



HAL
open science

Le style motivationnel de l'enseignant : comment le style motivationnel évolue-t-il chez un enseignant débutant ?

Adrien Garnier

► To cite this version:

Adrien Garnier. Le style motivationnel de l'enseignant : comment le style motivationnel évolue-t-il chez un enseignant débutant ?. Education. 2021. dumas-03280187

HAL Id: dumas-03280187

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03280187>

Submitted on 7 Jul 2021

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

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

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Écrit réflexif

Parcours : Professorat des écoles

Le style motivationnel de l'enseignant

Comment le style motivationnel évolue-t-il chez un enseignant débutant ?

soutenu par :

Adrien Garnier

le 26 mai 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Florence Lacroix, directrice de mémoire

Nadège Collot, membre de la commission

Sommaire

Introduction	1
1. Cadre théorique	2
1.1. Les ressources scientifiques	2
1.1.1. Théorie de l'autodétermination des élèves	2
1.1.2. Les trois besoins psychologiques fondamentaux	3
1.1.3. Le style motivationnel	3
1.1.4. Evolution du style motivationnel au cours de la première année d'enseignement	5
1.2. Les ressources institutionnelles	5
1.3. Problématique	7
2. Méthodologie	7
3. Analyse des séances	9
3.1 Présentation des séances	9
3.1.1 Première séance : Un petit cochon pendu au plafond	9
3.1.2 Deuxième séance : La course aux oeufs	10
3.2 Analyse de la motivation des élèves lors de la séance 1 en moyenne section	11
3.2.1 Analyse de la satisfaction des trois besoins fondamentaux des élèves	11
3.2.2 Recherche de la motivation des élèves selon la TAD	13
3.3 Analyse de la motivation des élèves lors de la séance 2 en moyenne section	14
3.3.1 Analyse de la satisfaction des trois besoins fondamentaux des élèves	14
3.3.2 Recherche de la motivation des élèves selon la TAD	16
4. Recherche du style motivationnel	17
4.1 Analyse de la prise de parole du PE lors de la séance 1	17
4.2 Conclusion sur le style motivationnel	18
4.3 Analyse de la prise de parole séance 2	19
4.4 Conclusion sur le style motivationnel	20
5. Evolution du style motivationnel	21
5.1 Au cours de l'année de stage	21
5.2 Depuis 2019	22
6. Conclusion	24
Bibliographie	26

Annexes

Annexe 1 : Conclusion sur le style motivationnel tiré du mémoire de Master :	I
Annexe 2 : Transcription vidéo de la première séance : “Un petit cochon”	II
Annexe 3 : Transcription vidéo de la deuxième séance : “la course aux oeufs”	VI
Annexe 4 : Fiche de la première séance : Un petit cochon	XI
Annexe 5 : Fiche de la deuxième séance : La course aux oeufs	XII
Annexe 6 : Plateau de jeu utilisé lors de la deuxième séance : La course aux oeufs	XIII

Introduction

Au cours de ma formation de professeur des écoles, j'ai déjà eu l'occasion d'analyser ma pratique professionnelle. Dans le cadre de mon mémoire, mes recherches ont porté sur **le rôle que peut avoir l'enseignant dans l'accompagnement d'élèves face à une situation de difficulté ordinaire, plus particulièrement lors de séance de remédiation**. Ce mémoire avait plus précisément comme problématique : **« Comment l'enseignant peut permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés scolaires en géométrie en CE2 et en discrimination visuelle en MS ? »**. Pendant cette période, j'étais étudiant stagiaire dans une classe double niveau CE1/CE2 qui présentait une forte hétérogénéité. Aujourd'hui, je suis professeur des écoles stagiaire et l'un de mes objectifs est d'acquérir toutes les compétences du **référentiel de compétences professionnelles**. Parmi elles, se trouve la compétence 14 : *« Réfléchir sur sa pratique, seul et entre pairs et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. »* La réflexion que je vais porter sur mon exercice me permettra de mieux me connaître et d'améliorer mon enseignement.

J'exerce dans une classe de **maternelle double niveau (PS-MS)**. Cette classe est composée de 14 élèves en petite section et 11 élèves en moyenne section. En période de confinement due à la pandémie, l'école à la maison s'est imposée aux élèves de moyenne section lorsqu'ils étaient en petite section. Certains élèves présentent donc des difficultés et mon devoir en tant qu'enseignant est de les aider à les surmonter en passant, notamment, par la motivation.

Au travers de mes recherches, j'ai découvert qu'il existe un lien entre la démotivation des élèves et l'échec scolaire. On peut donc envisager la notion de **motivation** comme **outil de réussite scolaire**. Il existe de nombreux facteurs qui influencent cette motivation et les théories qui la concernent sont tout aussi nombreuses. Le style motivationnel de l'enseignant -contrôlant versus non contrôlant- est l'un des facteurs qui influence la motivation des élèves (Chirkov et Ryan, 2001).

Il y a 2 ans, lors du travail de mémoire sur le rôle de l'enseignant, **j'ai analysé mon style motivationnel comme contrôlant (annexe 1)**. Or, pour permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés scolaires, l'enseignant doit mettre en place un climat de maîtrise et adopter un style motivationnel soutenant l'autonomie (Sarrazin et al., 2006). Cet écrit réflexif porte donc sur **le rôle que peut avoir l'enseignant dans**

l'accompagnement d'élèves face aux difficultés ordinaires. Il vise plus précisément à analyser mon style motivationnel maintenant que je suis professeur des écoles stagiaire au cours de cette première année d'enseignement. Cette analyse me permettra d'observer l'évolution de mon style motivationnel pour améliorer mon enseignement et permettre à mes élèves de surmonter leurs difficultés.

1. Cadre théorique

1.1. Les ressources scientifiques

1.1.1. Théorie de l'autodétermination des élèves

Pour commencer, il faut définir précisément ce qu'est la motivation. D'après la théorie de l'autodétermination, il existerait différentes formes de motivations qu'il est possible d'ordonner sur un **continuum d'autodétermination** allant d'une **motivation contrainte** par une force extérieure à une **motivation spontanée**, émanant d'une force intérieure (Deci et Ryan, 1985 ; Leroy et alii, 2013). Ainsi, de la motivation la moins vers la plus autodéterminée (activité réalisée spontanément et par choix), on trouve :

- **L'amotivation** : l'élève fait preuve d'une absence relative de motivation.
- **La régulation externe** : l'élève agit pour éviter une punition ou pour obtenir une récompense.
- **La régulation introjectée** : l'élève agit pour éviter un conflit interne (ne pas avoir honte, ne pas culpabiliser).
- **La régulation identifiée** : l'élève agit car la tâche à accomplir revêt une importance personnelle.
- **La régulation intégrée** : l'élève agit parce que la tâche est en harmonie avec son identité et ses valeurs.
- **La motivation intrinsèque** : l'élève agit spontanément pour l'intérêt que présente l'activité. C'est l'archétype de la motivation autodéterminée induite par le style soutenant l'autonomie d'un enseignant.

1.1.2. Les trois besoins psychologiques fondamentaux

La théorie des besoins psychologiques fondamentaux s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'autodétermination et permet de mieux comprendre **les différentes facettes de la motivation**, ainsi que ses liens avec l'apprentissage et la réussite scolaire. D'après cette théorie, les êtres humains ont des besoins psychologiques fondamentaux, la satisfaction de ces derniers permet à l'individu de s'identifier progressivement aux demandes sociales (Leroy et alii, 2013) pour éprouver de la motivation. On identifie trois besoins fondamentaux :

- Le **besoin d'autonomie** de l'individu est satisfait lorsque celui-ci se sent libre de choisir et d'organiser lui-même ses actions.
- Le **besoin de compétence** se manifeste par l'envie de développer de nouvelles compétences ou de relever des défis.
- Le **sentiment d'appartenance sociale** implique de développer avec les autres des relations satisfaisantes et sécurisantes, caractérisées par le respect mutuel, répondant à un besoin de se sentir connecté affectivement ou d'appartenir à un groupe.

On peut dire que l'attention accordée à la satisfaction des besoins fondamentaux favorise un développement psychologique harmonieux et donc que la satisfaction de ses besoins induira une motivation autodéterminée chez l'élève.

1.1.3. Le style motivationnel

Dans l'enseignement, la relation entre la motivation et la réussite suppose de tenir compte des caractéristiques des élèves (Legrain, 2003). Il est notamment constaté un effet "enseignant" qui diffère par des **méthodes pédagogiques** et un **degré d'autonomie laissé aux élèves** (Carreau et Fournier, 2002).

Le **style motivationnel de l'enseignant** est abordé dans de nombreux articles scientifiques. Dans le cadre de cet écrit, je me suis principalement intéressé aux travaux de Nadia Leroy et al. (2013) : *Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels*. Le style motivationnel adopté par l'enseignant y est présenté comme

une variable environnementale susceptible de satisfaire les besoins des élèves afin de réguler leur motivation et est défini en deux styles :

- Le **style soutenant l'autonomie** qui renvoie aux comportements d'un enseignant qui chercherait à promouvoir les intentions volitives ainsi que les besoins psychologiques de ses élèves : “ *De nombreuses études ont montré que les élèves dont les enseignants soutiennent l'autonomie manifestent une plus grande motivation autodéterminée.*” (Leroy et al., 2013, p. 3)

- Le **style contrôlant** qui renvoie aux comportements d'un enseignant qui inciterait ses élèves à agir de façon spécifique : “ *De tels comportements sont défavorables à la satisfaction des besoins motivationnels des élèves et favorisent in fine les formes plus contrôlées de la motivation et l'amotivation.*” (Leroy et al., 2013, p. 4)

Ces deux styles motivationnels sont présentés en opposition et rejoignent la théorie de l'autodétermination des élèves, **le style contrôlant induirait une régulation externe** tandis que **le style soutenant l'autonomie inciterait une motivation autodéterminée de l'élève**. On peut classer les comportements d'un enseignant selon son style motivationnel comme dans le tableau 1 :

		Style motivationnel de l'enseignant	
		Style soutenant l'autonomie	Style contrôlant
Comportements de l'enseignant		<ul style="list-style-type: none"> - Identifie les ressources internes de ses élèves (par des évaluations diagnostiques) - Créer des conditions favorables à la satisfaction - Encourage le processus d'internalisation des motivations intrinsèques des élèves - Laisse aux élèves des opportunités de décider, de s'exprimer et de faire des choix - Donne des indications sur les progrès réalisés - Encourage aux efforts - Est à l'écoute de ses élèves - Accepte les difficultés que peuvent rencontrer les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilise des renforcements négatifs (critiques, punitions, reproches) - Utilise un langage directif - Monopolise la parole - Accorde peu de temps à la résolution des exercices - Utilise des récompenses/punitions contingentes - Critique et désapprouve les élèves

Tableau 1 : Comportement en classe de l'enseignant selon son style motivationnel (D'après Leroy et al., 2013)

1.1.4. Evolution du style motivationnel au cours de la première année d'enseignement

Dans l'article de André, on apprend que, en début d'année, les enseignants tentent de conserver une certaine distance vis-à-vis de leurs élèves et adhèrent donc aux normes valorisant les **stratégies de contrôle**. De plus, les stratégies de soutien de l'autonomie n'évoluent pas significativement au cours de l'année, ce qui confirme que cette dimension est difficile à modifier. Les enseignants utilisent des stratégies de contrôle comme la récompense bien que leurs croyances initiales soient plutôt favorables au soutien de l'autonomie. **Ces croyances se sont heurtées à la réalité des classes**. En effet, certains enseignants perçoivent les contraintes de temps et la lourdeur des programmes comme des freins au soutien de l'autonomie des élèves. Enfin, favoriser l'autonomie est parfois perçu comme **chronophage et peu compatible avec la charge de travail pendant l'année de stage** qui cumule la formation à l'université et stage en établissement.

L'analyse des ressources scientifiques nous a montré l'importance de prendre en compte la motivation des élèves et de connaître son style motivationnel. Regardons maintenant comment cette notion est abordée dans les ressources institutionnelles.

1.2. Les ressources institutionnelles

Pour commencer, j'ai recherché comment la motivation est abordée dans le **Bulletin Officiel de l'Education nationale**¹. Je me suis aperçue que les mots *motivation*, *motiver* et *motivationnel* n'apparaissent que peu dans les programmes avec une signification différente de celle que je recherchais : "*le projet permet dès le cycle 2 de confronter les élèves aux conditions de la réalisation plastique, individuelle et collective, favorisant la motivation, les intentions, les initiatives.*" : C'est l'organisation de travail en projet qui induit la motivation des élèves. Ces résultats étonnants m'ont amené à essayer de comprendre l'importance de la motivation des élèves et le **rôle que peut avoir l'enseignant pour encourager**

¹ Bulletin officiel, 14 février 2002, n° hs 1. Ministère de l'Education nationale.

cette motivation. Il m'est paru essentiel dans ma pratique personnelle de connaître mon propre style motivationnel et de comprendre en quoi il peut jouer dans la compréhension et la résolution de problèmes chez l'élève.

