



Sentiment d'efficacité collective et absorption cognitive

Julie Bernard

► **To cite this version:**

Julie Bernard. Sentiment d'efficacité collective et absorption cognitive. Education. 2012. dumas-00735244

HAL Id: dumas-00735244

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735244>

Submitted on 25 Sep 2012

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 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MEMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : BERNARD Julie

SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq

SECTION : 1

Intitulé du séminaire de recherche : Déterminants psychologiques

Intitulé du sujet de mémoire : Sentiment d'efficacité collective et absorption cognitive

Nom et prénom du directeur de mémoire : HEUTTE Jean

BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
école interne de l'Université d'Artois

Table des matières :

Présentation de la problématique.....	4
Cadre théorique.....	6
Méthodologie.....	13
A. Le public concerné.....	14
B. La méthodologie.....	15
C. Les conditions de passation des questionnaires.....	16
D. Méthode d'analyse des données.....	17
Résultats de l'étude concernant la motivation des élèves lors du travail de groupe.....	19
A. Résultats concernant le sentiment de maîtrise/contrôle de l'activité – absorption cognitive (Flow D1).....	20
B. Résultats concernant le bien-être (Flow D4).....	21
Discussion.....	22
A. Mon objectif.....	23
B. Mon hypothèse.....	24
C. La méthodologie.....	24
D. Les résultats de la recherche.....	24
a. Résultats concernant le lien entre le SEP et le SEC.....	24
b. Résultats concernant l'absorption cognitive.....	25
c. Résultats concernant le bien-être.....	26
E. Les limites et apports de cette recherche.....	27
a. Les limites.....	27
b. Les apports.....	28
c. Pistes de recherches futures.....	29
Conclusion.....	30

Références bibliographiques.....32

Résumé.....35

Remerciements

À tous mes amis enseignants qui m'ont donné l'envie de devenir professeur des écoles.

Aux formateurs de l'IUFM de Villeneuve d'Ascq qui m'ont apporté de précieux conseils au cours de ma formation.

Aux enseignants de l'école Jules Ferry d'Hautmont, du groupe scolaire Osvald Cuvelier de Ferrière la petite, et de l'école Beaumarchais de Villers-Sire-Nicole qui m'ont accueillie au sein de leur école.

À Geoffroy Meens, Sylvain Coplo et Claude Gagneux qui m'ont mise en contact avec ces écoles.

À Monsieur Gagneux, Monsieur Coplo, Monsieur Barbier, Madame Devernay et Madame Tournier pour m'avoir accueillie au sein de leur classe.

À tous les élèves ayant accepté de répondre à mes questionnaires.

À Jean Heutte pour tout le temps passé à m'aider à parfaire ce mémoire.

- Présentation de la problématique –

En tant que future professeure des écoles, je me suis interrogée à plusieurs reprises sur la motivation des élèves. En effet, lors de mes stages en écoles, notamment en milieu difficile, certains élèves semblaient avoir perdu l'envie de travailler, et ne présentaient plus aucun signe de motivation face aux tâches qui leur étaient proposées. J'ai discuté de ce constat avec les professeurs m'ayant accueillie au sein de leur classe, et tous étaient découragés et ne savaient plus comment motiver leurs élèves. Cela pose donc la question des facteurs motivationnels existant à l'école.

Au cours de mes lectures, je me suis aperçue qu'il existait un grand nombre de facteurs motivationnels en contexte scolaire. Cependant, je ne compte pas étudier tous les facteurs motivationnels, mais m'orienter sur un facteur motivationnel précis : celui du travail en groupe. De plus, afin de mener à bien mon travail, je vais m'appuyer sur deux théories, à savoir celle de l'auto-efficacité de Bandura, et celle de l'autotélisme de Csikszentmihalyi. En effet, toutes deux me paraissent importantes dans l'approche de ma problématique (détaillée par la suite), dans la mesure où la première étudie le sentiment d'efficacité collective, tandis que la seconde définit le *Flow*.

La question de départ de ce mémoire est donc : Le sentiment d'efficacité collective (SEC) a-t-il un impact sur l'absorption cognitive (*Flow DI*) au cycle 3 ?

Ce mémoire étant un mémoire professionnel et non pas un mémoire de recherche, je compte mettre à profit les résultats de mes recherches lors de ma « future » pratique professionnelle.

- Cadre théorique –

Avant toute chose, il semble nécessaire de définir les termes de motivation, et de travail en groupe. Au sein de cette partie, nous reviendrons également sur la place de la résolution de problèmes mathématiques dans les programmes officiels de 2008.

Concernant la motivation, Fenouillet¹ évoque le fait qu'il existe 101 théories de la motivation : « Il n'existe pas une seule forme de motivation. La motivation est avant tout un terme générique, généralement utilisé à défaut d'une spécification plus précise sur la nature exacte de la force qui produit un comportement ou une action. En fonction du contexte, d'autres termes peuvent être utilisés pour définir plus précisément la nature de cette force. Les notions telles que "but", "besoin", "émotion", "intérêt", "désir", "envie", et bien d'autres encore, peuvent être utilisées pour une description plus précise.» (Fenouillet, 2009, p. 27).

