



De la formation à la profession enseignante :

trajectoires d'insertion, construction identitaire et
développement des compétences professionnelles



Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



**Thème : De la formation à la profession enseignante :
trajectoires d'insertion, construction identitaire
et développement des compétences
professionnelles**

Numéro coordonné par
Jeanne Rey & Marie Anne Broyon

TABLE DES MATIERES

*De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion,
construction identitaire et développement des compétences professionnelles*
Marie Anne Broyon et Jeanne Rey 7

**AXE 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION
DES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS**

*Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois
dans l'enseignement primaire vaudois.*
Crispin Girinshuti et Philippe Losego 17

*L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration
en Suisse romande : une insertion comme les autres ?*
Marie Anne Broyon 39

*Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle
alternatives empruntées par des enseignants diplômés*
Jeanne Rey 59

*Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires
alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse*
Jimmy Bourque 85

**AXE 2. PROFESSIONNALISATION ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS
PROFESSIONNELLES**

*Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire
à l'épreuve du métier*
Thérèse Perez-Roux 95



<i>Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation</i> Nilima Changkakoti	117
<i>La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir</i> Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité et Dominika Dobrowolska	137
<i>Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel</i> <i>Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants</i> Katja Vanini De Carlo	157
<i>Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle</i> Vania Widmer	175
 AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	
<i>Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés</i> Manuela Keller-Schneider	183
<i>Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?</i> Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud	209
<i>Accueillir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation</i> Isabelle Noël	231
<i>Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle</i> François Gremion	249
 VARIA	
<i>Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants</i> Christophe Gremion	259
<i>Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse</i> Céline Girardet et Jean-Louis Berger	287



Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse

Céline GIRARDET¹ et Jean-Louis BERGER² (Institut Fédéral des hautes études en Formation Professionnelle (IFFP), Suisse)

La recherche a montré que les pratiques de gestion de classe des enseignants influencent l'engagement des apprenants dans les apprentissages. Ainsi, une question importante porte sur les facteurs qui amènent les enseignants à avoir recours à ces pratiques. Cette étude vise à examiner l'articulation de deux de ces facteurs – les motivations à devenir enseignant et le sentiment de responsabilité personnelle pour divers aspects du métier – et des pratiques déclarées de gestion de classe des enseignants de la formation professionnelle. Un questionnaire évaluant ces trois construits a été administré à 154 enseignants en fonction. Une analyse par modèle de cheminement révèle le rôle clé de la valeur intrinsèque attribuée au métier. Celle-ci prédit un sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement, qui lui-même explique les facettes de pratiques de gestion de classe examinées dans l'étude : plus l'enseignant a choisi sa carrière pour des raisons intrinsèques, plus il se sent responsable de la qualité de son enseignement et plus ses pratiques de gestion de classe s'orientent vers des pratiques favorables à la motivation et l'engagement des élèves. Les résultats de l'étude offrent une image cohérente de l'articulation entre motivations à enseigner, sentiment de responsabilité et pratiques d'enseignement.

Mots clés : Pratiques de gestion de classe, Sentiment de responsabilité de l'enseignant, Motivations à devenir enseignant, Formation professionnelle

Introduction

La notion de gestion de classe se réfère à plusieurs aspects, tels que la gestion des comportements, les mesures pour engager les élèves, ou encore l'établissement d'un climat de classe favorable aux apprentissages des élèves. La gestion de classe des enseignants a souvent été le sujet d'études dans la recherche en éducation, car non seulement elle constitue une activité

1. Contact : celine.girardet@iffp.swiss

2. Contact : jean-louis.berger@iffp.swiss



fondamentale du métier d'enseignant, mais elle représente également une source d'inquiétude pour de nombreux enseignants ou futurs enseignants. Les recherches portant sur les stades de développement des enseignants sont unanimes et explicites quant aux préoccupations majeures des enseignants en formation et débutants : leur préoccupation première est la gestion de classe, qu'ils considèrent comme un prérequis à la gestion des apprentissages eux-mêmes (Füller & Bown, 1975 ; Pigge & Marso, 1997). La gestion de classe n'est toutefois pas une préoccupation réservée aux débutants. En effet, pour les enseignants plus chevronnés, il s'agit également d'une compétence clé. A ce sujet, l'étude internationale *Teaching And Learning International Survey* (TALIS ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2009) a révélé que parmi les différents cours de formation continue offerts aux enseignants, les cours sur la gestion des problèmes de comportements des élèves figurent parmi les besoins les plus importants des enseignants en fonction. L'étude d'Huberman (1989) auprès de 160 enseignants des collèges et lycées en Suisse romande avait elle aussi conclu que motiver les élèves peu intéressés figurait parmi les difficultés rencontrées tout au long de la carrière enseignante. Améliorer la gestion de classe répondrait non seulement à un besoin de la part des enseignants néophytes et expérimentés, mais profiterait également aux élèves. En effet, le style de gestion de classe de l'enseignant a une influence cruciale sur l'engagement des élèves dans les apprentissages. Dans leur méta-analyse (synthétisant les résultats de 101 études) des effets de la gestion de classe sur l'engagement et sur les performances, Marzano, Pickering et Pollock (2003) ont obtenu des tailles d'effet (soit des différences en termes d'écart-types) respectivement de 0.62 et 0.52. De plus, la méta-analyse de Hattie (2009) confirme l'effet d'une gestion de classe dite efficace sur les performances scolaires (d de Cohen = 0.52). L'engagement des élèves et leurs performances seraient donc influencés par la façon dont leurs enseignants gèrent la classe.

Si l'importance de la gestion de classe a été maintes fois démontrée, les facteurs qui sont à l'origine des pratiques enseignantes, tels que les croyances pédagogiques ou les croyances relatives au métier, ont moins souvent été interrogés. Pourtant, c'est en comprenant ces sources que les différents acteurs de la formation professionnelle pourront agir sur les dispositifs de formation afin de promouvoir les pratiques de gestion de classe les plus favorables selon la recherche. Bien que les antécédents des pratiques aient été moins investigués que leurs résultats, l'articulation entre pratiques et croyances est un sujet de recherche qui préoccupe les chercheurs depuis plusieurs décennies (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010 ; Richardson & Placier, 2001), notamment parce que les résultats n'indiquent pas toujours une cohérence entre ce que croient les enseignants et leur manière d'agir (Fang, 1996). Partant de l'état de la recherche, nous conjecturons que certaines croyances peuvent impacter les pratiques enseignantes.

Les pratiques de gestion de classe sont fonction de la façon dont les enseignants conçoivent leur rôle, notamment les responsabilités qu'ils pensent être les leurs. Autrement dit, la responsabilité que l'enseignant s'attribue



peut jouer un rôle dans le choix des pratiques enseignantes. Parmi les facteurs pouvant expliquer les pratiques de gestion de classe figurent également des aspects motivationnels ou affectifs (Pelletier Séguin-Lévesque, & Legault, 2002). Les recherches se sont récemment penchées sur les motivations ou plus généralement les raisons pour lesquelles le métier d'enseignant était choisi afin de trouver des pistes d'action face aux pénuries de personnel enseignant. La motivation au choix de la carrière enseignante n'est cependant pas seulement importante pour le recrutement et la rétention des enseignants. En effet, les recherches récentes indiquent que la motivation des enseignants a un impact significatif sur la façon dont ils enseignent (Richardson, Karabenick & Watt, 2014). Les études ont par exemple montré que le niveau d'enthousiasme d'un enseignant était lié à ses pratiques d'enseignement, en particulier le degré auquel il sollicitait les élèves cognitivement et le soutien social qu'il leur apportait (Kunter, Tsai, Klusmann, Brunner, Krauss, & Baumert, 2008).