Les **programmes du cycle 1** indiquent qu'il faut offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité et **répond à leurs besoins**. Ils proposent d'apprendre en jouant afin de permettre aux enfants d'**exercer leur autonomie** et de favoriser la communication avec les autres pour construire des liens forts d'amitié. Ils nous demandent aussi d'être attentifs à ce que tous puissent **développer leur estime de soi**, s'entraider et partager avec les autres. Ces aspects correspondent aux différentes facettes de la motivation décrites par la **théorie des besoins psychologiques fondamentaux**. En effet, une compréhension de la motivation humaine nécessite une prise en compte des besoins psychologiques innés de **compétence**, d'**autonomie** et de **relation** (Deci et Ryan, 2000).

Je me suis ensuite penché sur le **référentiel de compétences professionnelles**. J'ai identifié deux compétences qui sont en lien avec la motivation :

- « *C3 : Tenir compte des dimensions cognitives, affectives et relationnelles de l'enseignement et de l'action éducative.* » Le style motivationnel de l'enseignant a un rôle très important dans la réussite des élèves.

- « *C4 : Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.* » Il faut permettre à tous les élèves d'accéder au savoir et réussir à les motiver à entrer dans les apprentissages.

- « *C14 : Réfléchir sur sa pratique, seul et entre pairs et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.* » La réflexion que je vais porter sur mon exercice me permettra de mieux me connaître et d'améliorer mon enseignement.

Selon ce référentiel de compétences, nous pouvons comprendre qu'être conscient de sa posture professionnelle (notamment de son style motivationnel) est une de nos missions. Cela nous amène à nous interroger : **quel est notre style motivationnel, comment l'identifier et se rendre compte de son évolution** alors que cet aspect n'est même pas abordé dans les textes officiels ?

1.3.Problématique

Après avoir analysé les ressources institutionnelles et scientifiques et m'être replongé dans mon mémoire, je me rends compte que la motivation des élèves est un facteur essentiel de leur réussite. Il faut pour cela les amener vers une **motivation intrinsèque** en s'assurant de satisfaire leurs **besoins psychologiques fondamentaux**. C'est notre **style motivationnel** qui va permettre cette satisfaction, il est donc important d'identifier et de s'intéresser à l'évolution de ce style.

Cela m'amène donc à me questionner plus précisément : "**Comment mon style motivationnel a t'il évolué maintenant que je suis professeur des écoles stagiaire et comment évoluera t'il au cours de cette année de stage ?**".

2. Méthodologie

Pour répondre à cette problématique, je compte faire deux analyses de mon style motivationnel au cours de cette première année d'enseignement. Une première en début de période 3 au mois de janvier et une seconde trois mois plus tard en fin de période 4.

Pour identifier mon style motivationnel, j'ai choisi de m'appuyer sur une méthodologie par analyse vidéo. Tout d'abord, je vais **filmer deux ateliers dirigés** qui vont correspondre aux deux analyses que je vais produire. Je vais ensuite **faire le script** exact de ces vidéos (**annexe 2** et **annexe 3**), ce qui me permettra de **faire une analyse** précise des séances. Grâce à cette analyse, je vais vérifier la **satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux** des élèves : le **besoin d'autonomie** lorsque l'élève s'engage seul dans la tâche et prend des initiatives, le **besoin de compétence** lorsqu'il est dans la réflexion ou répond correctement, le **sentiment d'appartenance sociale** lorsqu'il a des interactions positives avec le reste du groupe. Pour cela, je relèverai en rouge les indices en lien avec la satisfaction du **besoin d'autonomie**, en vert ceux en lien avec la satisfaction **besoin de compétence** et en bleu ceux en lien avec le **sentiment d'appartenance sociale**.

Après cette analyse, j'essaierai d'identifier leur **motivation selon la théorie de l'autodétermination**. Je m'intéresserai aux indices de la vidéo et du script pour situer cette motivation sur la **TAD (voir 1.1.1)**.

Ensuite, afin d'étudier mes paroles, j'ai classé mes interventions en cinq catégories:

- **Dévoluer** : quand je sollicite l'élève pour qu'il s'engage dans la tâche (exemple : "Tu donnes cinq pièces d'or ?").
- **Valoriser** : quand je mets en valeur les réussites et progrès de l'élève (exemple : "Très bien !") .
- **Réguler** : quand je conseille l'élève et ajuste ses comportements (exemple : "Viens à côté de moi.").
- **Institutionnaliser** : quand j'explicité les savoirs et les comportements attendus (exemple : passation de consigne, explication de règles).
- **Guider** : quand j'amène l'élève à verbaliser pour faire avancer l'activité (exemple : "Un, deux... Tu comptes ?").
- **Autre** : toutes les paroles qui n'entrent pas dans les catégories précédentes.

Ces catégories ont été définies lors de mon travail de mémoire afin de pouvoir **classer toutes les paroles de l'enseignant** et les **mettre en relation avec son style motivationnel**.

Pour terminer, je **comptabiliserai** combien de mots entrent dans chacune de ces catégories pour créer un graphique récapitulant ma prise de parole en pourcentage. En combinant ces résultats avec l'analyse de la motivation des élèves, j'essaierai d'identifier **mon style motivationnel** lors de chaque séance.

C'est seulement à ce moment que je pourrais comparer les styles motivationnels que j'ai adopté au cours des différentes séances afin d'observer **si mon style motivationnel a évolué** depuis que je suis professeur des écoles stagiaire ou bien au cours de cette année de stage. J'espère que cette analyse me permettra d'améliorer ma pratique professionnelle.

3. Analyse des séances

3.1 Présentation des séances

Les deux séances que je vais analyser afin de définir mon style motivationnel sont des séances du domaine 4 des programmes du cycle 1 : **Construire les premiers outils pour structurer sa pensée**. Elles ont toutes les deux l'objectif de faire découvrir les nombres et leurs utilisations. Elles s'adressent au même groupe de cinq élèves de moyenne section. Les deux activités proposées sont inspirées d'activités tirées du manuel Vers les maths des éditions Accès.

3.1.1 Première séance : Un petit cochon pendu au plafond



Photo prise lors de la séance du 21 janvier : Un petit cochon pendu au plafond

La première séance a eu lieu le matin du jeudi 21 janvier, donc en **début de période 3** de l'année scolaire 2020/2021. L'atelier se passe au **coin regroupement** et **s'organise autour d'une maquette de cochon** que les élèves devront manipuler chacun leur tour. Pendant ce temps, les autres élèves sont répartis en trois groupes : un groupe de petite section travaille avec l'ATSEM tandis que les deux autres groupes sont en activité autonome.

L'activité est introduite par **une comptine apprise en début de semaine** et répétée plusieurs fois afin d'être maîtrisée par les élèves (**annexe 4**) :

Un petit cochon pendu au plafond

“ Un petit cochon Pendu au plafond ; Tirez lui le nez Il donnera du lait ; Tirez-lui la queue Il pondra des œufs ; Tirez lui plus fort Il donnera de l'or ; Combien en voulez-vous ? – 5 (ou un autre chiffre) – 1, 2, 3, 4, 5 “

Cette comptine est utilisée lors de la séance comme **outil pour compter**. Un élève récite la comptine en tirant les différentes parties du cochon lorsque celle-ci sont nommées. A la fin de la comptine, l'élève doit **demander une quantité** d'or en l'exprimant à la fois à **l'oral et avec ses doigts**. Un autre élève est chargé de **réaliser la collection demandée** avec des pièces d'or en utilisant le **dénombrement** pour réaliser la collection. L'attention est portée sur **la demande** (La quantité demandée correspond à celle exprimée avec les doigts.) et sur **la réalisation** de la collection (L'élève utilise correctement le dénombrement pour réaliser la collection.).

Lorsque tous les élèves ont incarné les deux rôles, je prévoyais de varier les modalités de demandes (tirer une carte constellation, lancer les dés...) mais je n'ai **pas eu le temps** d'aller aussi loin lors de cette séance. On observe que l'activité n'aura duré que 10 minutes alors que la séance était initialement prévue sur une durée de 15 minutes.

3.1.2 Deuxième séance : La course aux oeufs



Photo prise lors de la séance du 2 avril : La course aux oeufs

La deuxième séance a eu lieu un après-midi le vendredi 2 avril, en **fin de période 4**. Deux mois et deux semaines séparent les deux séances analysées. L'activité se passe à **une table** de la classe sur laquelle est posée un plateau du jeu "*La course aux oeufs*". Les élèves sont assis et ont à leur disposition une boîte qui leur permet de **collectionner les oeufs**. Pendant ce temps, les élèves de petite section font la sieste et le reste des élèves en moyenne section est en activité autonome.

L'activité commence par la **description du matériel** présent sur la table (**annexe 5**), ce sont les élèves qui vont décrire les différents éléments en les manipulant. Le plateau de jeu présente un parcours, les élèves sont amenés à **identifier le départ et l'arrivée** et à passer le doigt dans le sens du parcours. Ensuite, vient la phase d'**explication des règles du jeu**. Chacun son tour, les élèves vont lancer un dé et avancer leur pion en fonction du score obtenu. Quand ils arrivent sur la case, ils **comptent le nombre d'œufs** qui sont présents sur cette case et piochent des grosses perles qui représentent les œufs. Lorsque tous les élèves ont atteint l'arrivée, les élèves **comptent tous les œufs récoltés** dans leur boîte.

Cette séance a été programmée au dernier moment afin d'avoir lieu avant le troisième confinement. Le plateau de jeu (**annexe 6**) a été réalisé à la main au dernier moment et s'est révélé être **trop petit** pour accueillir tous les pions sans qu'ils se gênent. **La séance a été faite en deux parties** : une première avant la récréation (celle analysée dans cet écrit) et une deuxième après la récréation durant laquelle nous avons terminé le jeu et compté les points.

3.2 Analyse de la motivation des élèves lors de la séance 1 en moyenne section

Pour commencer cette analyse, je vais commencer par analyser la satisfaction des **trois besoins psychologiques fondamentaux** puis j'essaierai de déterminer la motivation des élèves selon la **TAD**.

3.2.1 Analyse de la satisfaction des trois besoins fondamentaux des élèves

Besoin d'autonomie :

Pendant la séance, l'enseignant est très directif et indique très précisément ce que l'on attend des élèves, il se montre très strict si besoin [**ça ne va pas le faire, ça ne va pas le faire du tout !** (1'07")]. Les élèves ont du mal à entrer dans l'activité, ils ne chantent pas la comptine sans l'aide de l'enseignant malgré le fait qu'ils la connaissent [**Les élèves répètent la fin des mots** : "...cochon ... plafond ... lait ...

oeufs ... or”(13”). Pour certains élèves, l’activité semble être soit trop compliquée [**Et à la main dans la bouche. Et dit non de la tête.** (4’05”), soit trop simple [**M acquiesce de la tête les mains dans les poches.** (1’23”).

Les élèves finissent par s’investir dans l’activité grâce au jeu de rôle qui est proposé [**M : “Merci pour mon or !”** (2’50”), ils sont très actifs pour demander les pièces d’or sans la sollicitation du PE [**Al, El, M et S montrent une quantité avec leurs mains en se mettant debout devant le PE.** (28”) Certains élèves prennent des initiatives [**El tire le nez ; El tire la queue ; El tire plus fort ; El montre trois avec ses doigts.** (5’22”).

Dans l’ensemble, le **besoin d’autonomie** des élèves **ne semble pas satisfait** bien que les élèves finissent par entrer dans l’activité pour l’aspect “jeu de rôle”.

Besoin de compétences :

Dans l’ensemble de cette activité, les élèves semblent être dans la recherche [**Les élèves regardent leurs doigts. Et touche ses doigts.**(37”) ; **Et et El sont concentrés.** (6’15”). Ils écoutent l’enseignant, sont attentifs à ce qui est demandé et réfléchissent, ce qui les amène à des situations de réussite [**PE : “Tu en as bien trois ?” ; A compte les pièces : “Un, deux, trois” ; A dit oui de la tête.** (3’51”). Dans certaines situations, tous les élèves répondent correctement à ce qui est demandé [**PE : “Je demande quatre, montrez moi quatre.” ; Tous les élèves montrent quatre doigts.** (54”), on observe cependant qu’une élève a un sentiment de réussite malgré une réponse erronée [**EL : “Moi, c’est déjà bien.”**]. En fin de séance, les élèves pour qui cette activité demande beaucoup de concentration semblent moins s’investir et ne cherchent pas à comprendre ce qu’ils font : [**Et donne les pièces sans compter.** (6’16”) ; **S hésite et se retourne lentement. S prend la queue. S tire la queue six fois** (au lieu de cinq). (7’38”). Et est un élève avec des difficultés de langage et S est une élève allophone. La difficulté langagière ajoutée aux difficultés de numération empêche la satisfaction du besoin de compétence chez ces deux élèves.

