éducation Prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Blaise-Pascal.
- ROUX-PÉREZ T. (2005). « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'éducation physique et sportive ». *Science & motricité*, n°56, p.75-96.
- SARRAZIN P., TESSIER D. & TROUILLOU D. (2006). « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches ». *Revue française de pédagogie*, n°157, p.147-177.
- SAUJAT F. (2004). « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ». *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°1, p.97-106.
- TOCHON F. (2004). « Le nouveau visage de l'enseignant expert ». *Recherche et formation*, n°47, p.89-103.
- VEENMAN S. (1984). « Perceived problems of beginning teachers ». *Review of educational research*, vol. 54, n°2, p.143-178.
- VISIOLI J. & RIA L. (2010). « L'expertise des enseignants d'EPS. Quelle prise en compte du contexte et des émotions ? ». *Science & motricité*, vol. 71, n°3, p.3-19.
- VORS O. (2014). « Viabilité vs efficacité en classe difficile ». *Revue Suisse. Educateur*, n° spécial « L'efficacité de l'école », p.50-52.
- VORS O. & GAL-PETITFAUX N. (2015). « Relation between students' involvement and teacher management strategies in French "difficult" classrooms ». *Physical education and sport pedagogy*, vol. 20, n°6, p.647-669.
- VORS O., GAL-PETITFAUX N. & POTDEVIN F. (2015). « A successful form of trade-off in compensatory policy classrooms ». *European physical education review*, vol. 21, n°3, p.340-361.
- WU C. (2012). « The cross-cultural examination of 3 x 2 achievement goals in Taiwan ». *Procedia – Social and behavioral sciences*, n°69, p.422-427.
- van YPEREN N. W., BLAGA M. & POSTMES T. (2014). « A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education) ». *Plos one*, n°9, e93954.
- van ZANTEN A. (dir.) (1997). *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP.
- van ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.