Partant de ces constats, le but de cette étude consiste à identifier les facteurs qui amènent les enseignants à adopter une gestion de classe favorisant l'engagement des élèves dans les apprentissages. Pour ce faire, les articulations entre pratiques de gestion de classe, motivations à devenir enseignant et sentiment de responsabilité ont été examinées dans un échantillon d'enseignants de la formation professionnelle en Suisse romande.

Les pratiques de gestion de classe

Notre analyse des pratiques de gestion de classe est centrée sur deux perspectives. La première, fondée sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1987), oppose le soutien à l'autonomie au contrôle. La seconde propose une opposition entre structuration et chaos (Brophy, 1986; Skinner & Belmont, 1993). Ces deux perspectives sont complémentaires et constituent deux précurseurs essentiels de l'engagement des élèves en ce qu'elles visent à établir un climat de classe favorisant cet engagement.

Soutien à l'autonomie versus contrôle

Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, l'influence de l'enseignant sur l'engagement des élèves a été conceptualisée sous la forme de deux styles motivationnels constituant les deux opposés d'un continuum: le soutien à l'autonomie et le contrôle (Deci & Ryan, 1987). Le soutien à l'autonomie consiste en les sentiments et comportements interpersonnels de l'enseignant qui visent à identifier, nourrir et développer les ressources motivationnelles internes des élèves. A l'opposé, le contrôle comprend sentiments et comportements visant à imposer aux élèves une façon spécifique de penser, de se sentir et de se comporter (Deci & Ryan, 1987; Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Reeve, 2009). Le soutien à l'autonomie est manifeste dans la prise en considération par l'enseignant de la perspective, des pensées, sentiments et actions des élèves. Les objectifs de l'enseignant sont, dans ce cadre, de soutenir le développement de la motivation intrinsèque et des capacités d'autorégulation des élèves. Le style



contrôlant est visible quand l'enseignant refuse de considérer la perspective des élèves et adopte uniquement sa propre vision sur l'enseignement, quand il s'immisce dans les pensées et actions des élèves afin de les contraindre à penser et agir exactement comme il le souhaite. Depuis une trentaine d'années, les multiples effets positifs du soutien à l'autonomie ont été illustrés de manière répétée. Ainsi, les études indiquent que ce soutien favorise l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (par exemple leur persistance), leur développement (par exemple l'estime de soi), leur apprentissage notamment par l'utilisation de stratégies d'autorégulation cognitive, leur performance scolaire ou encore leur bien-être psychologique (Deci et al., 1981 ; Reeve, 2009). Finalement, les enseignants adoptant un style qui soutient l'autonomie sont engagés dans leur travail et éprouvent du plaisir à enseigner, suggérant que ce sont tant les élèves que les enseignants qui profitent de l'adoption du soutien à l'autonomie. Au contraire, l'adoption d'un style contrôlant provoque des effets négatifs sur les élèves ; il est associé à des pratiques enseignantes peu adéquates qui mettent l'accent sur la performance (par exemple sur l'importance d'obtenir directement la bonne réponse), sur la rapidité d'exécution, et qui montrent peu d'intérêt pour le degré de compréhension des élèves (Stipek, Givvin, Salmon, & MacGyvers, 2001). Selon l'étude d'Assor, Kaplan, Kanat-Maymon et Roth (2005), les pratiques contrôlantes ont pour effet d'augmenter la motivation extrinsèque et l'amotivation des élèves, ce qui mène à des formes d'engagement peu prolifiques.

Structuration versus chaos

Selon Skinner et Belmont (1993), établir un environnement d'apprentissage structuré consiste à présenter des consignes claires, compréhensibles et explicites, à fournir aux élèves des indications pour guider leurs activités ou encore à donner des feedbacks constructifs aux élèves. A l'opposé, le chaos se caractérise par des messages de l'enseignant confus, contradictoires, des consignes et attentes communiquées de manière peu claire, ainsi qu'un manque d'information sur la façon dont les élèves sont censés atteindre les objectifs qui leur sont fixés (Skinner, Marchand, Furrer, & Kindermann, 2008). Kunter, Baumert et Köller (2007) ont montré qu'un environnement d'apprentissage bien structuré établit un contexte qui promeut l'intérêt et augmente les sentiments d'autonomie et de compétence chez des élèves adolescents. Ainsi, la structuration de la classe joue un rôle primordial, ce que les élèves reconnaissent selon Woolfolk Hoy et Weinstein (2006).

Les recherches montrent que la combinaison du soutien à l'autonomie et de la structuration a des effets bénéfiques sur l'engagement des élèves et la qualité de leurs apprentissages (Jang, Reeve, & Deci, 2010 ; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009). Jang et al. (2010) ont mis en évidence le rôle complémentaire des deux pratiques. Cette étude a montré que ces deux styles d'enseignement étaient positivement corrélés, indiquant qu'ils ne constituaient ni des éléments antagonistes ni



indépendants et qu'il était ainsi fort probable qu'une classe bien structurée soit également favorable à l'autonomie des élèves. De plus, l'engagement des élèves était prédit par les deux facettes de pratiques, qui sont par conséquent toutes deux nécessaires pour encourager l'engagement des élèves dans les apprentissages. Selon Skinner et Belmont (1993), un environnement favorable est composé d'une structuration optimale (pas trop peu, mais pas trop) ainsi que d'un soutien à l'autonomie élevé. Au vu de la complémentarité de ces deux pratiques de gestion de classe mise en évidence par la recherche, il est judicieux de les prendre toutes deux en considération, sans toutefois prétendre qu'elles représentent exhaustivement les nombreuses facettes des pratiques de la gestion de classe.

Si les bénéfiques du soutien à l'autonomie et de la structuration ont été démontrés par les recherches récentes, les facteurs qui vont orienter l'enseignant vers ces pratiques sont encore méconnus (Reeve, 2009). De bonnes pratiques enseignantes sont fondées sur les croyances pédagogiques générales telles que les croyances sur l'apprentissage, ainsi que sur les représentations autocentrées, comme par exemple le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant pour gérer sa classe (Berger, Girardet, Vaudroz, & Crahay, soumis). Dans cette étude, nous allons nous centrer sur deux autres aspects qui ont potentiellement un impact sur les pratiques : le sentiment de responsabilité et la motivation à devenir enseignant. Nous articulons ces deux construits aux pratiques déclarées par les enseignants.

Le sentiment de responsabilité

La notion de responsabilité des enseignants prend de l'importance dans l'exercice du métier et les attentes vis-à-vis de ces professionnels. En effet, les écoles accordent de plus en plus d'importance au rôle de l'enseignant quant à la réussite des élèves et le désignent largement responsable de celle-ci. Le degré d'autonomie inhérent au métier requiert de l'enseignant qu'il assume personnellement les diverses responsabilités qui lui sont attribuées, mais aussi des responsabilités morales propres à son rôle.

Le sentiment de responsabilité personnelle est défini comme un sens d'obligation et d'engagement interne à produire ou prévenir certains résultats (Lauermann & Karabenick, 2011a). Les individus adoptent un comportement non pas parce que celui-ci leur est agréable ou bénéfique, mais parce qu'ils ont un sentiment d'obligation interne de se comporter ainsi. La responsabilité dont il est ici question ne se réfère pas à des obligations venant de l'institution ou d'autres sources externes, mais bel et bien à un sentiment interne à l'enseignant. Quatre formes de sentiment de responsabilité ont été distinguées théoriquement et empiriquement par Lauermann et Karabenick (2011b) : a) la responsabilité pour la motivation des élèves (intérêt, enthousiasme, et valeur du sujet enseigné), b) pour la réussite des élèves (apprentissage, performance, et progrès scolaire durant l'année), c) pour les relations avec les élèves (avoir confiance en l'enseignant, aller demander de l'aide à l'enseignant en cas de problème, et savoir que l'enseignant se soucie d'eux) et d) pour la qualité de l'enseignement



(l'enseignant rend ses leçons aussi efficaces et engageantes que possible). De manière évidente, le sentiment de responsabilité varie d'un enseignant à l'autre ainsi que d'une forme de responsabilité à l'autre.