Le **besoin de compétence** n’est atteint que par une partie des élèves, il est donc **partiellement atteint**.

Sentiment d'appartenance sociale :

Des interactions entre les élèves se font dans l'ensemble de l'activité [**A montre trois à M.** (3'17") ; **M :** "Voilà madame Bouvier." **S prend les pièces. S :** "Merci" (8'26"). Ces interactions dues au jeu de rôle sont positives, les élèves qui s'en sont emparé jouent entre eux. On observe aussi des moments d'entraide [**EI, M, A :** "Un, deux, trois, quatre, cinq"]. A ce moment, les trois élèves comptent à la place de S qui tire la queue du cochon ce qui lui permet de faire cette activité malgré ses difficultés en langage.

On observe cependant un peu de tension entre les élèves [**M :** "Heu, s'teu plait ma place (à EL) " "Mais..." (4'01"). Cela entraîne un sentiment d'exclusion chez certains [**EI :** "Et moi, j'en n'ai pas !" (1'06")] ce qui oblige le PE à imposer des places en réduisant les interactions entre les élèves.

Malgré le fait qu'une élève s'est sentie exclue du groupe en début d'activité, **le sentiment d'appartenance sociale semble atteint** lors de cette activité.

3.2.2 Recherche de la motivation des élèves selon la TAD

Un seul des trois besoins psychologiques fondamentaux est atteint lors de cette séance : le sentiment d'appartenance sociale. Le besoin de compétence n'est que partiellement satisfait tandis que le besoin d'autonomie ne l'est pas. Cela amène à penser que la motivation des élèves **n'est pas intrinsèque**.

Durant cette activité, on remarque que les élèves participent et entrent dans le jeu quand c'est leur tour. Le côté jeu de rôle de l'activité les fait s'investir. Ils n'agissent pas pour éviter une punition ou pour obtenir une récompense. **Leur motivation n'est donc pas externe.**

On remarque aussi que certains élèves restent en retrait lorsqu'ils ne participent pas directement. [**M est par terre, il regarde les autres groupes.** (4'36") ; **M manipule la frise chronologique.** (6'47")], ici, M qui n'est pas sollicité par le jeu trouve, d'autres moyens de s'occuper plutôt que de suivre ce qui se passe dans l'atelier. La tâche ne semble pas être importante pour eux, nous n'avons donc **pas affaire à une régulation intégrée.**

Dans certains cas, les élèves qui ont compris leur rôle jouent sans attendre les consignes du PE [**A sort les pièces unes par unes pour les placer dans la main d'Et.** (4'51")]. Dans d'autres cas, c'est au PE d'aller chercher les élèves pour qu'ils jouent leur rôle. On remarque que la plupart du temps, le PE chante seul la comptine en étant accompagné des élèves que par les gestes.

Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation des élèves durant cette activité semble être une **régulation identifiée**, car ils montrent une importance personnelle lorsqu'ils sont actifs. Mais cette motivation tend vers une **régulation introjectée** : parfois, les élèves semblent agir pour faire plaisir au PE.

3.3 Analyse de la motivation des élèves lors de la séance 2 en moyenne section

3.3.1 Analyse de la satisfaction des trois besoins fondamentaux des élèves

Besoins d'autonomie

Au début de cette deuxième séance, le PE se montre encore très directif. Il explique précisément les règles, il s'assure de la compréhension, il donne les dés et indique les étapes. Ce rythme lent donne lieu à un sentiment de frustration chez un élève [**M souffle.** (1'26")]. Malgré cela, l'enseignant semble être plus en retrait et laisse les élèves prendre des initiatives. Cela se voit et de nombreuses actions sont réalisées sans sa demande [**M prend son pion et l'avance de quatre cases.** (2'21") ; **M et EL : "Un"** (3'05") (comptent sans demande de l'adulte) ; **Ax prend son pion et commence à l'avancer.** (4'13") ; **EI prend le dé et le lance.** (5'17") ; **AI prend son pion et commence à l'avancer.** (7'11")]. Les élèves semblent être intéressés par l'activité. Un élève a même du mal à contenir son excitation [**AI : "Hiaaaaaa"** ; **AI : "Hi hi hi hiiiiiii"** (1'40")].

Le **besoin d'autonomie semble satisfait** en fin de séance pour tous les élèves.

Besoins de compétence

Les élèves montrent beaucoup d'intérêt pour cette nouvelle activité [**Les élèves sont très attentifs.** (45") ; **M se penche sur le plateau.** (2'02")]. Ils cherchent à s'approprier le support et veulent apprendre à jouer à ce nouveau jeu. Ils se montrent aussi dans la recherche [**Al reprend son dé pour vérifier.** (2'50")] et ne se laissent pas influencer par les autres élèves [**ET** : "Nooooon" **AI** : "Oui". (2'48")]. Al trouve seul la bonne réponse. Durant cette activité, il y a de nombreuses réussites. Un élève a acquis les règles et est capable de jouer seul [**M** : "Un, deux, trois. Il y a combien ? Un seul. J'ai le droit d'en prendre un seul." (4'48")]. Une autre élève réinvestit ses connaissances [**EI** : "Tu peux aussi montrer comme ça." **EI montre son pouce.**]. Même un élève en difficultés s'est approprié le jeu et montre l'acquisition de compétences [**PE** : "Combien tu as fait ?" ; **ET** : "Quatre" ; **PE** : "Quatre, très bien Et." (3'56")]. On remarque tout de même que cet élève perd un peu sa concentration en fin d'activité [**Et** : "Six" ; **Et** : "Deux" ; **EI et Et** : "Un" ; **AI** : "Zéro" (6'19")]. Ici, il n'y a plus d'utilisation de compétences, la quantité est recherchée sans réflexion.

Au cours de cette activité, le **besoin de compétence est atteint** pour tous les élèves.

Sentiment d'appartenance sociale

Dès le départ, au moment de l'explication des règles, on peut voir de l'entraide entre les élèves [**EI aide M à tenir le plateau.** (34") ; **M tient le plateau.** (55") ; **EI** : "Non il rentre pas, il rentre pas Et !" (6'36")]. Les élèves semblent jouer tous ensemble [**EI, Et et AI** : "Deux" (3'32")]. Il y a énormément de comparaison entre tous les élèves [**M** : "C'est comme moi" (3'56") ; **EI** : "Il y a que moi, regarde." (4'35") ; **M** : "Il y a aussi moi qui n'en a un." (4'58") ; **M** : "Moi, je suis avec Al." (3'33")].

Un élève a du mal à partager le matériel [**M** : "Moi... non je voulais lui ..." (1'19")] Il n'accepte pas de partager et ne s'adresse pas directement à ses pairs [**M** : "Pourquoi elle est passée là ?" (1'19")]. Un autre élève semble en retrait durant toute l'activité [**Ax se ronge les ongles.** (2'18")].

Le **sentiment d'appartenance sociale n'est que partiellement atteint**, en effet quelques élèves semblent en retrait.

3.3.2 Recherche de la motivation des élèves selon la TAD

Parmi les trois besoins psychologiques fondamentaux, **deux ont été satisfaits** : le besoin d'autonomie et le besoin de compétence. Le sentiment d'appartenance sociale quant à lui n'a été que partiellement atteint. Les élèves ne montrent **pas une régulation externe ni une amotivation**.

Les élèves montrent une envie d'apprendre un nouveau jeu, ils sont très impatients de jouer et extériorisent cette impatience. Ils n'agissent pas pour faire plaisir au PE. Ils ne montrent donc **pas une régulation introjectée**. Cela se confirme au cours de la séance, la plupart des élèves prennent l'initiative de jouer sans que le PE le leur demande. On remarque aussi que les élèves sont concentrés durant tout le temps de jeu, aucun élève ne regarde ailleurs, ils sont tous à l'écoute.

On observe cependant que cela n'est pas vrai pour tous les élèves. Il y a souvent besoin que le PE distribue les dés et demande aux élèves de jouer pour relancer l'activité. Même si cela est plus rare que lors de la première séance, on peut admettre que la motivation des élèves **n'est pas intrinsèque**.

Pour finir, on remarque que malgré les quelques tensions perceptibles en début de séance, le climat de travail semble serein et sécurisant pour les élèves. Ceux-ci respectent les règles et ne se moquent pas. Ils s'entraident et semblent jouer tous ensemble.

La motivation durant cette activité semble être **une régulation intégrée**, c'est-à-dire que les élèves participent parce que la tâche est en harmonie avec leurs valeurs.

4. Recherche du style motivationnel

4.1 Analyse de la prise de parole du PE lors de la séance 1

Pendant la vidéo qui a duré neuf minutes vingt-cinq secondes, le PE a prononcé 1045 mots. La moyenne de mots prononcés est donc de **111 mots par minute**. On observe que durant cette activité, les élèves n'ont prononcé que 267 mots. Cela signifie que le PE a prononcé **79,6 % des paroles** lors de cette activité.

Le tableau 2 indique le nombre de mots prononcés par l'enseignant dans chacune des catégories de paroles pendant la première séance :

	Dévoluer	Valoriser	Réguler	Institutionnaliser	Guider	Autre	Total
Nombre de mots	253	40	247	91	147	267	1045
Pourcentages	24	3,8	23,6	8,7	14	25,5	100

Tableau 2 : Classement des paroles de l'enseignant dans chaque catégorie lors de la première séance.

La catégorie la plus représentée, si on ne prend pas en compte la catégorie autre, est la catégorie **Dévoluer** qui consiste à solliciter l'élève pour qu'il s'engage dans la tâche avec 24 % des mots. La deuxième catégorie est presque également représentée que la première avec 23,6 % des mots, c'est la catégorie **Réguler** qui consiste à conseiller les élèves et à ajuster leurs comportements. On retrouve ensuite la catégorie **guider** : amener l'élève à verbaliser pour faire avancer l'activité, avec 14 % des mots. Les deux dernières catégories : **institutionnaliser** (explicitement les savoirs et les comportements attendus) et **valoriser** (mettre en valeur les réussites et progrès des élèves), sont les moins représentées avec moins de 10 % des mots prononcés.

L'enseignant passe beaucoup de temps à **encourager** les élèves pour qu'ils s'engagent dans l'activité. Il prend aussi beaucoup de temps pour **ajuster leurs comportements**, que ce soit dans la mise en place où dans les gestes que font les élèves. Cela montre que les élèves ont du mal à entrer dans l'activité. On a vu que pour certains, l'activité était **trop difficile** tandis que pour d'autres, elle était **trop simple**. Par ailleurs, la **régulation**, qui est très présente, montre que l'enseignant ne laisse pas beaucoup de liberté à ses élèves ce qui freine leur initiative. Pour pallier

cette difficulté, l'enseignant est obligé de beaucoup **dévoluer** afin que les élèves participent. La **valorisation** est la catégorie la **moins représentée**. Cependant, on observe dans le script que l'enseignant valorise ponctuellement tous les élèves tout au long de la vidéo par de courtes phrases [PE : “Trois, très bien” (4'44”) ; PE : “Six, très bien.” (5'46”)] ce qui induit peu de mots prononcés malgré une **valorisation constante**.

Institutionnaliser est représenté à 8,7 % tandis que guider l'est à 14 %. Ces deux catégories, qui permettent à l'élève de comprendre et de s'approprier l'activité ne sont pas très utilisées par le professeur.

4.2 Conclusion sur le style motivationnel

On a vu que l'enseignant utilise fortement les paroles de **dévolution** et de **régulation**, il veut que les élèves s'investissent, mais il leur laisse peu de liberté dans leurs actions. De plus, il ne permet pas aux élèves de s'approprier l'activité. Il se montre **très cadrant**. Cela tend à définir le style motivationnel de l'enseignant comme **contrôlant**. On observe cependant une **régularité des paroles de guidage et de valorisation**. Lorsqu'un enseignant utilise ces catégories, il cherche à donner de l'initiative à l'élève et de la confiance en lui.

On a observé dans la partie 3.2.2 que les élèves présentent **une régulation identifiée voir interjectée**. En effet, ils s'investissent quand l'enseignant leur demande et semblent parfois agir pour lui faire plaisir, pour ne pas culpabiliser. De plus, nous avons vu que **seul le sentiment d'appartenance social est atteint** alors que le besoin d'autonomie et de compétences de sont que partiellement satisfaits.