Afin de définir la motivation, il s'appuie entre autre sur les trois grandes théories de la motivation, à savoir : - la théorie de l'autodétermination² (Deci & Ryan, 1985, 2002, 2008) faisant notamment référence au besoin d'affiliation, un des trois besoins psychologiques de base.

- la théorie de l'auto-efficacité³ (Bandura, 1977, 2003, 2005) faisant notamment référence au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ainsi qu'au sentiment d'efficacité collective (SEC).

- la théorie de l'autotélisme⁴ (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 2007) faisant notamment référence au Flow.

Ainsi, selon Fenouillet, « La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui

¹ Fenouillet, F. (2009). *Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation. 1ère partie: Présentation du modèle intégratif de la motivation.* (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Université Paris Ouest Nanterre La Défense (Paris X).

² Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Springer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34.

³ Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle.* De Boeck Université.

Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. *Great minds in management*, 9-35.

⁴ Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety.* Jossey-Bass San Francisco.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York, Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2007). Creativity and responsibility. *Responsibility at work: How leading professionals act (or don't act) responsibly*, 64 - 80

permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. »

Cela rejoint la théorie de Deci et Ryan⁵ qui, en 1975, ont démontré qu'il existait deux types de motivation : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Or cette dernière est quasiment inexistante à l'école. En effet, à l'école seule la motivation extrinsèque est présente, et pourtant elle suppose de la contrainte ce qui tue l'intérêt de l'élève pour l'apprentissage. La motivation intrinsèque, quant à elle, est une clé de la motivation puisqu'elle suppose l'autodétermination de l'élève⁶. (Fenouillet 2003).

Selon l'approche socio cognitiviste, « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »⁷ (Viau 1997). Autrement dit, il s'agit de la perception qu'un élève a de sa compétence à réaliser une activité scolaire.

Une autre théorie, celle de Tennen et Eller met l'accent sur la perception de compétence. En effet, selon ces auteurs la perception de compétence est une clé de la motivation, et l'échec est le fruit d'un apprentissage.

Deci et Ryan ajoutent à cela que la compétence est l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à autrui⁸ (Deci & Ryan, 2000, 2008 ; Laguardia & Ryan, 2000).

Selon ces deux auteurs, la compétence réfère à un sentiment d'efficacité sur son environnement⁹ (Deci, 1975 ; White, 1959). Ce sentiment développe la curiosité, et suscite le goût d'explorer et de relever des défis.

Cette théorie peut être complétée par celle de Dweck¹⁰ (1986) qui distingue les buts d'apprentissage et les buts de performance. Les premiers sont ceux que l'on poursuit lorsqu'on accomplit une activité pour acquérir des connaissances (exemple : élève qui valorise une activité car elle lui permet de connaître davantage une matière ou d'acquérir certaines habiletés), les seconds sont ceux que l'on poursuit lorsqu'on veut réussir une

⁵ Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press New York.

⁶ Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Dunod.

⁷ Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier (2nde éd. ; 1^{re} éd. 1994).

⁸ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie*. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34.

⁹ Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press New York

¹⁰ Dweck, Carol S. (1986). "Motivational processes affecting learning." [American Psychologist](#).

activité pour que les autres nous estiment et nous reconnaissent ou pour obtenir une récompense, une félicitation, etc¹¹. (Viau 1994).

Galand et al.¹² (2006) rejoignent cette théorie, mais ils parleront, quant à eux, de buts de maîtrise et de buts de performance. Tous s'accordent sur le fait que plus les buts d'apprentissage d'un élève sont nombreux, plus l'individu est motivé. Un élève qui poursuit des buts d'apprentissage entreprend des activités sans se préoccuper de savoir si ses habiletés lui permettront de réussir comme les autres élèves. En revanche, l'élève qui poursuit des buts de performance a plus tendance à éviter ou abandonner des activités à propos desquelles il entretient des doutes quant à sa capacité de les réussir aussi bien que ses camarades.

De plus, Galand et al., ajoutent que les élèves adoptent davantage de buts de maîtrise dans les classes où les enseignants rapportent des pratiques identifiées comme centrées sur la maîtrise, alors qu'ils adoptent davantage de buts de performance dans les classes où les enseignants rapportent des pratiques identifiées comme centrées sur la performance. Par conséquent les pratiques d'enseignement semblent affecter le type de motivation des élèves en situation scolaire conformément aux deux types de structures de buts.

Par ailleurs, plusieurs études montrent que plus un élève perçoit les relations professeurs-élèves comme étant de bonne qualité, plus il poursuit des buts de maîtrise et plus il est intéressé par sa scolarité ¹³(Galand, 2004b ; Roeser et al., 1996 ; Ryan et Patrick, 2001). En revanche, des relations professeurs-élèves de mauvaise qualité sont associées à l'adoption de buts de performance. En outre, l'existence de relations professeurs-élèves de qualité est négativement liée à la tricherie, à l'agressivité et à l'absentéisme des élèves (Galand & Dupont, 2002 ; Murdock, Hale et Weber, 2001).

Ainsi, la perception qu'ont les élèves des structures de buts et de la qualité des relations enseignants-élèves sont des éléments importants pour leur engagement scolaire (Galand et al. 2006).

Dans une recherche concernant l'impact du climat scolaire sur la motivation, Leroy constate que « c'est principalement via la signification que donnent les élèves à leur

¹¹ Viau R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Paris, Problématiques et recherches, pédagogies en développement.