De manière consistante au travers de deux études, l'une aux Etats-Unis d'Amérique et l'autre en Allemagne, Lauermann et Karabenick (2011b) ont observé que les motivations au choix de la carrière enseignante expliquaient certaines formes du sentiment de responsabilité, qui à leur tour expliquent les structures de buts rapportées par les enseignants. Les deux études ont montré que les motivations dites d'utilité sociale (désir de travailler avec des jeunes, de favoriser leur développement) expliquaient le degré auquel l'enseignant se sentait responsable de la motivation des élèves, de leur réussite ainsi que de ses relations avec les élèves. De plus, le niveau de responsabilité pour la réussite des élèves était associé à l'adoption d'une structure de buts de maîtrise alors que la responsabilité pour la motivation des élèves était liée à une structure de buts de performance³. Ceci révèle que les pratiques de gestion de classe des enseignants peuvent être influencées par le sentiment de responsabilité.

Les motivations à devenir enseignant

La motivation à devenir enseignant, qui attire de plus en plus l'attention des chercheurs, joue un rôle prépondérant dans les pratiques d'enseignement, notamment par son association aux croyances des enseignants (Berger, Girardet, Vaudroz, & Aprea, sous presse ; Patrick & Pintrich, 2001). Dans la présente étude, nous avons adapté le modèle *Factors Influencing Teaching Choice* (FIT-Choice), qui a été proposé par Watt et Richardson pour l'étude des motivations à enseigner (2007 ; voir Berger & D'Ascoli, 2011, pour une description du modèle en français). Le modèle FIT-Choice a été développé suite au constat d'un manque de fondements théoriques et d'instruments valides dans l'étude de la motivation des enseignants (Watt & Richardson, 2007). Le modèle propose une organisation des déterminants du choix de devenir enseignant les plus importants, construite à partir des fondements principaux de la théorie « Expectancy-Value » (Eccles, 1983).

La présente étude a considéré six dimensions du modèle : a) la valeur intrinsèque, soit l'intérêt porté au métier ; b) l'utilité personnelle, qui comprend la sécurité de l'emploi, le temps à disposition pour la famille ou les loisirs ainsi que l'idée qu'enseigner serait un métier offrant beaucoup de temps libre ; c) l'utilité sociale, qui concerne les motifs altruistes tels qu'exercer une influence sur le futur des jeunes, augmenter l'équité sociale, réaliser une contribution sociale ou encore travailler avec des jeunes ; d) le choix de carrière par défaut qui se réfère à un choix de la carrière enseignante dû au fait que la carrière privilégiée n'était pas envisageable ; e) le choix

3. Une structure de buts de maîtrise, qui offre un climat centré sur l'apprentissage, le développement des compétences et la maîtrise des savoirs, se rapproche théoriquement des pratiques de soutien à l'autonomie ; à l'inverse, une structure de buts de performance, qui met l'accent sur les notes, la comparaison entre élèves des résultats scolaires et qui rend apparente les différences d'habiletés entre les élèves, se rapproche du style contrôlant.



par opportunité, motivation de type passif qui se réfère à des cas où une personne s'est vue proposer un emploi d'enseignant professionnel sans avoir eu une intention préalable de choisir cette profession (il n'est pas rare que les enseignants professionnels arrivent dans la profession « par accident »); et f) l'intérêt pour le sujet, qui correspond à un choix de la carrière enseignante par intérêt pour la branche ou le domaine enseigné.

Richardson et Watt (2014) ont observé les liens entre la motivation à devenir enseignant, l'engagement dans la profession et les styles d'enseignement⁴. Les résultats montrent que la motivation d'utilité sociale ainsi qu'une motivation pour ses capacités à enseigner font partie des prédicteurs d'un enseignement « positif » (réflétant les attentes positives de l'enseignant, ses encouragements, ou encore le fait d'établir un cadre clair). Un enseignement « négatif » (manifeste dans les réactions négatives de l'enseignant, ou des attentes trop élevées de celui-ci quant à la réussite des élèves, par exemple) est quant à lui lié au fait que l'enseignant a été influencé (par des membres de la famille, des proches, des pairs) dans son choix de carrière. Pelletier et al. (2002) ont observé des corrélations positives entre la motivation intrinsèque de l'enseignant (proche du concept de valeur intrinsèque dans la présente étude) et le soutien à l'autonomie. Les raisons à l'origine de l'entrée dans la carrière enseignante semblent donc entretenir un lien avec les pratiques d'enseignement relatives à la gestion de classe. Les résultats de Thomson, Turner et Nietfeld (2012) suggèrent que le profil motivationnel des enseignants s'articule également à leur forme de sentiment de responsabilité. Les auteurs ont distingué différents profils motivationnels d'enseignants suivant une formation pédagogique et les ont liés à des croyances, parmi lesquelles figurent l'importance attribuée au développement des élèves, qui se rapproche du sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves, et l'importance attribuée à l'apprentissage, qui se rapproche du sentiment de responsabilité pour la réussite des élèves. Les résultats de cette étude révèlent que les enseignants pour lesquels les motivations intrinsèques et sociales sont prédominantes et pour lesquels les influences sociales ont eu un impact important (nommés *enseignants enthousiastes*) considèrent le rôle du développement des élèves comme plus important que les autres profils d'enseignants. Le rôle de favorisation de l'apprentissage des élèves est quant à lui considéré comme moins important par les enseignants qui ont choisi l'enseignement pour des raisons intrinsèques, de capacités à enseigner et d'utilité personnelle (nommés *enseignants pragmatiques*) que par les autres groupes. Autrement dit, cette étude met à jour un effet du type de motivation au choix de la carrière enseignante sur le sentiment de responsabilité des enseignants. En bref, la littérature suggère des liens entre motivations à devenir enseignant, sentiment de responsabilité, et pratiques de gestion de classe.

4. Pratiques évaluées à l'aide de la *Teacher Style Scale* (échelle élaborée sur la base de Wentzel, 2002).



Objectifs de l'étude et hypothèses

Le but de cette étude consiste à décrire les articulations entre les motivations à devenir enseignant, les diverses formes de sentiment de responsabilité et les facettes de pratiques de gestion de classe, ceci dans un échantillon d'enseignants de la formation professionnelle en Suisse romande.

Nous conjecturons des liens multiples entre sentiment de responsabilité et pratiques de gestion de classe. Partant des résultats de Lauermaun et Karabenick (2011b), nous émettons l'hypothèse que la responsabilité pour la motivation des élèves est associée au style contrôlant et que la responsabilité pour la réussite des élèves explique le soutien à l'autonomie. Ces auteurs (2011a) ont également montré que les enseignants qui se sentent responsables pour la qualité de leur enseignement tendent à avoir une éthique professionnelle plus développée et à accorder plus d'importance à l'amélioration de leur propre enseignement. En conjecturant que ces caractéristiques se reflètent dans la classe, un lien peut être attendu entre le sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement et la structuration. Au contraire, une moindre responsabilité pour cette qualité se manifesterait par un certain laissez-faire.