Pour conclure, l'enseignant semble vouloir mettre ses élèves en activité et les faire participer, mais se montre pour cela très directif et très cadrant. Les élèves ont peu de liberté, ce qui empêche la satisfaction de leur besoin d'autonomie et de compétences. **Ces données font tendre le style motivationnel de l'enseignant vers un style contrôlant lors de cette séance.**

4.3 Analyse de la prise de parole séance 2

Pendant cette deuxième vidéo qui a duré sept minutes trente-deux secondes, l'enseignant a prononcé 754 mots. Il a donc une moyenne de mots prononcés de **100 mots par minute**. Durant cet atelier, les élèves ont prononcé 350 mots. Si l'on calcule le ratio de mots prononcés par le professeur sur le total de mots prononcés, on obtient **68,3 %**.

Le tableau 3 indique le nombre de mots prononcés par l'enseignant dans chacune des catégories de paroles pendant la deuxième séance :

	Dévoluer	Valoriser	Réguler	Institutionnaliser	Guider	Autre	Total
Nombre de mots	123	42	137	189	189	74	754
Pourcentages	16,3	5,6	18,2	25	25	9,8	100

Tableau 3 : Classement des paroles de l'enseignant dans chaque catégorie lors de la deuxième séance.

Pour commencer, les deux catégories les plus représentées sont à égalité avec 25 % des paroles prononcées par l'enseignant. Il s'agit des catégories **institutionnaliser** et **guider**. Institutionnaliser consiste à expliciter les savoirs et les comportements attendus tandis que guider consiste à amener l'élève à verbaliser afin de faire avancer l'activité. Nous retrouvons ensuite la catégorie **réguler** représentée avec 18,2 % des paroles qui permet à l'enseignant d'ajuster le comportement des élèves. Puis la catégorie **dévoluer** représentée avec 16,3 % des paroles qui permet à l'enseignant d'engager les élèves dans l'activité. La catégorie **valoriser** est encore une fois la moins représentée avec 5,6 % des paroles prononcées.

Au début de cette deuxième séance, l'enseignant utilise beaucoup d'**institutionnalisation** afin d'expliquer le plus précisément possible les règles du jeu. Il prend le temps de s'assurer que les élèves s'approprient le support ce qui paraît long pour des élèves sans difficultés. Tout au long de l'activité, l'enseignant **guide** les élèves et cherche à les faire **verbaliser**. Il cherche ainsi à faire avancer le jeu **sans diriger**, mais plutôt en laissant les élèves trouver par eux-mêmes. On a justement observé que lors de cette séance, les élèves étaient très attentifs et s'aidaient mutuellement. Le **guidage** de l'enseignant amène les élèves à comparer leur position, leur score au dé, leur nombre d'œufs... La **régulation est toujours**

présente afin de corriger les comportements des élèves. Cela se montre nécessaire pour les élèves qui découvrent un nouveau jeu et de nouvelles règles. La **dévolution** permet au PE de **faire respecter le tour des joueurs**. Comme pour la première séance, **la valorisation est la moins représentée, mais est présente tout au long de l'activité** sous forme de courtes phrases adressées à tous les élèves.

4.4 Conclusion sur le style motivationnel

On a observé que durant cette deuxième séance, la moitié des paroles de l'enseignant étaient dans la catégorie **institutionnaliser** ou dans la catégorie **guider**. Il prend beaucoup de temps pour expliquer les règles et amène les élèves à verbaliser afin qu'ils s'approprient le jeu. Il cherche ainsi à leur **laisser de l'autonomie** qui est l'un des trois besoins fondamentaux de la motivation. L'enseignant utilise ensuite la **régulation** et le **guidage** afin de faire respecter les règles du jeu ce qui induirait un style contrôlant. La **valorisation** est encore très peu représentée.

On a défini la motivation des élèves en **régulation intégrée** lors de cette séance. C'est-à-dire qu'ils participent parce que le jeu leur donne envie de s'instruire et qu'ils sont dans un **climat sécurisant**. Les élèves sont attentifs même lorsqu'ils ne jouent pas. Ils ne sont pas perturbés par des éléments extérieurs à l'atelier. Nous avons aussi vu que **deux des trois besoins fondamentaux étaient satisfaits** : le besoin d'autonomie et le besoin de compétence. Le sentiment d'appartenance sociale est quant à lui satisfait par une partie des élèves.

Pour conclure, l'enseignant se montre cadrant au départ afin de laisser de l'autonomie aux élèves par la suite. Les élèves s'approprient petit à petit le jeu en restant attentifs tout au long de l'activité. Le PE utilise la régulation essentiellement pour faire respecter les règles du jeu. La motivation des élèves tend vers une **motivation intrinsèque**. **Ces différents éléments permettent de définir le style motivationnel de l'enseignant comme un style soutenant l'autonomie.**

5. Evolution du style motivationnel

5.1 Au cours de l'année de stage

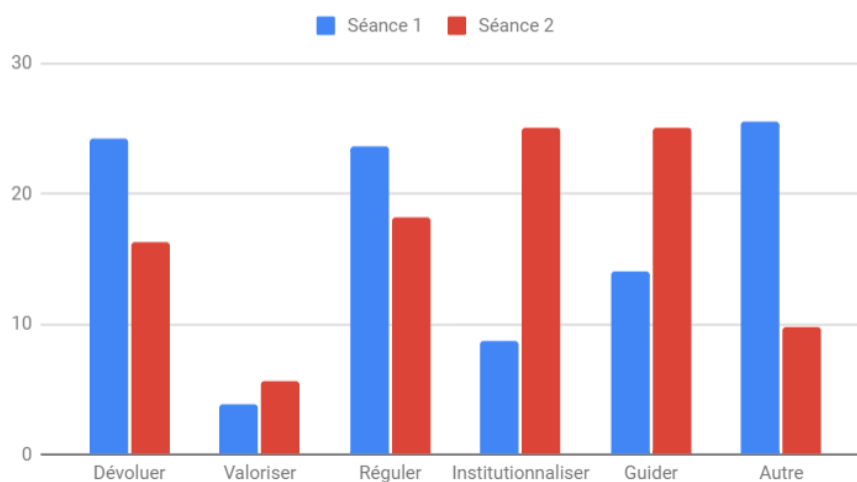
Afin de comparer les prises de paroles lors de la première et de la deuxième séance, j'ai regroupé dans le tableau 4 les résultats en pourcentage :

	Dévoluer	Valoriser	Réguler	Institutionnaliser	Guider	Autre	Total
Séance 1	24	3,8	23,6	8,7	14	25,53	100
Séance 2	16,3	5,6	18,2	25	25	9,8	100

Tableau 4 : Pourcentage des prises de parole du PE dans chaque catégorie lors des deux séances.

A l'aide de ce tableau, j'ai ensuite créé le graphique 1 regroupant ces résultats :

Catégorisation des paroles du PE par séance (en pourcentage)



Graphique 1 : Catégorisation des paroles du PE par séances (en pourcentage).

Pour commencer, on remarque que le **nombre de mots prononcés diminue** entre la première et la deuxième séance en passant de 111 à 100 mots par minute. On remarque aussi que l'enseignant **monopolise moins la parole**. En effet, à la première séance, il prononce 79,6 % des mots contre 68,3 % des mots à la deuxième séance. Ces données montrent que l'enseignant **laisse plus de place aux élèves à la deuxième séance**, leur laissant plus d'autonomie.

Regardons les catégories de paroles les plus prononcées. Lors de la première séance, l'enseignant utilise fortement **la dévolution et la régulation**, il se montre très strict et a besoin d'aller chercher les élèves pour qu'ils participent et s'investissent dans l'activité. Lors de la deuxième séance, l'enseignant utilise

principalement **l'institutionnalisation et le guidage**. Il prend beaucoup de temps pour expliquer le jeu et amène les élèves à verbaliser afin de s'assurer qu'ils comprennent les règles. Il y a donc une **évolution** dans la posture de l'enseignant qui était trop cadrant en milieu d'année et qui commence à lâcher prise petit à petit, ce qui laisse plus de place aux élèves.

Les paroles de la catégorie **valoriser** sont aussi en augmentation même si ce n'est que légèrement. En effet, elles passent de 3,8 % à 5,6 % des paroles. Cela montre que l'enseignant accorde de plus en plus d'importance au besoin de compétence des élèves en **mettant en valeur leurs réussites**.

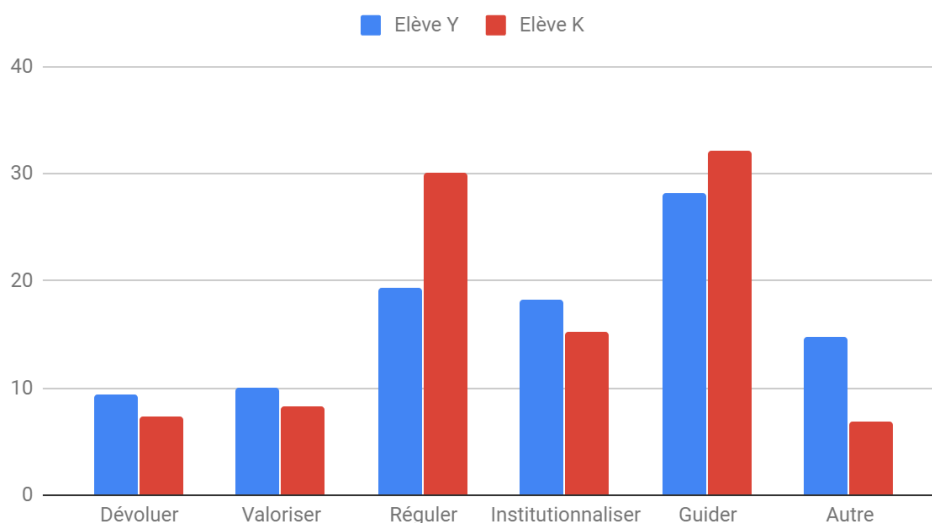
En parallèle, les catégories **dévoluer et réguler ont diminué**. L'enseignant laisse les élèves essayer et prendre des initiatives. A la première séance, il régulait les actions des élèves avant même qu'ils commencent à participer tandis que, à la deuxième séance, il régule seulement quand il y a des comportements inadaptés ou des oublis de règles.

Enfin, on a vu que lors de la première séance, le **style motivationnel de l'enseignant était plutôt contrôlant**. Le PE avait tendance à monopoliser la parole, à utiliser beaucoup de régulation et laissait peu d'autonomie aux élèves. Lors de la deuxième séance, **son style motivationnel soutenait l'autonomie**. C'est ce style qui permet aux élèves d'avoir une motivation intrinsèque. **Il y a donc eu une évolution positive du style motivationnel de l'enseignant lors de cette première année d'enseignement.**

5.2 Depuis 2019

En 2019, j'étais étudiant stagiaire dans une classe double niveau ce1-ce2. J'effectuais un stage filé un jour par semaine pendant lequel j'ai pu prendre des élèves en **séances de remédiation**. Les notions travaillées étaient l'utilisation du matériel de géométrie afin de tracer des figures géométriques (carré et rectangle).

Le graphique 2 représente la catégorisation des paroles du PE lors des séances de remédiations :



Graphique 2 : Catégorisation des paroles en 2019 du PE par élève (en pourcentage).

Le travail de script et de catégorisation des paroles est strictement le même que pour les deux séances étudiées pour cet écrit. Pour réaliser ce graphique, **deux séances de remédiation avec deux élèves différents (Y et K)** ont été analysées.

On remarque que, si on met de côté la catégorie “Autre”, **l’ordre des catégories de la plus représentée à la moins représentée est le même** avec les deux élèves : Guider, Réguler, Institutionnaliser, Valoriser, Dévoluer.

Les deux catégories les plus représentées sont les catégories **guider et réguler**. Les élèves montraient des difficultés à appliquer une méthode. L'enseignant avait donc tendance à beaucoup guider et à beaucoup réguler **pour qu’ils réussissent l’exercice**. La troisième catégorie la plus représentée est la catégorie **institutionnaliser**, l’enseignant consacrait un temps important à **expliquer et à réexpliquer les notions**.

On remarque que la **dévolution était peu présente**, comme l’enseignant utilisait beaucoup de régulation, il avait peu besoin d’aller chercher les élèves pour qu’ils s’engagent dans la tâche.

En 2019, le style motivationnel de l’enseignant a été identifié comme **contrôlant** comme lors de la première séance. On remarque tout de même **des différences dans ce style motivationnel**. En 2019, l’enseignant adoptait un **langage directif et monopolisait la parole** parce qu’il voulait à tout prix mettre ses élèves en situation de réussite. Lors de la première séance, il monopolise la parole **pour mobiliser les élèves** afin qu’ils s’investissent dans l’activité et qu’ils participent. A la deuxième

séance, le style motivationnel a encore évolué pour devenir un **style soutenant l'autonomie**.