¹² Galand B., Philippot P., Frenay M. (2006). *Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux*, Paris, Revue française de pédagogie.

¹³ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials : A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141_166.

environnement scolaire que les comportements de l'enseignant affectent les apprentissages »¹⁴ (Leroy, 2009, p. 157).

Cela rejoint l'idée de Giordan¹⁵ (2005) qui explique qu'il existe diverses façons d'approcher la motivation : soit centrée sur l'élève, soit centrée sur le contexte éducatif.

De plus, la motivation d'un individu peut être modifiée par la simple présence d'autres personnes ¹⁶(Fenouillet 2003). A cela, Doise et Mugny¹⁷ (1997) ajoutent que l'interaction entre élèves joue un rôle important dans les processus de motivation et d'apprentissage scolaire. En effet, ils présentent les interactions entre pairs comme source de motivation et de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits socio-cognitifs. Ainsi, l'interaction sociale permet de motiver les élèves et favorise les apprentissages dès lors qu'elle introduit une confrontation et des conceptions divergentes.

Heutte¹⁸ (2011) tente de définir l'importance du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants. Pour cela, il fait appel à de nombreuses théories du collectif. Ainsi, il explique que selon Fenouillet, appréhender la motivation d'un groupe revient à essayer de « comprendre la, ou les forces, qui animent chaque membre du groupe et donc essentiellement celle(s) de l'individu en groupe »¹⁹(Fenouillet, 2009, p. 27).

Il revient alors sur les trois grandes théories que sont l'auto-efficacité ²⁰(Bandura, 1997), l'autodétermination²¹ (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2000) et l'autotélisme²² (Csikszentmihalyi, 1990, 1997).

Au sein de ce mémoire, nous allons nous intéresser plus particulièrement à ces deux dernières, à savoir la théorie de l'auto-efficacité de Bandura, et la théorie de l'autotélisme de Csikszentmihalyi.

Concernant la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1977, 2003, 2005) elle fait notamment

¹⁴ Leroy, N. (2009). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université Pierre Mendès-France - Grenoble II (02/06/2009), P. Bressoux (Dir.).

¹⁵ Giordan A. (2005). *Vive la motivation ?, Cette fameuse motivation*, Paris, Cahiers pédagogiques.

¹⁶ Fenouillet F. (2003). Chapitre 1 : comment apprend-on ?, *La motivation à l'école*, Colloque motivation à l'école et motivation au travail, Longwy.

¹⁷ Doise W., & Mugny G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin, PUF.

¹⁸ Heutte J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*.

¹⁹ Fenouillet, F. (2009a). *Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation. 1ère partie: Présentation du modèle intégratif de la motivation*. (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Université Paris Ouest Nanterre La Défense (Paris X).

²⁰ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.

²¹ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 227-268.

²² Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper and Row.

référence au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et au sentiment d'efficacité collective (SEC)

Selon Heutte (2011), « la perception de l'affiliation avec les étudiants est liée à leur sentiment d'efficacité collective et le sentiment d'efficacité collective renforce l'absorption cognitive ». De plus, il semblerait que le sentiment d'efficacité collective ait un impact sur le flow (terme défini par la suite). De plus, Heutte explique que certains sujets évoquent « le sentiment d'avoir été portés par une sorte d'euphorie qui favorise implication et concentration, tout en faisant perdre la notion du temps ». Cela correspond à l'état optimal de l'expérience humaine que Csikszentmihalyi²³ (1990, 2004, 2005) appelle le Flow.

La théorie de l'autotélisme (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 2007), quant à elle, fait référence au Flow. Csikszentmihalyi (1990) définit le concept de flow comme « un état psychologique optimal pouvant être ressenti dans divers domaines tels l'art, l'enseignement et le sport ». Déro et al.²⁴ (2008), ajoutent à cela que « le flow est également caractérisé par un état intrinsèquement agréable qui se manifeste pendant la perception d'un équilibre entre ses compétences personnelles et la demande de la tâche ».

Au sein de ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement à ce que Heutte nomme Flow D1, qui correspond au fait d'être absorbé par une tâche cognitive qui accapare toute l'attention, autrement dit qui correspond à l'absorption cognitive.

Mes lectures m'ont permis de comprendre que le sentiment d'efficacité collective (SEC) renforçait l'absorption cognitive (Flow D1). De plus, selon Piaget, l'enfant âgé de 7 à 11 ans est capable de se décentrer dans les domaines cognitifs et moraux. Sa pensée se socialise. Il prend en compte l'avis des autres. Piaget nomme cela le stade des opérations concrètes durant lequel se développent des sentiments moraux et sociaux de coopération²⁵ (Piaget et Inhelder 2004, première édition en 1966).

Ainsi, il semble judicieux de s'intéresser au cycle 3 puisque les élèves de cycle 3 sont plus à même de coopérer et donc de travailler en groupe (Piaget 1966).

Par conséquent, cette recherche souhaite éclairer l'impact du sentiment d'efficacité collective sur l'absorption cognitive au cycle 3.