Les divers types de motivation à enseigner devraient expliquer le niveau de responsabilité ressenti par les enseignants. Spécifiquement, plus la valeur d'utilité sociale est forte, plus la responsabilité pour les relations avec les élèves devrait l'être (Thomson et al., 2012). La valeur d'utilité sociale pourrait également expliquer d'autres formes du sentiment de responsabilité, notamment la responsabilité pour la motivation des élèves, ainsi que pour leur réussite (Lauermaun & Karabenick, 2011a). La valeur intrinsèque pourrait être associée à un plus fort sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement. Les motivations de choix par défaut, d'opportunité et la valeur d'utilité personnelle pourraient avoir un effet négatif sur certaines formes du sentiment de responsabilité (Thomson et al., 2012). Sur la base des résultats de l'étude de Pelletier et al. (2002), nous postulons également que la valeur intrinsèque serait liée à l'adoption de pratiques soutenant l'autonomie, directement ou indirectement via le sentiment de responsabilité. Notons encore que les effets des motivations pourraient être non seulement médiatisés par le sentiment de responsabilité, mais aussi directement liés aux pratiques déclarées de gestion de classe. La valeur d'utilité sociale pourrait par exemple être liée à l'adoption de pratiques de soutien à l'autonomie et de structuration (Richardson et al., 2014).

Méthode

Participants

Ce sont 154 enseignants de la formation professionnelle effectuant une formation dispensée par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (EHB IFFP IUFPF) à Lausanne (Suisse) qui ont participé à l'étude⁹. Les répondants étaient 58 femmes et 94 hommes, dont l'activité principale était pour tous l'enseignement. 128 étaient enseignants de branches professionnelles (107 en formation professionnelle initiale



[enseignement post-secondaire] et 21 en formation professionnelle supérieure [enseignement tertiaire]), 21 enseignaient la culture générale en formation professionnelle initiale. Les participants étaient âgés de 25 à 57 ans ($M = 40$ ans, $SD = 7$ ans). Leur expérience dans l'enseignement avant de débiter leur formation allait de une à vingt-neuf années ($M = 5$ ans, $SD = 5$ ans, $Mdn = 3$ ans). Les enseignants de la formation professionnelle sont un public dont les croyances et les pratiques n'ont été que peu investiguées. En Suisse, ces professionnels forment pourtant la majorité des jeunes⁶ : il est donc important de leur prêter attention.

Instruments

L'enquête consistait en un questionnaire visant à évaluer, en plus d'autres construits non traités dans le présent article, les pratiques déclarées de gestion de classe, le sentiment de responsabilité, et les motivations à devenir enseignant à l'aide des échelles décrites ci-dessous.

Les pratiques déclarées de gestion de classe

Les pratiques déclarées étaient évaluées par cinq vignettes, inspirées du *Problem in School Questionnaire* (Deci et al., 1981), décrivant chacune une situation problématique et proposant quatre possibilités de réactions représentant les quatre facettes de pratiques de gestion de classe par rapport auxquelles l'enseignant devait se situer sur une échelle de type Likert allant de 1 (ne me correspond pas du tout) à 7 (me correspond tout à fait). L'instrument au complet figure dans l'annexe 1. La validité de l'instrument a été décrite ailleurs (Berger, et al., soumis). Après avoir retiré deux items qui auraient dû mesurer le chaos, l'analyse factorielle confirmatoire (AFC) indique qu'un modèle en quatre facteurs s'ajuste correctement aux données : $\chi^2(128) = 164.44$, $\chi^2/df = 1.28$, $p = .02$, $CFI = .91$, $RMSEA = .047$. Les cohérences internes des scores, estimées par l'alpha de Cronbach, se situent entre .50 et .68.

5. En Suisse, il existe deux types d'enseignants de la formation professionnelle : les enseignants de culture générale (incluant par exemple les enseignants des langues, de l'informatique, ou encore de l'économie) et les enseignants de connaissances spécifiques au métier. Ces derniers étaient, ou sont encore, des professionnels du métier qu'ils enseignent aux apprentis. La formation de ces enseignants se déroule en cours d'emploi, autrement dit les enseignants sont d'abord engagés par des écoles professionnelles puis, généralement après quelques années d'exercice du métier, ils suivent une formation pédagogique.

6. La formation professionnelle initiale est, en Suisse, la voie la plus couramment empruntée après la scolarisation obligatoire. En effet, plus de deux-tiers des jeunes choisissent de faire un apprentissage, généralement dans un mode dual : les apprentis étudient – schématiquement – les connaissances théoriques à l'école professionnelle et développent des compétences pratiques spécifiques au métier dans une entreprise formatrice (Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2014).

7. Afin de mesurer l'impact de la désirabilité sociale sur les réponses aux vignettes de gestion de classe, deux échelles (basées de la conceptualisation de la désirabilité sociale de Paulhus, 1984) ont été administrées. Une faible corrélation significative a été trouvée entre le soutien à l'autonomie et la désirabilité sociale : $r(153) = .22$, $p < .01$. Aucune autre corrélation n'était significative, ce qui indique que l'instrument est relativement indépendant de la désirabilité sociale.



Le sentiment de responsabilité

Pour évaluer le sentiment de responsabilité des enseignants, une version traduite (méthode forward-backward) du *Teacher Responsibility Scale* (Lauermaann & Karabenick, 2013 ; traduction française par Vaudroz & Berger, soumis) a été utilisée. L'échelle incluait 12 items qui représentaient les quatre formes de responsabilité de l'enseignant par chacun 3 items : la responsabilité pour la motivation des élèves, pour la réussite des élèves, pour les relations avec les élèves et pour la qualité de l'enseignement. Les répondants devaient évaluer leur sentiment de responsabilité pour chaque item sur une échelle de 0 (pas du tout responsable) à 100 (complètement responsable). L'instrument au complet figure dans l'annexe 2. La validité de l'instrument a été décrite ailleurs (Vaudroz & Berger, soumis). L'AFC indique que le modèle s'ajuste correctement aux données : $\chi^2(48) = 60.93$, $p = .10$, $CFI = .98$, $RMSEA = .04$. Les cohérences internes des scores, estimées par l'alpha de Cronbach, se situent entre .71 et .81.

Les motivations à devenir enseignant

Vingt-six items ont servi à évaluer les motivations à devenir enseignant. Les dimensions mesurées étaient les suivantes : valeur d'utilité sociale, valeur d'utilité personnelle, valeur intrinsèque, choix par défaut, opportunité et intérêt pour le sujet. Les participants devaient choisir une réponse sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout important) à 7 (extrêmement important). L'instrument au complet figure dans l'annexe 2. L'AFC indique que le modèle s'ajuste correctement aux données : $\chi^2(282) = 423.462$, $\chi^2/df = 1.50$, $p < .001$, $CFI = .90$, $RMSEA = .06$. Les cohérences internes des scores, estimées par l'alpha de Cronbach, se situent entre .73 et .85.

Procédure de récolte et d'analyse des données

Les instruments décrits ci-dessus faisaient partie d'une étude plus conséquente conduite auprès des enseignants durant une période de cours de 45 minutes. Tous les participants étaient informés de la nature et de l'objectif de la recherche ainsi que rendus attentifs au fait qu'ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment. La participation n'était ni obligatoire, ni rémunérée.

L'analyse des données a été réalisée en deux étapes. La première étape a porté sur la description et des tests de différence entre les moyennes. L'étape finale a permis de modéliser les relations entre les variables par l'établissement d'un modèle de cheminement fondé sur les hypothèses énoncées.



Résultats

Comparaison des moyennes

Le tableau 1 rapporte les statistiques descriptives ainsi que la cohérence interne des variables de l'étude.