On peut imaginer que l'expérience en classe et les nombreuses visites ont poussé l'enseignant à être **moins directif** et à **laisser plus d'autonomie aux élèves**. Il montre un certain lâcher prise qui fait **évoluer son style motivationnel de contrôlant à soutenant l'autonomie**.

6. Conclusion

Cet écrit avait pour but d'analyser ma pratique en classe afin de l'améliorer. Au travers de mes recherches, j'ai découvert que la réussite de tous les élèves passe avant tout par **la motivation** qu'ils manifestent. Il existe de nombreux facteurs qui influencent cette motivation et les théories qui la concernent sont tout aussi nombreuses. Aussi, j'ai choisi de m'intéresser principalement aux travaux de N. Leroy et alii (2013) qui explique qu'un élève se sent motivé si ses **trois besoins psychologiques fondamentaux** sont satisfaits. Sa motivation se présente alors sur un **continuum d'autodétermination** allant d'une motivation contrainte à une motivation spontanée. Enfin, l'enseignant adopte différents **styles motivationnels** du style contrôlant, lorsqu'il incite ses élèves à agir de façon spécifique, au style soutenant l'autonomie, lorsqu'il cherche à promouvoir les intentions volitives de ses élèves.

L'élaboration de mon mémoire, il y a deux ans, m'a permis de définir mon style motivationnel comme **contrôlant**. Il est important, en tant que professionnel, d'analyser sa pratique et de se remettre en question bien que cela ne soit pas toujours facile. Pour permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés scolaires, l'enseignant doit adopter **un style motivationnel soutenant l'autonomie**.

Je me suis donc naturellement questionné : **Comment mon style motivationnel a t'il évolué maintenant que je suis professeur des écoles stagiaire et comment a t'il évolué au cours de cette année de stage ?**

J'ai découvert que mon style motivationnel a bien évolué durant cette année en tant que professeur des écoles stagiaire. Lors de la séance du mois de janvier, c'est-à-dire après cinq mois en classe, mon style motivationnel était **encore une fois**

contrôlant. Cependant, on a observé que ce style était légèrement **différent de 2019**. En effet, en 2019, j'adoptais un style contrôlant pour être sûr que les élèves **réussissent l'exercice** demandé quitte à réguler leurs actions sans leur donner d'explication. Au mois de janvier, j'adoptais un style contrôlant pour que les élèves **entrent dans l'activité** et qu'ils participent sans être dérangés par les spectateurs.

Lors de la deuxième séance au mois d'avril, mon style motivationnel a encore évolué pour devenir un **style soutenant l'autonomie**. C'est ce style qui permet aux élèves d'avoir une motivation spontanée, qui les fait s'investir naturellement pour l'intérêt que porte l'activité.

L'évolution de mon style motivationnel fut donc **positive lors de cette première année** en tant que professeur des écoles stagiaire. J'observe tout de même que lors de ma dernière séance, j'étais encore très directif bien que je laissais plus de place aux élèves. Lors de mes prochaines années d'enseignement, il va donc falloir aller plus loin pour **atteindre un style motivationnel permettant aux élèves de manifester une motivation intrinsèque**.

Dans mon mémoire, j'ai observé que le style motivationnel peut **dépendre de l'apprenant** et de ses difficultés. Il existe donc des limites à l'étude du style motivationnel de l'enseignant. D'abord, le cycle d'apprentissage peut fortement influencer ce style. Un élève de cycle 1 ne va pas manifester la même motivation qu'un élève de cycle 3. Ensuite, tous les élèves d'un même groupe ne manifestent pas la même motivation. On observe par exemple que, en fonction des difficultés rencontrées ou non, **les élèves s'impliquent différemment**. Enfin, chaque séance est différente et peut être perturbée par des **éléments extérieurs** qui influencent le style motivationnel de l'enseignant.

Dans cet écrit, j'ai observé l'évolution de mon style motivationnel par l'analyse de ma pratique. Je vais maintenant pouvoir réinvestir les résultats de cette réflexion dans ma pratique afin de **m'améliorer** et permettre à mes élèves de **surmonter leurs difficultés scolaires**. Cependant, de nombreux autres facteurs entrent en jeu lorsqu'il est question de la réussite des élèves. Il me faudra continuer à réfléchir à ma pratique et aux comportements des élèves pour toujours **améliorer mon enseignement**.

Bibliographie

- André, N. (2020). Évolution du style motivationnel des enseignants au cours de leur première année d'enseignement. *Spirale - Revue de Recherches en éducation* 2020, 3-17.
- Careau, L. et Fournier, A.-L. (2002). La motivation. *Disposition à l'étude*, (7), 1–21.
- Chirkov, V. I. et Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134.
- Legrain, H. (2003). *Motivation à apprendre : Mythe ou réalité ? Points d'étape des recherches en psychologie*. L'Harmattan
- Leroy, N. Bressoux, P. Sarrazin, P. et Trouilloud, P. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie*, 182, 71-92.
- Ministère de l'Education nationale, M. E. N. (2020). Programme pour le cycle 1 [PDF]. Récupéré le 1 septembre 2020, de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme_2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 147–177.

Annexes

Annexe 1 : Conclusion sur le style motivationnel tiré du mémoire de Master :
“L’importance du style motivationnel de l’enseignant pour la remédiation de
difficultés scolaires en cycle 1 et 2 (2019)

D) Conclusion sur le style motivationnel de PE2

On a donc vu que PE2 utilise fortement les paroles de guidage et de régulation qui permettent de donner à l’élève les outils pour la réalisation des exercices. La régulation est plus fortement représentée avec un élève qui présente des difficultés. Cela tend à définir le style motivationnel de l’enseignant comme contrôlant. Cependant, nous observons une régularité des paroles classées dans les catégories dévoluer et valoriser. Lorsqu’un enseignant utilise des paroles classées dans ces catégories, il cherche à donner de l’initiative à l’élève et de la confiance en lui. On a aussi observé dans la partie VII que PE2 met en place un climat de **maîtrise directif** et que les deux élèves présentent une régulation entre introjectée et intégrée. On peut penser que cet enseignant essaie d’adopter un style motivationnel soutenant l’autonomie. Cependant, en voulant à tout prix mettre ses élèves en situation de réussite, il adopte un langage directif et monopolise la parole ce qui tend vers un **style motivationnel contrôlant**.

Annexe 5 : Transcription vidéo de la première séance : “Un petit cochon”

Légende de la catégorisation des paroles du PE :						
	Dévaluer	Valoriser	Réguler	Institutionnaliser	Guider	Autre
Légende des indices de satisfaction des trois besoins fondamentaux :						
	Besoin d'autonomie	Besoin de compétence	Sentiment d'appartenance sociale			
T	Paroles du PE	Actions du PE	Paroles des élèves	Actions des élèves		
0"	“Nous aujourd’hui, ce que l’on va faire, c’est travailler avec le petit cochon et la petite comptine qu’on a appris ensemble. On l’a rechanté ensemble ?”	Se met à genoux pour être à hauteur des enfants		Al,El,M,S sont assis Et est debout		
11"	“Un petit cochon, pendus au plafond, tirez lui le nez, il donnera du lait. Tirez lui le ... la queue, il pondra des œufs, tirez la plus fort il donnera de l’or. Combien en voulez-vous ?”	Tire sur les différentes parties pour accompagner la comptine.	M : Chante la comptine Al, El : <u>Répètent la fin des mots : “...cochon ... plafond ... lait ... œufs ... or”</u>	M se met à genoux Al se met debout.		
28"			M : “Quatre” Al : “Trois” M et S : “Quatre”	<u>Al,El,M et S montrent une quantité avec leurs mains en se mettant debout devant le PE.</u>		
33"	“Ah, quatre ? Alors montrez-moi quatre avec vos doigts. Montrez moi quatre avec vos doigts.” “Ça, c’est pas quatre.” “Un... deux ... trois ... quatre” “Montrez quatre avec vos doigts, tout le monde, Quatre.”	Montre le pouce, puis deux doigts, puis trois, puis quatre.	El : “Moi, c’est déjà bien.” Et : “Un, deux, quatre.”	<u>Les élèves regardent leurs doigts. Et touche ses doigts.</u>		
42"		Montre 4 avec sa main.	Et : « Quatre »	Les élèves regardent le PE compter ses doigts 4 s'accroupit en montrant 4 doigts		
48"	« Allez, M tiens, montre quatre ... Je demande quatre, montrez moi 4 »	Met ses mains sur ses hanches et lève les yeux Remontre quatre avec sa main.	M : « Moi, je veux comme ça. » Et : « Comme ça, comme ça. » E : »Quatre »	M montre ses 10 doigts. <u>Tous les élèves montrent quatre doigts</u>		
57"	« Vous me demandez quatre ? Très bien, je vais vous donner quatre pièces d’or. » « Un, deux, trois, quatre. »	Récupère le sachet de pièces et l’ouvre. Sort les pièces en comptant et les posent par terre. Se replace pour manipuler les pièces.		Et s’avance. Les élèves regardent le sac. A et M s’abaissent pour récupérer. Et s’abaisse. S se met à genoux, El reste debout.		
1'06"	« ca ne va pas le faire, ca ne va pas le faire du tout ! » « Je fais cette activité, c’est pour qu’on travaille. Parce que là, ça ne va pas aller si vous faites n’importe quoi » « Je veux qu’on soit sérieux pendant cette activité. »	<u>Dirige les élèves pour qu’ils se rassoient sur le banc</u>	El : « Et moi, j’en n’ai pas 1 »	Les élèves jouent avec les pièces. Les élèves se relèvent. Ils retournent s’asseoir.		
1'17"	« Je vais expliquer comment on va travailler. L’un de vous, chacun votre tour, vous allez venir près du cochon. Vous allez chanter la comptine et vous allez tirer la queue autant de fois que le nombre de pièces d’or que vous voulez en l’annonçant bien. »	Montre du doigt les enfants Montre le cochon. Tire la queue du cochon		Les élèves écoutent. <u>M acquiesce de la tête les mains dans les poches</u> puis lève le doigt. Et regarde derrière et se lève.		
1'33"	« Un autre élève donnera les pièces d’or. Alors, on va dire que El, tu vas donner les pièces d’or. Tu viens t’asseoir ici, tu donnes les pièces d’or. »	Prend le sac de pièce. Montre une place sur le banc.		El se lève et vient s’asseoir en récupérant le sac de pièces.		
1'43"	« Et on va commencer avec M »	Se déplace pour laisser la place.				