²³ Csikszentmihalyi, M. (2004). *Creativity, fulfillment and flow*. Monterey, California: TED.com.
http://blog.ted.com/2008/10/creativity_fulf.php

²⁴ Déro, M., & Heutte, J. (2008). Impact des TIC sur les conditions de travail dans un établissement d'enseignement supérieur : auto-efficacité, flow et satisfaction au travail. *Actes des 2e "Journées Communication et apprentissage instrumenté en réseau" (JOCAIR), Amiens (France), 27-29 Août 2008*, 192-205.

²⁵ Piaget J., Inhelder B. (2004). *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, Quadrige.

Cela nous amène à formuler l'hypothèse selon laquelle le sentiment d'efficacité collective permettrait de renforcer l'absorption cognitive au cycle 3. Autrement dit, l'hypothèse que nous retenons est que le sentiment d'efficacité collective explique la motivation des élèves de cycle 3.

- Méthodologie -

A. Le public concerné.

Comme nous l'avons vu précédemment, selon Piaget, l'enfant âgé de 7 à 11 ans est capable de se décentrer dans les domaines cognitifs et moraux. Sa pensée se socialise. Il prend en compte l'avis des autres. Piaget nomme cela le stade des opérations concrètes durant lequel se développent des sentiments moraux et sociaux de coopération²⁶ (Piaget et Inhelder 2004, première édition en 1966). Ainsi, il semblait judicieux de s'intéresser au cycle 3 puisque les élèves de cycle 3 sont plus à même de coopérer et donc de travailler en groupe (Piaget 1966).

Je me suis tout d'abord orientée vers l'école Georges Brassens de Maubeuge. Cette école est une école primaire publique. Son avantage pour notre recherche est qu'il s'agit d'une école exclusivement composée de classes du cycle 3. Elle regroupe deux classes de CE2, deux classes de CM1, trois classes de CM2, ainsi qu'une CLIS. Afin de ne pas ajouter de variable supplémentaire, notre recherche se serait appuyée uniquement sur les sept classes de cycle 3. Cela nous aurait permis d'avoir un échantillon d'environ 175 élèves dans la mesure où chaque classe comporte environ 25 élèves.

Cependant, je n'ai pu proposer mes questionnaires à cette école dans la mesure où les enseignants ont refusé de participer à cette enquête. Leur principale raison était la durée approximative de passation des questionnaires qui était, selon eux, beaucoup trop longue. Cette enquête leur aurait fait, je cite : « perdre trop de temps par rapport aux programmes ».

Je me suis donc orientée vers des écoles élémentaires et primaires dont je connaissais, soit le directeur de l'école, soit des enseignants de l'école. Après avoir écouté ma présentation de l'enquête, ceux-ci ont accepté d'y participer.

Il s'agit tout d'abord d'une classe de CE2/CM1/CM2 de l'école Beaumarchais de Villers-Sire-Nicole. Cette classe est composée de vingt élèves et se trouve en milieu rural.

À l'école primaire Osvald Cuvelier de Ferrière-la-Petite, j'ai pu faire passer mes questionnaires dans deux classes distinctes. L'une de CM1/CM2 composée de vingt élèves, l'autre de CE2 composée de douze élèves. Cette école se trouve également en milieu rural.

Enfin, à l'école élémentaire Jules Ferry d'Hautmont, j'ai pu faire passer mes questionnaires dans deux classes également. L'une de CE2/CM1 composée de douze élèves, l'autre de CM1 composée de vingt élèves. Cette école est une école située en milieu urbain, en réseau

²⁶ Piaget J., Inhelder B. (2004). *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, Quadrige.

ECLAIR. Elle comporte quatre classes de cycle 3. J'avais obtenu l'autorisation pour passer les questionnaires au sein des quatre classes mais malheureusement, le jour de ma venue, l'une des enseignantes était malade et sa remplaçante n'a pas accepté de participer à l'enquête. Concernant l'autre classe dans laquelle j'avais prévu de faire passer mes questionnaires, je n'ai pas pu par manque de temps. Cette classe est revenue en retard de la piscine, par conséquent la récréation a été décalée et je n'ai pas pu faire passer mes questionnaires dans cette classe.

Finalement, sur l'échantillon de 124 élèves prévus, seuls 84 ont pu répondre à mes questionnaires. Ainsi, le public touché est composé de 84 élèves du cycle 3 (toutes classes confondues), âgés de 8 à 12 ans.

B. La méthodologie.

Afin de mener à bien cette recherche, j'ai choisi d'utiliser le questionnaire. Cet outil a l'avantage d'être quantitatif (il peut être distribué à un grand nombre d'élèves), anonyme (ce point n'est pas négligeable quant à la sincérité des réponses), et relativement « rapide ». De plus, il existe déjà des échelles adaptées au contexte éducatif (point sur lequel nous reviendrons par la suite).

Concernant l'instrument de mesure, j'ai repris l'échelle Flow4D16. Cette échelle est intéressante dans la mesure où elle est adaptée au contexte éducatif. De plus, elle a été vérifiée et validée par les études de Heutte et Fenouillet (2010)²⁷.

En effet, leurs recherches ont permis d'établir la mise en évidence d'une cohérence interne satisfaisante des quatre sous-échelles composant Flow4D16. Ces sous-échelles sont :

- l'absorption cognitive (FlowD1) : *alpha* de Cronbach = .83
- la perception altérée du temps (FlowD2) : *alpha* de Cronbach = .85
- la dilation de l'ego (FlowD3) : *alpha* de Cronbach = .89
- le bien-être (FlowD4) : *alpha* de Cronbach = .88

Les questionnaires comportent aussi quelques items pour catégoriser les répondants (prénom, école, date de naissance).