Tableau 1 : Statistiques descriptives

	# items	Mini- mum	Maxi- mum	Moyenne	Ecart type	Asy- métrie	Aplatis- sment	α
Motivations à devenir enseignant								
Valeur d'utilité personnelle	5	1.00	6.75	3.76	1.40	0.04	-0.78	.77
Choix par opportunité	4	1.00	7.00	4.34	1.42	-0.11	-0.50	.78
Valeur d'utilité sociale	5	1.00	7.00	5.42	0.97	-1.09	2.60	.73
Choix par défaut	5	1.00	6.40	1.96	1.18	1.62	2.43	.85
Choix par intérêt pour le sujet	4	1.00	7.00	5.16	1.25	-1.02	0.99	.75
Valeur intrinsèque	3	2.00	7.00	6.08	0.93	-1.49	2.99	.84
Sentiment de responsabilité								
Motivation des élèves	4	0.00	86.67	37.74	19.32	0.31	-0.59	.78
Relations avec les élèves	4	0.00	100.00	66.53	22.55	-0.58	-0.18	.78
Qualité de l'enseignement	4	20.00	100.00	72.37	17.02	-0.42	-0.10	.71
Réussite des élèves	4	10.00	93.33	53.36	17.40	-0.32	0.17	.81
Pratiques déclarées de gestion de classe								
Soutien à l'autonomie	5	2.60	7.00	5.47	0.90	-0.52	0.05	.67
Contrôle	5	1.00	7.00	2.61	1.09	1.03	1.66	.67
Structuration	5	2.20	7.00	5.23	0.92	-0.58	0.69	.68
Chaos	3	1.00	5.67	2.49	1.07	0.58	-0.15	.50

Les enseignants de la formation professionnelle interrogés rapportent un sentiment de responsabilité fortement variable en fonction des formes de responsabilité (ANOVA à mesures répétées Global $F(3,453) = 156.5, p < .001, \eta_p^2 = .51$). Ils se sentent principalement responsables pour la qualité de leur enseignement et, bien que dans une moindre mesure, pour leurs relations avec les élèves. La réussite des élèves n'est qu'à moitié de leur responsabilité, alors que la motivation de ces derniers ne leur incombe qu'en faible partie. En ce qui concerne les motivations à devenir enseignant, la valeur intrinsèque est la plus importante, ce qui corrobore les résultats d'une précédente étude sur les enseignants de la formation professionnelle (Berger & Girardet, 2015). Cette motivation est suivie de la valeur d'utilité sociale, de l'intérêt pour le sujet, de l'opportunité, de la valeur d'utilité personnelle et enfin du choix par défaut. En termes de pratiques de gestion de classe, le soutien à l'autonomie et la structuration sont préférées au contrôle et au chaos.



Résultats du modèle de cheminement

Les associations entre valeur du métier, sentiment de responsabilité et pratiques de gestion de classe déclarées ont été examinées grâce à un modèle de cheminement (*path analysis*) réalisé avec Mplus 6.0⁸. Le tableau 2 rapporte les corrélations (Bravais-Pearson) entre les variables de l'étude; le modèle de cheminement final, après élimination des chemins non-significatifs, est présenté dans la figure 1.

Tableau 2 : Corrélations de type Bravais-Pearson entre les scores

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Motivations à devenir enseignant														
1 Valeur d'utilité personnelle	1													
2 Choix par opportunité	.21	1												
3 Valeur d'utilité sociale	.09	.05	1											
4 Choix par défaut	.35	.30	-.03	1										
5 Choix par amour du sujet	.13	.16	.25	-.06	1									
6 Valeur intrinsèque	-.01	-.06	.47	-.40	.33	1								
Sentiment de responsabilité personnelle														
7 Motivation des élèves	.03	.07	.24	.02	.05	.15	1							
8 Relations avec les élèves	-.07	-.03	.33	-.09	.21	.18	.40	1						
9 Qualité de l'enseignement	-.06	-.08	.26	-.08	.21	.32	.22	.40	1					
10 Réussite des élèves	.04	-.09	.24	-.08	.18	.09	.47	.48	.30	1				
Pratiques déclarées de gestion de classe														
11 Soutien à l'autonomie	.01	.04	.41	-.01	.17	.30	.17	.34	.32	.25	1			
12 Contrôle	.22	.16	.18	.37	-.01	-.14	.02	.01	-.10	.08	.02	1		
13 Structuration	.15	.04	.27	.04	.10	.17	.09	.21	.26	.20	.62	.18	1	
14 Chaos	.15	.24	-.06	.27	-.09	-.27	.07	-.16	-.22	-.06	-.33	.44	-.20	1

Note. N = 154; $r \geq .16, p < .05$; $r \geq .21, p < .01$; $r \geq .27, p < .001$

NOTE. – tous les paramètres sont significatifs au seuil de $p < .05$. Les motivations suivantes ne sont pas représentées car elles ne sont pas associées de manière statistiquement significative aux autres variables : valeur d'utilité personnelle, choix par opportunité, choix par défaut et choix par intérêt pour le sujet.

L'adéquation du modèle aux données est bonne: $\chi^2(21) = 37.68$; $\chi^2/df = 1.79, p = 0.014$; $CFI = .95, RMSEA = .07$. La variance expliquée (R^2) est significative tant pour les formes de sentiment de responsabilité (R^2 de 7% à 23%), que pour les pratiques déclarées de gestion de classe (R^2 de 13% à 29%). Ceci soutient la validité du modèle; autrement dit, les variables explicatives étudiées sont pertinentes (Barrett, 2007).

8. L'erreur de mesure a été corrigée, selon la proposition de Bollen (1989), en fixant l'erreur à $(1 - \alpha) \cdot \text{variance}$.

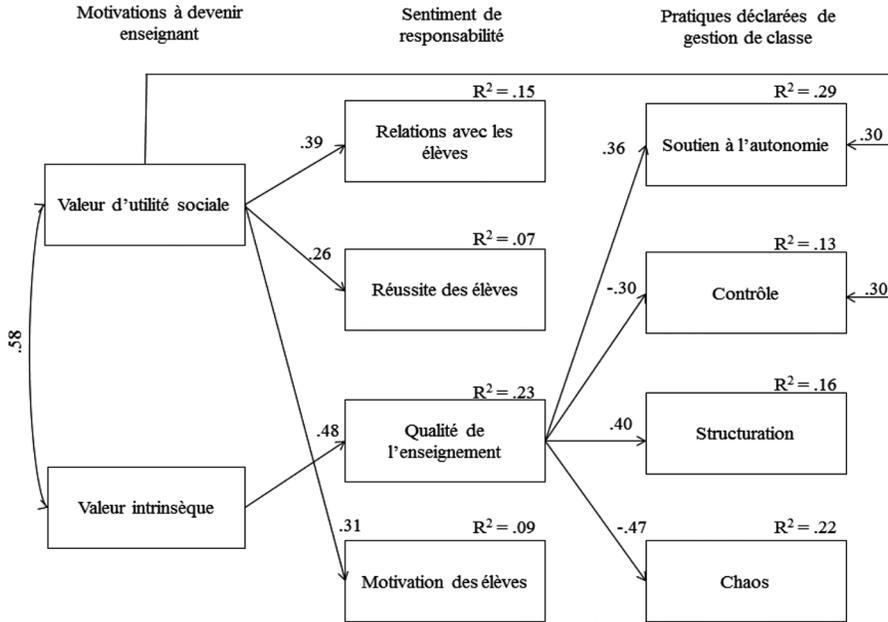


Figure 1 : Résultats du modèle de cheminement.