	« M, on la chante ensemble et tu vas tirer la queue comme ... Viens à côté de moi. »	Montre du doigt le cochon.		M se lève et vient devant le tableau les mains dans les poches.
1'53"	« Un petit cochon pendu au plafond, tire lui le nez, il donnera du lait, tire lui la queue, il pondra des œufs, tirez la plus fort, il donnera de l'or. »	Montre les parties à tirer.	M : « ...cochon, ... au plafond ... tire-lui le nez ... du lait, ... »	M touche le cochon et tire sur la queue.
2'10"	« Maintenant, tu regardes bien. Combien en voulez-vous ? Tu me dis combien. » « Cinq ! Tu vas tirer la queue cinq fois, et on compte ensemble. »	Preprend les mains de M. Montre le cochon.	« Cinq »	M regarde le PE. A se lève. El est toujours debout. M prend le cochon.
2'19"	« Un, deux, trois, quatre. ... très bien ! »	Regarde les autres élèves.	M : « Un, deux, trois, quatre, cinq. » El et A : « Trois, quatre, cinq... »	M tire la queue à chaque fois qu'il annonce un chiffre. El et A hochent la tête en comptant. M se retourne vers El.
2'25"	« Tu donnes cinq pièces d'or ? » « Un, deux... Tu comptes ? C'est toi qui comptes. »	Fait un geste à El. S'assoie à côté de El.	El : « Quatre... Cinq. » M : « C'est déjà beaucoup ! » Cinq. »	El donne les pièces à M. <u>El saute sur le banc. A se lève.</u>
2'50"	« Cinq, très bien, tu peux aller t'asseoir. »	Guide M vers le banc. Se remet à genoux.	M : « Merci, pour mon or : Ouai, je pourrai m'acheter tout ce que je veux ! »	
2'55"	« Tiens, c'est à toi de donner l'or maintenant. Tu remets les pièces dedans. » « Euh, tu viens A ? »	Preprend le sac et le tend vers M. Fait un geste à A.	M : « Ok ! » Ok »	M se lève et échange de place avec El. A se lève et se place devant le tableau.
3'03"	« Un petit cochon pendu au plafond, A toi de chanter, tire-lui le nez, il donnera du lait, tire lui la queue, il pondra des œufs, tirez la plus fort, il donnera de l'or. » « Combien en voulez-vous ? »	Montre le cochon. S'adresse à A.	A : « ... nez » « ...œufs » A : « Trois »	A regarde le cochon. Il tire le nez. Il tire la queue. A regarde le PE. <u>Montre trois à M.</u>
3'20"	« Tu tires la queue trois fois. Hé ! Tu tires la queue trois fois. »	Montre le cochon. Fait un geste à A et lui montre le cochon. Remet en place la queue du cochon.	« Un, deux, trois. »	Se dirige vers M. Regarde le PE puis se tourne vers le cochon. Tire la queue du cochon. Se retourne et tend les mains à M. M fouille dans le sac de pièces.
3'35"	« Alors ? Il a demandé trois pièces d'or A ! » « On compte ? » « Es-ce que tu en as bien trois A ? » « Tu en as bien trois ? » « Très bien, merci. »	S'adresse à M. Se rapproche pour vérifier. Prend les pièces dans la main pour les présenter séparées. Preprend le sac à M.	M : « Un, deux, trois. » A : « Non, il y en a... » M : « Non trois ! » <u>A : « Un, deux, trois »</u>	M se lève face à A et pose des pièces dans ses mains. A regarde ses mains. A regarde les pièces. S se lève pour regarder. M se rapproche pour compter. <u>A Dit oui de la tête.</u>
3'55"	« Hop, A, c'est à toi de donner les pièces d'or. » « Et on va demander à Et. » « C'est pas grave, Malo... »	Tend le sac à A.	<u>M : « Heu, s'teu plait ma place (à Et) » « Mais... »</u>	A retourne s'asseoir. Se retourne et prend le sac. A et M échangent de place. Et se lève face au tableau.
4'05"	« Un petit cochon pendu au plafond, tire-lui le nez, tire lui le nez, il donnera du lait, Hop ! Ouuh ! tire lui la queue, il pondra des œufs, tirez-la plus fort, il donnera de l'or. » « Combien en voulez vous ? »	Montre le cochon. Guide la main de Et pour tirer le nez. Montre la queue. Montre les œufs. Regarde Et droit dans les yeux.	Et : « Mm ... mm... » Et : « mmm » Et : « Quatre ? »	<u>Et a la main dans la bouche Dit non de la tête.</u> Tire la queue puis dit non de la tête. Et dit oui de la tête. M s'allonge sur le banc.
4'28"	« Trois ? Montre-moi avec les »	Montre brièvement trois avec les »		

	<p>doigts trois. » « Non, ça c'est deux, ..., trois, très bien. » « Tire-lui la queue trois fois »</p> <p>« Aller, on aide Et. Tire la queue ! » « Un, deux, trois. » « Trois, très bien. »</p>	<p>doigts. <u>Prend la main d'Et et lève un troisième doigt.</u></p> <p>Fait un geste pour montrer. Aide Et à tirer la queue.</p>	<p>« Un, deux, trois » El : « Trois ! »</p>	<p>Montre deux doigts. Saisie la queue du cochon.</p> <p>M est par terre, regarde les autres groupes. A est concentré sur le sac d'or. El et S regardent l'activité.</p>
4'45"	<p>« Va demander à A de l'or. »</p> <p>« Un, ... » « Très bien, est-ce que tu as bien trois pièces d'or ? » « Très bien Alexandre, super »</p>	<p>Dirige Et vers A.</p> <p>Se rapproche d'Et.</p> <p>Preprend le sac.</p>	<p>M : « C'est pas la peine, c'est pas la peine de crier trois. » A : « Un, deux, trois »</p>	<p>M se retourne vers El.</p> <p>A sort les pièces une par une pour les placer dans la main d'Et. S est debout, M est par terre. <u>Et regarde sa main et dit oui de la tête.</u> M regarde les photos au tableau.</p>
5'09"	<p>« Euh, El tu viens tirer la queue et Et tu vas donner les pièces d'or. Et après, ce sera à toi ! » « Aller, on chante ensemble. »</p> <p>« Un petit cochon pendu au plafond, El a donné les pièces d'or mais elle n'a pas tiré la queue. Non... »</p> <p><i>tire-lui le nez, tire, il donnera du lait, tire-lui la queue, il donnera des œufs, tirez la plus fort, il donnera de l'or. »</i> « Combien en voulez-vous ? »</p>	<p>Montre le cochon. Donne le sac à Et. Fait un geste à S. Fait un geste à El.</p> <p>Montre le cochon.</p>	<p>El : « ... pendu au plafond » « Hé mais El, elle a déjà fait ! Si ! »</p>	<p>El vient au tableau. A prend sa place. Et prend le sac et s'assoie.</p> <p>M se lève.</p> <p>M se rassoie. <u>El tire le nez.</u> <u>El tire la queue.</u> <u>El tire plus fort.</u> <u>El montre trois avec ses doigts.</u></p>
5'39"	<p>« Oh. Hé, plus que ça, on en veut plus que ça. Et avec les doigts de l'autre main. On va faire comme ça ? »</p> <p>« C'est combien ? » « Six, très bien. »</p> <p>« Tu tires la queue six fois ? »</p>	<p>Fait un geste pour avoir plus.</p> <p>Prend la deuxième main.</p> <p>Montre le cochon.</p>	<p>El : « Six »</p>	<p>Montre ses cinq doigts.</p> <p>Montre six doigts et dit oui de la tête. Et joue avec le sac, Malo joue avec le tableau. <u>El va vers Et et fait demi-tour pour revenir au cochon.</u></p>
5'53"	<p>« Un..., vas-y comptes ! »</p>	<p>Regarde El.</p>	<p>El : « Un, deux, trois, quatre, cinq, six... » M : « Je me rappelle que tu avais perdu la grosse boule de colle, tu l'avais mis là. »</p>	<p>Tire la queue deux fois sans compter. Compte en tirant la queue.</p> <p>Mime une grosse boule avec sa main.</p>
6'00"	<p>« Très bien, six pièces d'or. »</p> <p>« Bon alors, un, deux, trois... »</p>	<p>Se tourne vers Et et s'assoit à côté de lui.</p>		<p>El se tourne vers Et. <u>Et donne les pièces sans compter.</u></p>
6'13"	<p>« ... quatre, cinq »</p> <p>« Fais voir dans mes mains, on va vérifier qu'on a bien six pièces d'or. On va montrer à tout le monde ? »</p>	<p>Regarde sa montre.</p> <p>Tend les mains à El.</p> <p>Se met par terre et s'adresse au groupe.</p>		<p>Les élèves regardent la petite mélodie qui s'est activée. <u>Et et El sont concentrés.</u> Met les pièces dans les mains du PE.</p>
6'23"	<p>« Est-ce que Et a bien donné six pièces d'or ? A votre avis ? On va rester assis, tu vas t'asseoir s'il te plaît El ? »</p>	<p>Fait des gestes pour réguler le groupe.</p>	<p>M : « Regarde ! »</p>	<p>Les élèves se lèvent pour se rapprocher.</p>
6'29"	<p>« On va regarder ensemble ? »</p> <p>« Un, deux, ... »</p>	<p>Pose les pièces par terre au fur et à mesure.</p>	<p>M : « Un, ... » A, M, EL, S : « Un, deux, trois, quatre, cinq... »</p>	<p>Fait un geste non avec sa main.</p>
6'38"	<p>Six ! »</p> <p>« Un, deux, trois, quatre, cinq, six ! »</p> <p>« Six pièces d'or, très bien, merci El »</p> <p>« Tu peux les remettre dedans. »</p>	<p>Montre les pièces.</p> <p>Recompte les pièces au sol.</p> <p>Prend les pièces et les redonne à El.</p>	<p>M : « Non »</p>	<p>A se met par terre pour se rapprocher. Et joue avec le sac de pièces.</p> <p>A se rassoit, M joue avec le tableau.</p>

6'47"	« On va finir avec S. » « Alors » « Rhoo , hop on le remet, regarde, on est aux ateliers, Mais ça a été mélangé. Il faudra que je les remette après. »	Fait un geste à S. Reprend le sac. Ramasse le bonhomme et le replace sur la frise. Regarde S.	M : « Le petit bonhomme, on dit qu'on est ici ! » M : « Hein le petit bonhomme, il est ici ? » S : « Il est casse. »	M manipule la frise chronologique. S se lève et vient vers le PE. Et se lève et donne le sac. M fait tomber le bonhomme. Les élèves regardent. S touche le cochon.
7'05"	« Non il n'est pas cassé. » « Va l'asseoir. » « C'est moi qui vais donner les pièces d'or »	Fait un geste à Et. S'assoie sur le banc.	M : « Ah ! »	Les élèves se rassoient. S remet la queue du cochon en place.
7'12"	« On chante ensemble ? » « Un petit cochon pendu au plafond, tire lui le nez, il donnera du lait, tire lui plus fort, il donnera de l'or. » « Combien en voulez-vous ? » « Combien ? Montre avec tes doigts combien ? » « Cinq, tu dis ? Cinq »	Montre le tableau. Repousse M. Fait un geste à S. Montre ses mains.	S : « ... pendu au plafond, ... nez il donnera du lait,...queue il donnera des œufs... l'or. » « Euh... cinq »	M se met à genoux pour venir toucher les pièces d'or. S tire les différentes parties du cochon et regarde le PE en souriant.. El danse. S lève la main pour montrer cinq.
7'38"	« Aller, on va tirer la queue cinq fois. » « Tire. » « Un, deux, trois, quatre, cinq, Très bien, c'est bon »	Montre le cochon. Fait un signe pour que S arrête de tirer la queue. Regarde le tableau.	El, M, A : « Un, deux, trois, quatre, cinq. » M : « Pourquoi c'est de la même couleur, moi j'en voulais un rose, un ... là on dirait un peu plus moche. » M : « Et bah, du cochon. »	<u>S hésite et se retourne lentement.</u> <u>S prend la queue.</u> <u>S tire la queue six fois.</u> S sautille vers le PE. Les élèves regardent au tableau.
8'53"	« De quoi tu parles M ? » « Ah... On donne cinq pièces d'or ? C'est vous qui comptez, c'est pas moi » « J'arrive tout de suite, je finis ! »	Montre les pièces d'or. Se retourne vers l'élève qui l'appelle.	M : « Et bah, du cochon. »	El montre le tableau. M s'assoie par terre. Une autre élève interpelle le PE.
8'01"	« Un ... » « Non, vous allez trop vite, vous comptez quand je les pose d'accord ? On recommence. Assis toi pour que Et puisse voir. » « Vous êtes prêt ? Quand je les pose dans ma mains on compte. »	Pousse M sur le banc. Tend sa main vers Et. Pose les pièces unes à unes dans sa main.	M : « Alors, un » Les élèves : « Un, ... » Les élèves : « Un, deux, trois, quatre, cinq. »	M, El, A se lèvent. Et se rapproche à genoux. Et sautille.
8'23"	« Ah, un, deux, trois, quatre, cinq, Voilà madame » « De rien. »	Montre les pièces dans sa main. Donne les pièces à S	M : « Voilà madame Bouvier. » S : « Merci »	S prend les pièces.
8'33"	« Tu les remets dedans et c'est à toi de distribuer et c'est moi qui vais demander de l'or maintenant. »	Donne le sac à S et la dirige à sa place. Se rapproche du tableau.		Les élèves se rassoient et regardent le PE.
8'39"	« Ah, c'est à moi de jouer. » « Un petit cochon pendu au plafond, tire lui le nez, il donnera du lait, tire lui plus fort, il donnera de l'or. » « Combien en voulez-vous ? »	Fait un geste à S.	Les élèves : « ... nez,...queue... »	M se rapproche. A se lève.
8'53"	« Regarde bien » « Un, deux, trois, quatre... Quatre. »	Montre ses yeux. Tire la queue en regardant S. Montre quatre avec sa main et se rapproche de S.	El : « Il en faut quatre »	S regarde attentivement le PE. El rigole.
9'09"	« Un, deux, trois, quatre... Merci »	Ferme ses mains à la quatrième pièce.	M : « Donne tout en même temps., donne tout en même temps » M : « Merci madame. »	S prend les pièces et les poses unes par unes dans la main du PE.
9'25"	« Voilà. »			

Annexe 6 : Transcription vidéo de la deuxième séance : “la course aux oeufs”