²⁷ Heutte, J., & Fenouillet, F. (2010). *Propositions pour une mesure de l'expérience optimale (état de Flow) en contexte éducatif*.

Les participants ont répondu aux énoncés via un « valuateur de type V8 » (Dubus, 2000) dont les extrémités étaient polarisées de « Pas du tout vrai » à « Totalement vrai ». Cependant, j'ai modifié le valuateur en supprimant une valeur. Ainsi, la valeur « pas du tout vrai » se situait à 1, et celle du « totalement vrai » se situait à 7.

Les répondants ont donc du répondre à trois questionnaires. Le premier portait sur le sentiment d'efficacité personnel (SEP) et était composé de 6 items. Ceux-ci prenaient par exemple cette forme : « *J'ai des bonnes notes à l'école* ». Le deuxième portait sur le Flow et comportait 16 items prenant par exemple cette forme : « *J'ai le sentiment de bien contrôler la situation lorsque je travaille en groupe* ». Enfin, le troisième questionnaire portait sur le sentiment d'efficacité collective (SEC) et était composé de 6 items prenant par exemple cette forme : « *Lorsque nous avons un problème dans un exercice lors d'un travail en groupe, nous nous débrouillons toujours pour trouver la solution* ».

Par ailleurs, dans la mesure où initialement je n'étais pas certaine de pouvoir appréhender globalement une explication de la motivation des élèves, par précaution, j'ai ajouté un questionnaire à destination des enseignants. Ce questionnaire renseignait alors le nom de l'enseignant, sa date de naissance, sa date d'entrée dans la profession, la fréquence du travail en groupe proposé aux élèves de sa classe, la discipline dans laquelle il proposait plus facilement du travail en groupe et celle dans laquelle il en proposait le moins facilement, ainsi que son avis sur le niveau de chaque élève dans la matière dans laquelle il proposait plus facilement du travail de groupe.

C. Les conditions de passation des questionnaires.

La passation s'est déroulée le 24 février 2012. J'ai commencé par faire passer les questionnaires à l'école Jules Ferry d'Hautmont entre 8h30 et 11h30. Je suis ensuite allée à l'école Osvald Cuvelier de Ferrière-la-petite en début d'après-midi – 13h30. Enfin, je suis allée à l'école Beaumarchais de Villers-Sire-Nicole à 15h30. Lors de ma venue dans les écoles le lundi précédent, j'avais convenu des horaires de passage avec les enseignants. Par conséquent, ceux-ci étaient prévenus des horaires de mon passage du vendredi.

Concernant la passation des questionnaires en classe, j'ai d'abord présenté l'enquête aux élèves en leur précisant qu'ils allaient devoir répondre à un questionnaire afin de

m'éclairer sur la motivation par le travail de groupe. Après leur avoir défini les termes de l'intitulé (certains ne comprenant même pas la notion de travail de groupe), je leur ai expliqué comment il fallait répondre aux questionnaires. Pour cela, j'ai représenté au tableau le valuateur et je leur ai donné plusieurs affirmations du type « j'adore le chocolat ». Je leur ai donné mon avis sur les différentes affirmations et leur ai demandé, suivant mon avis, quel était le chiffre à entourer. J'ai mis en évidence le fait que les chiffres placés au centre du valuateur indiquaient une valeur intermédiaire et pouvaient donc être entourés. J'ai également précisé qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Après m'être assurée de la compréhension de la consigne, j'ai précisé aux élèves que leurs réponses allaient être anonymes et que leur enseignant(e) n'aurait pas accès à leurs réponses. Par conséquent, la confidentialité des données a été assurée aux répondants.

De plus, afin de confirmer cette confidentialité vis à vis de leur enseignant, les questionnaires ont été ramassés par un élève qui les a directement déposés dans une enveloppe qui a ensuite été fermée devant eux. Il est arrivé que des élèves ne comprennent pas certains mots, par exemple le terme « gratifiante » a souvent posé problème. Dans ce cas, j'expliquais la signification de ce mot à toute la classe.

Les répondants avaient pour consigne de renseigner les trois questionnaires sur place. Le temps moyen de réponse aux trois questionnaires était d'une vingtaine de minutes.

D. Méthode d'analyse des données.

Afin d'analyser les données, j'ai réalisé un tableur dans lequel j'ai entré toutes les données recueillies au sein des questionnaires.

Ainsi, pour chaque classe, j'ai renseigné le niveau, le nom de l'enseignant, la date de naissance de l'enseignant, la date de son entrée dans la profession, la fréquence du travail de groupe, la discipline privilégiée pour le travail de groupe et celle étant la moins privilégiée pour le travail de groupe. Ensuite, pour chaque élève, j'ai renseigné le nom, le prénom, la date de naissance, le niveau dans la discipline privilégiée, puis la réponse à chaque item. Pour cela j'ai d'abord dû coder tous les items. Ainsi, par exemple, le premier item du SEP était intitulé « *SEPI* ».