Seuls deux types de motivations expliquent les différentes formes de responsabilité : la valeur intrinsèque et la valeur d'utilité sociale. Nous allons donc nous centrer sur ces deux dimensions. Les résultats mettent en évidence deux types de liens entre les motivations à devenir enseignant et les pratiques de gestion de classe. Premièrement, il existe deux effets directs de la valeur d'utilité sociale sur les autres variables : la valeur d'utilité sociale explique en partie les pratiques de soutien à l'autonomie et de contrôle. Les enseignants ayant choisi la profession pour des raisons sociales ont donc plus tendance à user de contrôle et de soutien à l'autonomie envers leurs élèves. Un autre lien direct peut être observé entre la valeur d'utilité sociale et le sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves, pour leur réussite ainsi que pour leur motivation. Le deuxième type de relation observé est un lien indirect entre la valeur intrinsèque et les quatre facettes de pratiques. L'effet de ce type de motivation sur les pratiques est médiatisé par le sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement. Il en résulte que les enseignants ayant choisi d'enseigner pour des raisons intrinsèques se sentent plus largement responsables de la qualité de leur enseignement et ont une tendance plus forte à soutenir l'autonomie de leurs élèves et à user de structuration. Au contraire, ils auront moins recours à des pratiques contrôlantes et de chaos. Les nombreuses associations révélées par le modèle de cheminement sont discutées en regard des hypothèses.



Discussion

Peu d'études se sont intéressées aux précurseurs des pratiques de gestion de classe, malgré la pertinence de leur compréhension pour les formations à l'enseignement. Cette étude visait donc à examiner l'articulation des motivations à devenir enseignant, du sentiment de responsabilité et des pratiques de gestion de classe déclarées par les enseignants.

Tout d'abord concernant les scores moyens observés aux diverses échelles, ceux-ci indiquent que le sentiment de responsabilité varie de manière conséquente en fonction des formes de responsabilité. En particulier, les enseignants se disent responsables de la qualité de l'enseignement qu'ils délivrent et des relations qu'ils entretiennent avec les élèves. Au contraire, la réussite et la motivation des élèves sont dans une moindre mesure de leur responsabilité. Le public des élèves en formation professionnelle étant constitué d'adolescents et de jeunes adultes, il est compréhensible qu'une part élevée de responsabilité leur soit attribuée. Ainsi, ces élèves se doivent d'être motivés par les cours étant donné qu'ils ont, en général, choisi l'apprentissage d'un métier et de ce fait leur formation. Dans ce contexte, les enseignants partagent la responsabilité de la réussite de la formation, attribuant pour moitié cette responsabilité à d'autres acteurs, sans doute l'élève lui-même. Par ailleurs, les enseignants des écoles professionnelles en Suisse sont experts d'un domaine professionnel et enseignent des connaissances dans ce même domaine ; par conséquent ils enseignent pour transmettre des connaissances spécialisées (du mieux possible selon leur haut niveau de responsabilité pour la qualité de l'enseignement), mais pas pour faire face au manque d'engagement de certains élèves (Pfister Giauque & Flamigni, 2013 ; Tabin, 1989).

Les résultats révèlent des effets pluriels des motivations à devenir enseignant sur le sentiment de responsabilité. Partant des travaux de Thomson et al. (2012) ainsi que de Lauermaun et Karabenick (2011b), nous avons émis l'hypothèse que la valeur d'utilité sociale expliquerait le sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves, pour la motivation des élèves, ainsi que pour leur réussite. Les résultats du modèle de cheminement confirment ces hypothèses étant donné que la valeur d'utilité sociale explique ces trois formes de sentiment de responsabilité. La valeur d'utilité sociale est une motivation qui se centre avant tout sur les élèves et le contact avec ceux-ci ; les participants qui ont rapporté ce type de motivations accordent une haute importance à leurs élèves et se sentent ainsi plus largement responsables des aspects en lien avec ceux-ci, comme leur motivation, leur réussite et la relation qu'ils établissent avec eux. En revanche, aucune de ces trois formes de sentiment de responsabilité n'explique les pratiques déclarées de gestion de classe. Si la valeur d'utilité sociale n'est pas liée aux pratiques rapportées par l'intermédiaire du sentiment de responsabilité, elle y est cependant associée de manière directe : les enseignants ayant choisi ce métier pour des raisons sociales ont plus tendance à adopter des pratiques tant de soutien à l'autonomie que de contrôle. Ce résultat est a priori surprenant puisque les deux facettes de pratiques concer-



nées sont théoriquement antagonistes (bien qu'indépendantes dans la présente étude). Il semblerait que les enseignants motivés par des raisons sociales se montrent plus actifs dans leur gestion de la classe, s'appuyant tant sur des pratiques que la recherche a désigné comme favorables aux élèves que sur des pratiques moins idéales (mais sans doute moins coûteuses en temps et en investissement personnel). Ces résultats nous disent que les rapports entre motivations et pratiques d'enseignement ne sont pas univoques comme le montrait l'étude de Richardson et al. (2014), étant donné qu'une certaine motivation peut avoir des effets multiples.

Nos hypothèses selon lesquelles la valeur intrinsèque serait liée à l'adoption du soutien à l'autonomie et de la structuration sont également confirmées: l'effet de cette motivation sur les quatre facettes de pratiques déclarées de gestion de classe se fait par l'intermédiaire du sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement. Les enseignants qui choisissent l'enseignement par intérêt pour le métier et les tâches qui y sont associées portent beaucoup d'attention à leur manière d'enseigner et se sentent plus fortement responsables de la qualité de leur enseignement. Ce sentiment de responsabilité implique une forte attention de l'enseignant en direction de sa manière d'enseigner, ce qui explique que cela prédise les pratiques de gestion de classe favorisées par la recherche. Par ailleurs, les enseignants qui prennent le plus de responsabilité pour la qualité de leur enseignement tendraient à gérer leur classe en donnant des consignes claires et en formulant leurs attentes vis-à-vis des élèves. Au contraire, une plus faible responsabilité pour cette qualité engendrerait un enseignement décousu, manquant de cadre et de clarté. Parmi les formes de sentiment de responsabilité, seule la responsabilité pour la qualité de l'enseignement explique les pratiques de gestion de classe rapportées par les participants. Ce résultat va à l'encontre de notre hypothèse (basée sur les études de Lauermaann et Karabenick, 2011b) selon laquelle le sentiment de responsabilité pour la motivation des élèves expliquerait les pratiques contrôlantes et que les pratiques de soutien à l'autonomie devraient être expliquées par le sentiment de responsabilité pour la réussite des élèves. Cette différence de résultats entre notre étude et celles réalisées par les chercheurs susmentionnés peut être due au fait que les enseignants de la formation professionnelle en Suisse ont affaire à des élèves qui sont des jeunes adultes et non des enfants. Ainsi, les enseignants leur attribueront une plus grande part de responsabilité en ce qui concerne leur propre motivation et leur propre réussite, comme discuté précédemment. Finalement, le sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement s'avère de la plus haute importance dans la présente étude.

Par ailleurs, nous avons postulé que les motivations de choix par défaut, d'opportunité et la valeur d'utilité personnelle auraient une association négative avec certaines formes de sentiment de responsabilité. Bien que le modèle de cheminement n'indique aucun effet de ces trois types de motivations, ces derniers sont toutefois corrélés positivement avec les pratiques de contrôle et de chaos, soulignant un potentiel impact néfaste (même si modeste) de ces motivations sur les pratiques enseignantes.



L'étude présente plusieurs limites méthodologiques. Premièrement, les résultats ne peuvent pas être interprétés de manière causale étant donné que l'étude ne s'est déroulée que sur un seul temps de mesure. Par ailleurs, les pratiques de gestion de classe ont été déclarées par les enseignants, ce qui peut différer des pratiques qui seraient effectivement adoptées si les situations décrites dans les vignettes se présentaient. L'enseignant rapporte ses pratiques dans des situations exemptes des contraintes quotidiennes de sa classe. Finalement, se pose la question d'un biais de désirabilité sociale qui pourrait avoir affecté les réponses des enseignants aux vignettes de gestion de classe. Nos analyses des liens avec une mesure de cette désirabilité indiquent que ce biais ne paraît pas important.