Légende de la catégorisation des paroles du PE :					
Dévaluer	Valoriser	Réguler	Institutionnaliser	Guider	Autre
Légende des indices de satisfaction des trois besoins fondamentaux :					
Besoin d'autonomie	Besoin de compétence	Sentiment d'appartenance sociale			
T	Paroles du PE	Actions du PE	Paroles des élèves	Actions des élèves	
0"	« Alors, qu'est-ce qu'on a sur la table ? » « Des bonhommes, des boîtes d'œufs » « Qu'est-ce qu'on a d'autres ? » « On a un plateau avec un parcours. Vous avez vu le parcours ? »	S'assoie à table avec les élèves. Montre la table. Montre le plateau de jeu et récupère les pions.	A : « Des bonhommes » E : « Des boîtes » M : « On a, on a... » A : « Une maison » M : « Ouai »	Les enfants sont assis autour de la table et manipulent une boîte d'œufs. Les élèves manipulent la boîte en écoutant attentivement le PE.	
13"	« Regardez, le départ, c'est ici. Et l'arrivée, c'est dans la maison. » « Chacun votre tour, vous allez passer le doigt le long du parcours. » « Tu commences Ax. » « Passe ton doigt, tu commences ici et tu passes le long du parcours. »	Montre le parcours du doigt. Lève le doigt. Passe le doigt le long du parcours. Fait un signe à Ax.		Al : Touche la maison. Ax : <u>Passe son doigt le long du parcours.</u>	
32"	« Très bien, à toi M. »	Regarde M.		M passe son doigt. <u>El l'aide à tenir le plateau.</u>	
42"	« A toi Al ! Chuuuuuuut ! »	Regarde Al. Se tourne vers le groupe en autonomie pour demander le silence.		Al passe son doigt. <u>Les élèves sont très attentifs.</u>	
52"	« A toi El »	Regarde El.		El passe son doigt le long du parcours. <u>M tient le plateau.</u> Montre sur le plateau.	
1'01"	« C'est parce que c'est un peu loin. Vas y continue jusqu'au bout. Très bien. » « A toi El » « Ici la maison, c'est l'arrivée. Super »	Fait un geste à M. Rapproche le plateau d'Et. Montre la maison sur le plateau.	M : « Pourquoi elle est passée là ? » M : « Non »	Et passe son doigt le long du parcours. El remet ses manches. Et montre la maison.	
1'16"	« Vous allez choisir un personnage chacun. » « Trop tard. »	Prend les personnages et les place au milieu du plateau.	M : « Moi... non, je voulais lui... »	Les élèves attrapent une figurine. M tend le bras vers Al. A regarde sa figurine. Et montre du doigt le plateau.	
1'24"	« Vous regardez bien votre personnage, vous le regardez bien avant de le mettre. Regardez bien à quoi il ressemble. D'accord. » « Toi, tu as les cheveux rouges » « Toi, tu as les cheveux un peu marron. »	Remet en place le plateau de jeu. Montre Ax du doigt. Montre la figurine de Al.	Al : « Lui, il ressemble à un avion. »	El pose son personnage sur le plateau puis le reprend. <u>M souffle.</u> Les élèves regardent leur figurine Ax et El placent leur figurine sur le départ.	
1'37"	« Et vous le placez au départ. »	Montre le départ du parcours.	<u>Al : « Hiiiaaaaaa ».</u>	Les élèves placent leur figurine au départ.	
1'48"	« Très bien. On le place au départ Et ! Place ton personnage au départ. » « Voilà, super. on va le mettre ici, c'est pas grave si il n'est pas devant. »	Regarde Et et lui montre le départ. Prend la figurine et la replace.	Al : « Hi hi hi hiiiiiii »	Al et M sont debout et touche aux figurines.	
1'53"	« Très bien, chacun notre tour, on va lancer le dé. Quand on lancera notre dé, on va regarder combien on a fait en score. On va avancer notre personnage d'autant de cases que notre	Montre les éléments de jeu pour l'explication. Montre le dé.	Et : « Deux »	Ax et El touchent aux figurines. M et Et regardent le plateau. Al regarde le PE. <u>M se penche sur le plateau.</u>	

	<p>score. »</p> <p>« Non, on va tourner comme ça, mais c'est toi qui vas commencer. »</p> <p>« Quand on arrive sur une case, on regarde le nombre d'œufs qu'on peut ramasser sur notre chemin. Et on continue comme ça jusqu'à ce que quelqu'un arrive au bout. »</p>	<p>Fait tourner sa main dans le sens horaire.</p> <p>Jette un œil à l'horloge.</p>	<p>M : « Est-ce qu'on tourne comme ça ? »</p>	<p>M Fait tourner sa main dans le sens anti-horaire.</p> <p>Al joue avec sa boîte en écoutant.</p> <p>El roue avec sa main.</p> <p>Les élèves regardent la porte du dortoir.</p>
2'16	<p>« Vas-y M, tu commences. »</p> <p>« Quatre »</p> <p>« Ce soir, je vous les donnerai ce soir. »</p> <p>« Combien est-ce qu'il y a d'œufs sur ta case ? »</p> <p>« Ah bah, pas d'œufs pour toi »</p>	<p>Tend le dé à M.</p> <p>Récupère le dé et le place devant M.</p> <p>Prend le dé.</p>	<p>M : « Il faut que je fasse le six. »</p> <p>El : « Est-ce que aujourd'hui, on pourra ramener les paniers de pâques Adrien ? »</p> <p>Al : « Quatre »</p> <p>M : « Un, deux, trois, quatre. »</p> <p>El : « Ce soir, on va emmener... »</p> <p>M : « Rien »</p>	<p>M prend le dé et le lance.</p> <p><u>Ax se ronge les ongles.</u></p> <p>Al regarde le dé.</p> <p><u>M prend son pion et l'avance de quatre cases.</u></p> <p>M regarde la case.</p>
2'32"	<p>« A toi Al »</p> <p>« Cinq, tu avances ton personnage ? »</p> <p>« Non, quatre... Alors. »</p> <p>« Un, deux, trois, quatre, cinq »</p> <p>« Cinq ? C'est ça que tu as fait ? »</p>	<p>Donne le dé à Al.</p> <p>Montre du doigt le pion de M.</p> <p>Prend la main de Al pour recommencer depuis le début.</p>	<p>Al : « Cinq »</p> <p>Al : « Un, deux, trois, quatre, c... »</p> <p>Al : « Un, deux, trois, quatre, cinq »</p> <p>Et : « Noooooon »</p> <p>Al : « Oui »</p>	<p>Al récupère le dé et le lance devant lui.</p> <p>Al prend son personnage et l'avance en comptant les cases sans compter la case où est le pion de M.</p> <p><u>Prend son dé pour vérifier.</u></p>
2'55"	<p>« Très bien, alors est-ce qu'il y a des œufs sur ta case ? »</p> <p>« Non, A toi El. »</p> <p>« Est-ce qu'il y a des œufs sur ta case ? »</p> <p>« Est-ce qu'il y a des œufs sur ta case ? »</p> <p>« Là, c'est des œufs, combien est-ce qu'il y en a ? »</p>	<p>Montre la case du doigt.</p> <p>Prend le dé et le lance à El.</p> <p>Prend le pion de El et le soulève.</p> <p>Montre la case du doigt.</p>	<p>Al : « Non »</p> <p>M : « A toi. »</p> <p><u>M et El : « Un »</u></p> <p>El : « J'avance de un »</p> <p>Et et El : « Non »</p> <p>El : « Non »</p> <p>Et et El : « Deux »</p>	<p>Et regarde la porte d'entrée.</p> <p>El prend le dé et le lance.</p> <p><u>El prend son pion et l'avance d'une case sans le lâcher.</u></p> <p>El prend sa boîte d'œufs.</p> <p>Al se met debout.</p> <p>El regarde la case.</p>
3'20"	<p>« Deux »</p> <p>« Tiens... »</p> <p>« El, El, regarde. On lance le dé, tu as fait un. Ton personnage va sur la première case. Elle a fait un. Est-ce qu'il y a des œufs là où tu es ? Oui, il y en a combien ? Deux. »</p>	<p>Prend la boîte de perles pour les tendre à El.</p> <p>Prend la main d'El.</p> <p>Place le personnage sur la première case.</p> <p>Montre la case du doigt.</p>	<p>El : « Un, deux... »</p> <p><u>El, Et et Al : « Deux. »</u></p>	<p>El reprend son pion pour l'avancer de deux cases.</p> <p>El regarde le PE.</p> <p>El dit oui de la tête.</p>
3'33"	<p>« Et tu as le droit de prendre deux œufs. »</p> <p>« Un... »</p>	<p>Prend la boîte de perles pour les tendre à El.</p> <p>Repose la boîte.</p> <p>Regarde Et et lui approche le dé.</p>	<p>El : « ...et deux »</p> <p>Al : « Graa »</p> <p>M : « Moi, je sais ... »</p> <p><u>M : « C'est comme moi. »</u></p> <p><u>Et : « Quatre »</u></p> <p>Al : « Il, il est... »</p>	<p>El prend des perles. Une puis deux.</p> <p>El ouvre sa boîte pour ranger ses œufs.</p> <p>Et prend le dé et le lance.</p>
3'55"	<p>« Très bien, A toi El »</p> <p>« Combien tu as fait ? »</p> <p>« Quatre, très très bien El. »</p> <p>« Tu prends et tu avances de quatre. »</p>	<p>Prend le dé et le met au milieu de la table.</p> <p>Acquiesce.</p> <p>Montre du doigt les cases.</p>	<p>Et récupère son pion et l'avance sur le plateau sans compter.</p>	
4'01"	<p>« Un, deux, trois, quatre. »</p> <p>« Très bien Et, super. »</p> <p>« A toi »</p> <p>« Je ne sais pas si on va avoir le temps de finir. »</p> <p>« Non, est-ce qu'il y a des œufs Et ? Non et bien pas d'œufs alors. »</p>	<p>Remplace le pion.</p> <p>Prend le dé et le tend à Ax.</p> <p>Jette un œil à l'horloge.</p> <p>Regarde Et, soulève son pion et s'adresse à lui.</p>	<p>Et : « Deux, trois, quatre... »</p> <p>Et : « Mmm »</p> <p>Et : « Non »</p>	<p>Al et Ax se rapprochent.</p> <p>Et avance son pion jusqu'à la quatrième case.</p> <p>Ax prend le dé et le lance.</p> <p>Et regarde sa boîte et tend ses mains vers le PE.</p> <p><u>Ax prend son pion et commence à l'avancer.</u></p>
4'15"	<p>« Alors Un, on commence là, deux... »</p>	<p>Montre la première case du doigt.</p>	<p>Ax : « Un... »</p> <p>Ax : « Deux, trois, quatre, cinq. »</p>	<p>Ax cherche ou poser son pion.</p> <p>El s'approche pour regarder.</p>