Après avoir codé les items et entré toutes les données une par une, j'ai analysé les relations entre le SEP, le SEC, et les 4 dimensions du Flow. Pour cela, grâce à l'aide de

Monsieur Heutte, j'ai utilisé le logiciel « Hector ». Celui-ci m'a indiqué les relations existantes en soumettant les données à la « matrice des coefficients de corrélation r (Bravais-Pearson) ». Celle-ci nous a révélé des relations intéressantes entre le SEC, le SEP, et certaines dimensions du Flow.

Je vais donc, au cours de la partie qui suit, vous présenter ces résultats, et tenter d'en apporter une analyse.

**- Résultats de l'étude concernant
la motivation des élèves lors du travail de groupe -**

A. Résultats concernant le sentiment de maîtrise/contrôle de l'activité – absorption cognitive (Flow D1).

Les relations entre les quatre dimensions du Flow étudiées et le SEC et le SEP sont toutes significatives.

Matrice des coefficients de corrélation r (Bravais-Pearson)

	SEP	SEC	FlowD1	FlowD2	FlowD3
SEP					
SEC	.357 ***				
FlowD1	.475 ***	.483 ***			
FlowD2	.253 **	.423 ***	.417 ***		
FlowD3	.397 ***	.210 *	.419 ***	.231 **	
FlowD4	.338 ***	.414 ***	.565 ***	.467 ***	.323 ***

Coefficients de corrélation r (Bravais-Pearson) : * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Au vu de ces résultats, on peut tout d'abord noter que le coefficient de corrélation r entre le FlowD1 et le Flow D4 est significatif. De plus, le Flow D1 est très fortement lié au Flow D4. En effet, le coefficient de corrélation relevé indique un résultat de .565***. Le sentiment de maîtrise et de contrôle de l'activité en relation avec l'absorption cognitive est donc très fortement lié au sentiment de bien-être, à la dimension autotélique de l'activité. Nous verrons dans au cours de la discussion que ce résultat est conforme au modèle heuristique du collectif individuellement motivé (MHCIM) mis en avant par Heutte²⁸.

De plus, conformément à mes attentes, le lien entre le SEP et le Flow D1 est significatif mais est plus faible que le lien entre le SEC et le Flow D1. En effet, le coefficient de corrélation entre le SEP et le Flow D1 est de .475*** alors que celui entre le SEC et le Flow D1 est de .483***. Ces deux résultats significatifs signifient que les élèves perçoivent une meilleure maîtrise et un meilleur contrôle de l'activité lorsqu'ils travaillent en groupe plutôt que lorsqu'ils travaillent individuellement.

D'après Corroyer et Rouanet (1994), l'interprétation des résultats peut se faire de la sorte :
- autour de .10 "effet faible",
- à partir de .24 "effet moyen"
- à partir de .45 "effet important"

²⁸ Heutte, J. (2011). *Le Modèle heuristique du collectif individuellement motivé (MHCIM) : éclairer la persistance à vouloir s'affilier pour comprendre*, Septembre 2011.

Par conséquent, on peut confirmer que les résultats que je viens de présenter ont des effets importants dans la mesure où ils sont tous supérieurs à .45.

B. Résultats concernant le bien-être (FlowD4).

Toutes les corrélations entre les différentes variables et le bien-être (Flow D4) sont significatives.

Au vu des résultats et comme nous l'avons vu précédemment, le bien-être (Flow D4) entretient des liens significatifs avec le Flow D1 ($r = .565^{***}$).

De plus, tout comme pour le Flow D1 et conformément à mes attentes, le lien entre le SEP et le Flow D4 est plus faible que le lien entre le SEC et le Flow D4. En effet, le coefficient de corrélation entre le SEP et le Flow D4 est de $.338^{***}$ alors que celui entre le SEC et le Flow D4 est de $.414^{***}$. Cela signifie que les élèves ont une sensation de bien-être plus importante lorsqu'ils travaillent en groupe plutôt que lorsqu'ils travaillent individuellement.

On peut donc noter, toujours d'après Corroyer et Rouanet (1994), que la corrélation entre le SEP et le Flow D4 a un effet moyen, tandis que celle entre le SEC et le Flow D4 a un effet important.

En conclusion de cette partie, nous pouvons dire que les résultats étudiés précédemment sont significatifs. De plus, ils mettent en évidence des choses très intéressantes, notamment que le FlowD1 est très fortement lié au FlowD4, que le SEC est plus fortement lié au FlowD1 que le SEP, et enfin que le SEC est plus fortement lié au FlowD4 que le SEP.

Ces résultats sont conformes au MHCIM détaillé dans la thèse de Heutte (2011).

Nous allons maintenant discuter ces résultats en référence aux thèses présentées dans la deuxième partie de ce mémoire.

- Discussion -

A. Mon objectif.

Ma recherche avait pour objet d'étudier l'impact du collectif, et donc du travail de groupe, sur la motivation des élèves de cycle 3. J'ai donc cherché à comprendre si les élèves de cycle 3 étaient plus motivés lors d'un travail de groupe ou lors d'un travail individuel.

Ce mémoire étant un mémoire professionnel, mon intention première était que ce mémoire m'apporte des connaissances sur la motivation des élèves, afin que je puisse les utiliser et les mettre à profit dans ma future pratique enseignante.