Au vu du rôle clé des valeurs intrinsèque et d'utilité sociale dans le sentiment de responsabilité et les pratiques déclarées, de futures études pourraient s'intéresser à comprendre précisément les mécanismes qui font que ces motivations sont associées au sentiment de responsabilité : existe-t-il une notion morale ou une forme de conscience éthique commune aux motivations et à la responsabilité ? Concernant le lien avec les pratiques déclarées, la valeur intrinsèque amène-t-elle simplement les enseignants à mieux enseigner par leur attention à la qualité de leur enseignement ?

En conclusion, la présente étude montre comment et dans quelle mesure la façon de gérer une classe dépend des facteurs individuels que sont les motivations à enseigner et le sentiment de responsabilité de l'enseignant. Au vu des résultats de notre étude, il semble important que les formateurs d'enseignants encouragent les enseignants à endosser une grande responsabilité pour la qualité de l'enseignement et qu'ils prennent conscience du rôle prépondérant de cette responsabilité pour les pratiques de gestion de classe. Former les enseignants au soutien à l'autonomie et à la structuration tout en les faisant prendre conscience de leur rôle dans la qualité des enseignements qu'ils délivrent devrait permettre aux enseignants de s'orienter vers des pratiques favorables à l'engagement de leurs élèves.



Références

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behavior as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences, 42*, 815-824. doi:10.1016/j.paid.2006.09.018
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie, 175*, 113-146. doi:10.4000/rfp.3113
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2015). The determinants of VET educators' occupational choice. *Education + Training, 57*(1), 108-126. doi:10.1108/ET-04-2013-0062
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (soumis). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network.
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Aprea, C. (sous presse). How does motivation to become a teacher shape teaching behaviors and beliefs? In H. M. G. Watt, P. W. Richardson & K. Smith (Eds.), *Why teach? How teachers' motivations matters around the world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley. doi:10.1002/9781118619179
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41*, 1069-1077. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1069
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie, 172*, 88-129. doi:10.4000/rfp.2296
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1024
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*(5), 642-650. doi:10.1037/0022-0663.73.5.642
- Eccles (Parsons), J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*(1), 47-65. doi:10.1080/0013188960380104
- Füller, F. & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan. *The 74th yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part 2, pp. 25-52). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge. doi:10.1007/s11159-011-9198-8
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588-600. doi:10.1037/a0019682
- Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction, 17*, 494-509.
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*(5), 468-482. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.008



- Lauer mann, F. & Karabenick, S. A. (2011a). Taking teacher responsibility into account(ability) : Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122-140. doi:10.1080/00461520.2011.558818
- Lauer mann, F. & Karabenick, S.A. (2011b, April). *Motivation to become a teacher, teacher responsibility, and implications for mastery and performance approaches to instruction*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Lauer mann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13-26. doi:10.1016/j.tate.2012.10.001
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2003). *Classroom instruction that works: Research based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. OECD Publishing.
- Patrick, H., & Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 117-143). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially-desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598-609. doi:10.1037/0022-3514.46.3.598
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. doi:10.1037//0022-0663.94.1.186
- Pfister Giauque, B. & Flamigni, E. (2013). Umgang mit Diversität in der Klasse: Pädagogisch-didaktische Praktiken und Instrumente. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (dir.), *Ohne Kompetenz keine Qualität* (pp. 301-333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pigge, F. L. & Marso, R. N. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 225-235. doi:10.1016/S0742-051X(96)00014-5
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi:10.1080/00461520903028990
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-945). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (Eds.). (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2014). Why people choose teaching as a career: an expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 3-19). New York: Routledge.
- Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (2014). *La formation professionnelle en Suisse: faits et données chiffrées*. Berne: auteur.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. doi:10.1348/000709908x304398
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571



- Skinner, E. A., Marchand, G., Furrer, C., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education, 17*, 213-226. doi:10.1016/S0742-051X(00)00052-4
- Tabin, J.-P. (1989). *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*. Fribourg: Réalités sociales.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education, 28*, 324-335. doi:10.1016/j.tate.2011.10.007
- Vaudroz, C., & Berger, J.-L. (soumis). Validation de la version francophone de l'échelle du sentiment de responsabilité des enseignants (Teacher Responsibility Scale).
- Watt, H. M. G & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 167-202.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301.
- Woolfolk Hoy, A. & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



Annexes

1. Pratiques déclarées de gestion de classe

Comment réagiriez-vous ?

Ci-dessous, vous trouverez une série de vignettes décrivant diverses situations et présentant quatre façons d'y réagir. Veuillez lire chacune des vignettes et considérer chacune des réponses à tour de rôle. Répondez en considérant dans quelle mesure vous auriez tendance à réagir de la sorte au problème décrit dans la vignette.

Merci d'évaluer chacune des réactions accompagnant chaque vignette.

Vignette 1 : Étienne est un apprenant de niveau moyen dans votre classe. Au cours des deux dernières semaines, il est apparu sans entrain et n'a pas participé activement à vos cours. Le travail qu'il fait est correct mais il n'a pas complété ses devoirs. Une conversation téléphonique avec sa mère n'a révélé aucune information utile. Votre réaction serait de :

1 = Ne me correspond pas du tout ; 7 = Me correspond tout à fait

Essayer de l'aider à déterminer la cause de son manque d'engagement. (A)	1 2 3 4 5 6 7
Lui imposer de participer à des devoirs surveillés ou de prendre un répétiteur. (Co)	1 2 3 4 5 6 7
Ne rien faire pour le moment et attendre qu'il réagisse quand il aura obtenu de mauvais résultats. (Ch)	1 2 3 4 5 6 7
Lui rappeler les raisons pour lesquelles les devoirs et la participation active aux cours sont importants pour son avenir. (S)	1 2 3 4 5 6 7

A = Soutien à l'autonomie ; S = Structuration ; Co = Contrôle ; Ch = Chaos

Vignette 2 : L'un de vos apprenants a reçu des résultats scolaires médiocres et vous aimeriez le voir s'améliorer car il a de très bonnes capacités. Votre réaction serait de :

1 = Ne me correspond pas du tout ; 7 = Me correspond tout à fait

Expliciter davantage l'importance des objectifs et s'assurer qu'il en ait compris le sens. (S)	1 2 3 4 5 6 7
Laisser l'apprenant face à ses responsabilités, c'est à lui de réagir et pas à vous. (Ch)	1 2 3 4 5 6 7
L'encourager à parler de son relevé de résultats scolaires et de ce qu'il signifie pour lui. (A)	1 2 3 4 5 6 7
Exiger qu'il fasse mieux en soulignant qu'il n'obtiendra jamais son diplôme avec de tels résultats. (Co)	1 2 3 4 5 6 7



Vignette 3 : Sophie, une apprenante dont vous pensiez qu'elle avait un faible niveau scolaire, a récemment obtenu d'excellentes notes, ce qui vous a agréablement surpris-e. Votre réaction serait de :

1 = Ne me correspond pas du tout ; 7 = Me correspond tout à fait

Lui promettre une récompense si elle continue sur cette voie. (Co)	1 2 3 4 5 6 7
Lui montrer que vous avez pris conscience de ses progrès et l'encourager à continuer de faire des efforts. (A)	1 2 3 4 5 6 7
Lui demander qu'elle explique la raison de ses progrès et souligner ce qu'elle devrait continuer de faire. (S)	1 2 3 4 5 6 7
Son carnet de notes lui permet de prendre conscience de ses progrès par elle-même. Vous ne faites pas de commentaire. (Ch)	1 2 3 4 5 6 7

Vignette 4 : Sylvain est un apprenant qui perturbe vos cours régulièrement. Il se montre insolent et pose des questions pour faire rire ses camarades. Votre réaction serait de :