	<p>« Cinq, Est-ce qu'il y a des œufs ? »</p> <p>« Han, pour l'instant il n'y a que El, en un tour de jeu, qui a ramassé des œufs. »</p>	<p>Montre la cinquième case.</p> <p>Pose les mains devant lui.</p>	<p>Ax : « Quatre, six »</p> <p>Et et Ax : « Non... »</p>	<p>Ax se rassoit.</p>
4'33"	<p>« Il est tombé comme ça. »</p>	<p>Donne le dé à M.</p> <p>Récupère le dé pour le présenter à M.</p>	<p>Al : « hiiiiiiiiiiiiiiiiiii »</p> <p>El : « y'a que moi, regarde. »</p> <p>M : « Trois »</p> <p>M : « Un... »</p>	<p>M lance fort le dé .</p> <p>Al suit attentivement le dé des yeux.</p> <p>Et attrape le dé et le relance.</p> <p>M va prendre son pion et commence à l'avancer.</p>
4'44"	<p>« Non, un c'est là où ils sont, regarde. Ils la cachent un petit peu.. Un... »</p> <p>« Un seul »</p>	<p>Déplace les pions.</p> <p>Tend la boîte de perles à M.</p>	<p>M : « Un, deux, trois. Il y a combien ? Un seul, j'ai le droit de prendre un seul. »</p> <p>Al : « un ! »</p>	<p>Déplace son pion de trois cases, M soulève sont pion.</p> <p>Al regarde les œufs.</p>
4'58"	<p>« A toi Al »</p> <p>« Combien est-ce qu'il y a d'œufs sur ta case ? »</p> <p>« Non non, tu gardes celui-là. »</p> <p>« Tu prends deux œufs. »</p> <p>« Tiens. »</p>	<p>Regarde Al.</p> <p>Montre la case.</p> <p>Fait un signe à M.</p> <p>Approche les perles de Al.</p> <p>Donne une autre perle à M et récupère l'autre.</p>	<p>M : « Il y a aussi moi qui n'en a un. »</p> <p>Al : « Un »</p> <p>M : « Est-ce que je peux en prendre un autre parce que celui-ci, il n'y va pas »</p> <p>Et : « Deux »</p> <p>Al : « Attends ! J'y arrive pas... »</p>	<p>Al cherche le dé.</p> <p>Al lance le dé sur la table.</p> <p>Al cherche son pion.</p> <p>M tend son pion vers le PE.</p> <p>Al essaie d'ouvrir sa boîte.</p> <p>Prend deux œufs et les place dans sa boîte.</p>
5'12"	<p>« A toi El, El à toi. »</p> <p>« El, il faut.. »</p> <p>« Va prendre un mouchoir. »</p>	<p>Prend le dé et le pose devant El.</p> <p>Regarde El.</p> <p>Fait un geste à N.</p>	<p>El : « Oui d'accord. Oui d'accord, mais attends ! »</p> <p>N : « Adrien, je cotule du nez »</p> <p>El : « Cinq »</p> <p>Al : « Un, deux, trois, quatre, cinq. »</p> <p>M : « Moi je suis avec Al. »</p> <p>Al : « Moi celui qui est derrière. »</p> <p>Al : « Moi z'ai deux œufs moi ! »</p> <p>El : « Deux »</p>	<p>El ouvre sa boîte et remet ses perles.</p> <p>El prend le dé et le lance.</p> <p>El prend son pion et avance en comptant.</p> <p>Al joue avec ses perles.</p> <p>El tend le bras pour prendre deux perles.</p>
5'27"	<p>« Un, deux, ..., cinq »</p> <p>« Tu es avec Al combien est-ce qu'il y a d'œufs dessous ? »</p>	<p>Prend les pions qui sont sur la même case.</p>		
5'41"	<p>« A toi Et »</p> <p>« Si vous avez fini, vous pouvez aller dans les coins. »</p> <p>« On recommence ? Regarde : Un, deux, trois, quatre, cinq, six. »</p>	<p>Prend le dé et le lance devant Et.</p> <p>Jette un œil au groupe en autonomie.</p> <p>Montre les coins du doigt.</p> <p>S'approche d'Et pour écouter attentivement.</p> <p>Prend le dé et montre la face à Et.</p> <p>Montre chaque point en les comptant.</p>	<p>Al : « C'est à ... Deux. »</p> <p>Al : « Zai deux œufs moi. »</p> <p>Et : « Deux »</p> <p>Et : « Deux, quatre, quatre, six, sept. »</p> <p>Et et El : « Un, deux, trois, quatre, cinq, six. »</p>	<p>Et prend le dé.</p> <p>Al tape les perles entre elles.</p> <p>Et lance le dé devant lui.</p> <p>Et s'approche et montre le dé du doigt.</p> <p>Et compte les points sur le dé.</p> <p>Et reprend sa boîte pour jouer avec.</p>
6'04"	<p>« Six ! Six, regarde : six. Cinq et un »</p> <p>« Un, deux, trois, quatre, cinq, six. »</p> <p>« Combien est-ce qu'il y a d'œufs ? »</p> <p>« Combien il y en a ? Combien, regarde, compte. »</p> <p>« Un, montre avec tes doigts. »</p>	<p>Montre six avec ses mains.</p> <p>Bouge ses doigts.</p> <p>Montre les cases pour aider Et à avancer son pion.</p> <p>Lève le pion d'Et.</p> <p>Montre du doigt la case.</p>	<p>El : « Il rentre pas celui-là. »</p> <p>Al : « Deux, deux, deux, mmm »</p> <p>El : « N, tu vas où ? »</p> <p>Et : « Six. »</p> <p>Et : « Deux »</p> <p>El et Et : « Un »</p> <p>Al : « Zéro. »</p> <p>Et : « Un »</p>	<p>Et regarde ses doigts (montre deux) puis s'avance vers son pion pour le prendre et l'avancer.</p> <p>Ax se ronge les ongles.</p> <p>El joue avec ses perles en écoutant.</p> <p>Et montre deux avec ses doigts.</p>
6'27"	<p>« Un, montre avec tes doigts. Très bien, tu peux en prendre un. A toi Ax ! »</p>	<p>Montre son pouce.</p>	<p>El : « Tu peux aussi montrer comme ça (en montrant son pouce). »</p>	<p>Montre son pouce.</p> <p>Et s'avance pour prendre des perles.</p> <p>Ax prend le dé.</p> <p>Et prend une perle et essaie d'en prendre une deuxième.</p> <p>Ax lance le dé.</p> <p>Et pose ses perles dans sa boîte.</p>
6'32"	<p>« C'est bon, un. »</p>	<p>Avance la boîte contenant les perles.</p> <p>Retire la caisse et la repose devant lui.</p>	<p>El : « Non, il rentre pas, il rentre pas Et ! »</p> <p>Et : « Si, ça mache »</p>	
		<p>Regarde Et ranger sa perle.</p>	<p>Ax : « Un, deux, trois, quatre, cinq »</p>	<p>Ax prend son pion et commence à l'avancer.</p> <p>Et essaie de rentrer sa perle dans</p>

6'45"	« Est-ce qu'il y a des œufs ? » « Non, à toi M. »	Regarde Ax. Prend le dé et le donne à M.	El : « Tu peux fermer ? » Ax : « Non » M : « Merci » El : « On va voir. » Et : « Voilà. »	sa boîte. Ax se rassoit. M prend le dé. El essaie de fermer la boîte de Et. Et prend la perle et la pose à côté.
6'51"	« Deux, est-ce qu'il y a des œufs ? » « Non. »	Regarde le dé. Déplace le dé pour qu'il soit visible. Déplace le pion pour montrer la case.	Al : « Hnnnnu » M : « Deux. » Al : « Deux, deux, deux, deux... » M : « Un,... » M : « Non. Je suis à côté,..., je suis à côté d'Al.	M lance le dé. Al se lève pour regarder. M se lève pour prendre le pion. M avance son pion en regardant le PE. M se rassoie.
7'05"	« A toi Al. » « Oh, il va déjà être l'heure. » « Et trois. » « Vous êtes tous les trois sur la même case. Oh, là, là, vous êtes beaucoup. » « Est-ce qu'on peut les empiler ? Tiens, hop. » « Voilà, très bien. »	Prend le dé et le pose devant Al Jette un œil à l'horloge. Montre la case du doigt. Montre les trois pions. Prend un pion pour l'empiler sur un autre.	El : « Nan, c'est moi qui est à côté d'Al. » Al : « Un , deux,... » M : « Moi, je suis avec qui ? » Al : « Et trois. » M : « Ouai, bah oui. »	Et lève ses lunettes. Al prend le dé et le lance. El montre son pion. <u>Al prend son pion et commence à l'avancer.</u> M montre le plateau du doigt. Al pose son pion. Al ouvre sa boîte et la referme.
7'22"	« Heu, on continuera ce jeu après la récréation parce qu'il va déjà être l'heure de la récréation. »	Jette un œil à l'horloge de la classe. Regarde les élèves.	El : « Oui » M : « Ohhhhh » Al : « Oh non. »	El se lève. M se lève.
7'28"	« Vous laissez ça comme ça, et on continuera après. »	Montre la table. Se lève.	El : « Oui » M : « On continuera après la récré. »	Al touche le plateau. Ax et Et se lèvent.
7'32"				

Annexe 2 : Fiche de la première séance : Un petit cochon

MS	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	Jeudi 21 janvier 2021:	
<h3 style="margin: 0;">Un petit cochon</h3>			
Pré-requis :	Connaître la comptine "Un petit cochon". Connaître la suite numérique jusqu'à 10. Montrer des quantités jusqu'à 5.		
Objectifs :	Dire la suite des nombres jusqu'à 10.		
Compétences :	Découvrir les nombres et leur utilisation. Évaluer des collections d'objets avec des procédures numériques. Réaliser une collection dont le cardinal est donné. Quantifier une collection jusqu'à 10 au moins.		
Matériel :	Le cochon - un sac de pièces d'or - les cartes de constellations affichées - un gros dé		
Consigne :	"Aujourd'hui, nous allons chanter la comptine "un petit cochon". Nous allons utiliser le cochon que j'ai fabriqué pour demander les pièces d'or. L'un de vous va tirer la queue et demander des pièces. Un autre élève devra prendre dans le sac autant de pièces demandées pour les donner au premier élève."		
	Déroulement :	PE :	
1 - Rappel de la comptine	Chante la comptine en manipulant le cochon.	Elève : Écoute et participe	temps : 2 min
2 - Jouer au jeu : un élève récite la comptine numérique, un autre donne les pièces d'or.	Régule les rôles et les échanges entre les élèves.	un élève récite la comptine numérique, un autre donne les pièces d'or. Les autres écoutent.	5 min
3 - Varier les consignes: le nombre de son choix; dire "pièces" ; montrer avec les doigts; tirer une carte constellation ...	Régule les rôles et les échanges entre les élèves.	un élève récite la comptine numérique, un autre donne les pièces d'or. Les autres écoutent.	8 min
Critères de réussites :	Les élèves récitent la comptine numérique jusqu'à 9 sans se tromper.		
Différenciation :	Demander à l'élève de montrer la quantité; ajouter une nouvelle règle : demander des quantités supérieures à 5.		

Annexe 3 : Fiche de la deuxième séance : La course aux oeufs

MS	Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	Vendredi 2 avril 2021 :
-----------	--	-------------------------

La course aux oeufs : Ajouter

Pré-requis :	Connaître les constellations du dé. Connaître la comptine numérique jusqu'à 12 au moins. Respecter les règles d'un jeu.
Objectifs :	Quantifier des collections jusqu'à 10 au moins. Comprendre la notion d'ajout et de diminution d'une collection.
Compétences :	Découvrir les nombres et leurs utilisations. Évaluer et comparer des collections d'objets avec des procédures numériques. Utiliser le nombre pour exprimer la position d'un objet ou d'une personne dans un jeu. Parler des nombres à l'aide de leur décomposition.
Matériel :	Plan de jeu - dés traditionnels - 1 boîte à oeufs par élève - des grosses perles pour matérialiser les oeufs.
Consigne :	"Nous allons découvrir ensemble un nouveau jeu. Le but de ce jeu est de ramasser le plus d'oeufs possible." *Expliquer les règles du jeu* "Attention, quand on joue, on doit annoncer combien on a fait avec le dé, et dire combien on ajoute d'oeufs dans son panier."

Déroutement :	PE :	Elève :	temps :
1- On découvre et on décrit le matériel.	Questionne les élèves sur le matériel présent sur la table	Décrivent le matériel, prennent connaissance des différents éléments.	1 min
2 - Le PE explique les règles et insiste sur l'importance d'annoncer ce que l'on fait.	Explique les règles et répond aux questions des élèves	Les élèves écoutent attentivement et posent des questions si besoin.	1 min
3 - Les élèves participent au jeu une première fois tous ensemble.	Il régule l'activité et amène les élèves à verbaliser. Il fait respecter les règles du jeu	Les élèves jouent au jeu en respectant les règles.	10 min

Critères de réussites :	L'élève respecte les règles du jeu. Il utilise le bon vocabulaire. Il est capable de compter ses oeufs.
Différenciation :	Afficher la bande numérique pour les élèves qui en ont besoin.

4^{ème} de couverture

Mots clés : Enseignement, motivation, style motivationnel, besoins fondamentaux, TAD

Résumé :

Le but de cet écrit est de réfléchir sur ma pratique en classe afin de réinvestir cette réflexion dans l'action. Je me suis particulièrement intéressé à la **réussite** de mes élèves qui passe en partie par la **motivation** qu'ils manifestent. L'enseignant, lui, adopte un **style motivationnel** qui peut être **contrôlant** ou **soutenant l'autonomie**. C'est ce dernier style qui va permettre aux élèves d'accéder à une **motivation intrinsèque (autodéterminée)**. En 2019, lorsque j'étais étudiant, j'ai analysé mon style motivationnel comme **contrôlant**. Dans cet écrit, je refais cette analyse afin d'étudier **son évolution** durant cette première année en responsabilité. Les résultats montrent que mon style motivationnel a évolué positivement et qu'**il est passé de contrôlant à soutenant l'autonomie** au cours de l'année scolaire.

Summary :

The purpose of this writing is to reflect on my practice in class in order to reinvest this reflection into action. I was particularly interested in the **success** of my students, which depends in part on the **motivation** they show. The teacher adopts a **motivational style** that can be either **controlling** or **supporting autonomy**. It is this last style that will allow students to access **intrinsic (self-determined) motivation**. In 2019, when I was a student, I analyzed my motivational style as **controlling**. In this writing, I repeat this analysis in order to study **its evolution** during this first year in responsibility. The results show that my motivational style changed positively and **shifted from controlling to supporting autonomy** over the school year.