Afin de mener à bien mes recherches, je me suis intéressée à deux théories, à savoir la théorie de l'auto-efficacité de Bandura, et la théorie de l'autotélisme de Csikszentmihalyi.

Concernant la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1977, 2003, 2005) elle fait notamment référence au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et au sentiment d'efficacité collective (SEC).

La théorie de l'autotélisme²⁹ (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 2007), quant à elle, fait notamment référence au Flow.

Ces deux théories démontrent que le bien-être psychologique d'un individu est lié à la qualité de sa relation aux autres. A cela, Heutte (2011b) ajoute que le bien-être et l'une des conditions essentielles de la persistance dans les efforts pour partager, acquérir et construire des connaissances, dans la mesure où elle pousse à s'impliquer bien souvent au-delà de ce qu'il est possible de réaliser seul. Le bien-être permet donc de renforcer l'absorption cognitive. De plus, dans sa recherche concernant le MHCIM, Heutte démontre que les étudiants préparant le CRPE sont plus motivés lorsqu'ils travaillent en groupe plutôt que lorsqu'ils travaillent individuellement.

Cependant, ces trois théories ne permettent pas de répondre clairement à ma problématique qui prend place dans le contexte scolaire, plus précisément celui du cycle 3.

B. Mon hypothèse.

²⁹ Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass San Francisco.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2007). Creativity and responsibility. *Responsibility at work: How leading professionals act (or don't act) responsibly*, 64 - 80

Après avoir étudié les deux théories présentées précédemment, (à savoir celle de l'auto-efficacité de Bandura, et celle de l'autotélisme de Csikszentmihalyi), j'ai formulé cette hypothèse :

- Le sentiment d'efficacité collective permettrait de renforcer l'absorption cognitive au cycle 3.

C. La méthodologie.

Afin de mener à bien mon enquête, je me suis appuyée sur différentes échelles. Ainsi, je me suis appuyée sur l'échelle du SEP, sur l'échelle du SEC, ainsi que sur l'échelle du Flow, intitulée Flow4D16 (Heutte & Fenouillet, 2010).

Cette échelle était intéressante pour mon enquête dans la mesure où elle a été validée et testée dans le contexte éducatif. De plus, cette échelle prend en compte les quatre dimensions du Flow, à savoir :

- Flow D1 : absorption cognitive
- Flow D2 : altération de la perception du soi
- Flow D3 : absence de préoccupation à propos de soi
- Flow D4 : bien-être

La mise en parallèle des trois questionnaires a donc permis de mettre en évidence les liens existants entre le sentiment d'efficacité collective, le sentiment d'efficacité personnelle, et les quatre dimensions du Flow.

D. Les résultats de la recherche.

a. Résultats concernant les liens entre le SEP et le SEC.

En analysant les résultats présentés par la matrice des coefficients de corrélation r (Bavais – Pearson), on s'aperçoit que le coefficient de corrélation r entre le SEP et le SEC est de .357***. Par conséquent, ce résultat est significatif et nous pouvons dire que le SEC

et le SEP sont assez fortement corrélés.

b. Résultats concernant l'absorption cognitive.

Comme nous l'avons vu précédemment, le coefficient de corrélation r entre le FlowD1 et le Flow D4 est significatif. De plus, le Flow D1 est très fortement lié au Flow D4. En effet, le coefficient de corrélation relevé indique un résultat de $.565^{***}$. Le sentiment de maîtrise et de contrôle de l'activité en relation avec l'absorption cognitive est donc très fortement lié au sentiment de bien-être, à la dimension autotélique de l'activité. Ce résultat est conforme au modèle heuristique du collectif individuellement motivé (MHCIM) mis en avant par Heutte³⁰. En effet, dans sa thèse concernant le modèle heuristique du collectif individuellement motivé, Heutte explique que le sentiment de maîtrise et de contrôle de l'activité renforce le sentiment de bien-être, je cite : « Quant à l'émotion ressentie à ce moment-là, elle constitue l'un des moteurs de la persistance : si *apprendre* est rarement une partie de plaisir, *comprendre* (*faire comprendre, être compris...*) peut être totalement jubilatoire. Cette expérience est si gratifiante qu'elle justifie à elle seule que ceux qui l'ont vécu (au moins une fois) se donnent parfois beaucoup de mal pour réunir toutes les conditions afin de pouvoir la revivre à nouveau ». (Heutte 2011).

De plus, conformément à mes attentes, le lien entre le SEP et le Flow D1, qui est significatif, est plus faible que le lien entre le SEC et le Flow D1. En effet, le coefficient de corrélation entre le SEP et le Flow D1 est de $.475^{***}$ alors que celui entre le SEC et le Flow D1 est de $.483^{***}$. Ces deux résultats significatifs signifient que les élèves perçoivent une meilleure maîtrise et un meilleur contrôle de l'activité lorsqu'ils travaillent en groupe plutôt que lorsqu'ils travaillent individuellement. Cependant, il faut noter que la différence entre les deux résultats liant le sentiment d'efficacité personnel et le sentiment d'efficacité collective avec le Flow D1 est nettement moins importante que celle que nous pouvons observer en analysant les résultats en rapport avec le Flow D4 (résultats discutés dans la sous-partie suivante).