1 = Ne me correspond pas du tout ; 7 = Me correspond tout à fait

Interroger Sylvain quant aux raisons de son comportement et cherchez à le remotiver pour le cours. (A)	1 2 3 4 5 6 7
Ignorer ses mauvais comportements afin qu'il constate que ceux-ci ne vous perturbent pas et qu'il cesse de les manifester. (Ch)	1 2 3 4 5 6 7
Renvoyer Sylvain dès les premiers signes de mauvais comportement afin qu'il comprenne que vous n'allez pas vous laisser marcher sur les pieds. (Co)	1 2 3 4 5 6 7
Rappeler les règles de conduite de la classe ainsi que leur utilité. (S)	1 2 3 4 5 6 7

Vignette 5 : Dans l'une de vos classes, les apprenants sont très passifs. Ils viennent en classe sans aucun enthousiasme et ne répondent que rarement à vos questions durant les cours. Votre réaction serait de :

1 = Ne me correspond pas du tout ; 7 = Me correspond tout à fait

Imposer des évaluations surprises : à chaque cours un apprenant choisi au hasard sera interrogé. Ainsi, ils apprendront leurs cours. (Co)	1 2 3 4 5 6 7
Continuer votre enseignement de la même manière ; les élèves s'activeront quand les examens s'approcheront. (Ch)	1 2 3 4 5 6 7
Parler aux apprenants de vos attentes quant à la participation en classe et leur rappeler l'importance de se montrer actif dans l'apprentissage. (S)	1 2 3 4 5 6 7
Rappeler aux apprenants la pertinence de votre cours et les interroger sur les raisons de leur passivité. (A)	1 2 3 4 5 6 7

2. Sentiment de responsabilité de l'enseignant (traduction de la Teacher Responsibility Scale de Lauer mann et Karabenick, 2013 par Vaudroz et Berger, soumis).

Imaginez-vous les situations suivantes dans votre propre classe. Dans quelle mesure vous sentiriez-vous **PERSONNELLEMENT** responsable d'avoir dû anticiper chacune des situations ?

Je me sentirais PERSONNELLEMENT responsable si...

0 = Pas du tout responsable à 100 = Totalem ent responsable



Responsabilité pour la motivation des élèves

... l'un de mes élèves ne s'intéressait pas à la matière que j'enseigne.

... l'un de mes élèves n'aimait pas la matière que j'enseigne.

... l'un de mes élèves n'accordait pas de valeur à la matière que j'enseigne.

Responsabilité pour la réussite des élèves

... l'un de mes élèves ne parvenait pas à réaliser de grands progrès durant l'année scolaire.

... l'un de mes élèves ne parvenait pas à apprendre la matière du programme.

... l'un de mes élèves ne réussissait pas bien.

Responsabilité pour les relations avec les élèves

... l'un de mes élèves pensait qu'il/elle ne pourrait pas compter sur moi s'il/elle avait besoin d'aide.

... l'un de mes élèves ne pensait pas pouvoir me confier les problèmes qu'il/elle rencontre à l'école ou en dehors de l'école.

... l'un de mes élèves ne croyait pas que je me soucie vraiment de lui/elle.

Responsabilité pour l'enseignement

... un cours que j'ai enseigné n'avait pas favorisé l'apprentissage des élèves autant que ce que j'aurais pu faire.

... un cours que j'ai enseigné n'était pas aussi stimulant pour les élèves que ce que j'aurais pu faire.

... un cours que j'ai enseigné ne reflétait pas au mieux mes habiletés d'enseignant.

3. Motivations à devenir enseignant

Veillez évaluer dans quelle mesure chacune des raisons ci-dessous ont été importantes dans votre choix d'enseigner. Répondez en entourant le chiffre qui décrit le mieux l'importance de chaque raison.

«J'ai choisi d'enseigner parce que...»

1 = Pas du tout important; 7 = Extrêmement important

Valeur intrinsèque

... le métier d'enseignant-e m'intéresse.

... j'aime enseigner.

... enseigner m'enthousiasme.

Valeur d'utilité personnelle

... l'enseignement me permet de suivre une carrière stable.



... en tant qu'enseignant-e, j'ai de longues vacances.

... les heures d'enseignement sont en adéquation avec les responsabilités familiales.

... les vacances scolaires permettent de remplir les obligations familiales.

... l'enseignement m'assure un salaire fixe.

Choix par opportunité

... certaines circonstances favorables m'ont amené à l'enseignement.

... l'opportunité d'enseigner s'est présentée.

... c'est le hasard qui m'a fait devenir enseignant-e.

... j'ai simplement eu l'occasion d'enseigner.

Valeur d'utilité sociale

... l'enseignement me permet de rendre un service à la société.

... j'ai envie d'aider les jeunes à apprendre.

... l'enseignement me permet d'élever les ambitions des jeunes défavorisés.

... je souhaite travailler avec des jeunes.

... l'enseignement me permet de transmettre certaines valeurs aux jeunes.

Choix par défaut

... je n'avais que peu d'autres possibilités professionnelles.

... je n'étais pas sûr-e de la carrière vers laquelle me diriger.

... je n'ai pas été en mesure d'accéder à la carrière de mes rêves.

... j'ai choisi l'enseignement en dernier recours.

... je n'avais pas d'autre débouché ou alternative.

Choix par amour du sujet

... ceci me permet de continuer à travailler dans mon champ d'intérêt.

... l'enseignement me permet de rester en lien avec le domaine qui me passionne.

... c'est avant tout ma passion pour la matière qui m'a poussé-e à enseigner.

... l'enseignement est un débouché qui permet d'associer mon intérêt pour le domaine avec un emploi.

Règles de présentation

Les manuscrits, adressés par mail au rédacteur de la Revue, doivent être transmis sous forme électronique au format .doc ou .rtf (attention les formats .docx ne sont pas pris en compte). Les tableaux, figures ou autres images (.jpg) sont également transmis sous forme électronique.

Le texte est présenté en Times 12 points, interligne 1.5. Les articles ne doivent pas dépasser 8500 mots, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et figures; les recensions comptent entre 200 et 1 000 mots.

L'auteur indique toutes ses coordonnées dans le mail d'accompagnement (nom, prénom, email, adresse exacte et complète, numéro de téléphone ainsi que le nom exact de l'organisme auquel il est rattaché et son statut institutionnel. S'il y a plusieurs auteurs, leurs noms et coordonnées figurent également dans le mail d'accompagnement dans l'ordre d'énumération souhaité.

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

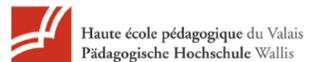
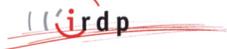
L'article doit comporter: un titre concis et explicite, un résumé de l'article placé sous le titre avant le début du texte (max. une centaine de mots, il doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées); une liste de 5-8 mots-clés. Les titres et les parties sont clairement indiqués et numérotés.

L'auteur veillera à n'utiliser que trois niveaux de titres (clairement identifiables) dans le corps du texte. Les tableaux et les figures, sont présentés dans une forme soignée (utilisation des formats tableau / bonne résolution) soit directement dans le texte, soit dans des fichiers séparés. Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du Publication Manual of the American Psychological Association (APA 5e édition, 2001).

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation des textes, le texte soumis doit être dépouillé de toute indication permettant d'identifier l'auteur.

Les articles sont soumis à deux arbitres spécialisés dans le domaine afin d'être évalués avant leur publication.

Les articles sont à envoyer sous forme électronique à Pierre-François Coen, rédacteur responsable à l'adresse suivante : coenp@edufr.ch.



La revue est publiée grâce à l'appui financier des différentes institutions partenaires.