Une fois de plus, cela est conforme aux recherches de Heutte (2011) concernant le MHCIM, je cite : « *A contrario*, il est possible de se sentir littéralement porté par le

³⁰ Heutte, J. (2011). *Le Modèle heuristique du collectif individuellement motivé (MHCIM) : éclairer la persistance à vouloir s'affilier pour comprendre*, Septembre 2011.

contexte collectif, boosté par le *Flow* et le sentiment de vivre une expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1990, 2005) , notamment du fait que nos choix sont respectés ou suivis (ce qui conforte notre besoin d'autonomie), ainsi que par des feedbacks positifs quant à la qualité de nos contributions (ce qui conforte notre besoin de compétence) ».

c. Résultats concernant le bien-être.

Toutes les corrélations entre les différentes variables et le bien-être (Flow D4) sont significatives.

Au vu des résultats et comme nous l'avons vu précédemment, le bien-être (Flow D4) entretient des liens significatifs avec le Flow D1 ($r = .565^{***}$).

De plus, tout comme pour le Flow D1 et conformément à mes attentes, le lien entre le SEP et le Flow D4 est plus faible que le lien entre le SEC et le Flow D4. En effet, le coefficient de corrélation entre le SEP et le Flow D4 est de $.338^{***}$ alors que celui entre le SEC et le Flow D4 est de $.414^{***}$. Cela signifie que les élèves ont une sensation de bien-être plus importante lorsqu'ils travaillent en groupe plutôt que lorsqu'ils travaillent individuellement. Une fois de plus, cela est conforme aux recherches de Heutte (2011) concernant le MHCIM.

On peut donc noter, toujours d'après Corroyer et Rouanet (1994), que la corrélation entre le SEP et le Flow D4 a un effet moyen, tandis que celle entre le SEC et le Flow D4 a un effet important.

L'hypothèse selon laquelle le sentiment d'efficacité collective permettrait de renforcer l'absorption cognitive au cycle 3 semble donc être validée.

En effet, les résultats détaillés précédemment montrent que l'absorption cognitive (Flow D1) est fortement liée à la modalité de travail. Ainsi, lors d'un travail de groupe (illustré ici par le sentiment d'efficacité collective - SEC), les élèves ont un sentiment de maîtrise et de contrôle de l'activité plus important que lorsqu'ils travaillent individuellement (le travail individuel est ici représenté par le sentiment d'efficacité personnel - SEP).

De plus, la différence des résultats liant le SEC et le SEP avec le Flow D1 est moins importante que celle des résultats liant le SEC et le SEP avec le Flow D4. Cela signifie que ce qui permet de motiver les élèves en situation de travail collectif est non seulement l'absorption cognitive, mais aussi et surtout le bien-être ressenti lors du travail en groupe.

Ce bien-être étant donc plus important lors d'un travail en groupe plutôt que lors d'un travail individuel.

E. Limites et apports de cette recherche.

a. Les limites.

L'une des premières limites que l'on peut évoquer, est celle du contexte dans lequel s'est déroulée la passation des questionnaires.

Tout d'abord, on peut noter que la passation a eu lieu le vendredi précédant les vacances de février. Cette journée est caractérisée par les enseignants comme étant une journée « d'euphorie » pour les élèves, ceux-ci pensant déjà aux vacances. Par conséquent, les élèves étaient peut-être moins concentrés qu'en temps normal.

Il est également à noter que les élèves du groupe scolaire Osvald Cuvelier de Ferrière-la-Petite étaient « pressés » de terminer de remplir leurs questionnaires dans la mesure où ils allaient voir un film juste après mon passage. Les élèves des autres classes visionnant le film étaient déjà installés. Les élèves répondant aux questionnaires étaient donc attendus.

De plus, les questionnaires n'ont pas été traités en même temps. Ainsi, tandis que certains élèves ont répondu aux questionnaires en fin de matinée (période représentant un pic d'attention chez les élèves), d'autres y ont répondu en début d'après-midi (période où l'attention est très faible). Il aurait été plus judicieux de faire passer tous les questionnaires en même temps, mais cela était « techniquement » impossible étant donné que les trois écoles étaient très éloignées les unes des autres (environ trente minutes de route entre les écoles).

L'autre limite pouvant être évoquée provient de l'outil même. Tout d'abord, levaluateur peut ressembler à une note pour certains élèves. En effet, malgré mes explications, certains élèves semblaient heureux d'avoir entouré un maximum de fois le chiffre 7. Certainement que ces élèves faisaient un parallèle entre les chiffres indiqués sur levaluateur et les notes. Ainsi, plus grands étaient les chiffres entourés, plus importante était leur note.

De plus, certains termes employés leur posaient problèmes. Dans certaines classes, les élèves demandaient les définitions de plusieurs mots, dans d'autres classes aucune question

n'était posée. Par conséquent, dans les classes dans lesquelles aucune question de vocabulaire n'a été posée, soit les élèves maîtrisaient ce vocabulaire, soit ils ne le maîtrisaient pas mais n'osaient pas me demander la définition. Cette deuxième possibilité engendrerait donc une réponse à une affirmation incomprise, et donc une mauvaise estimation possible.

Il aurait donc été judicieux de revoir les items et de les adapter aux élèves en simplifiant le vocabulaire employé, mais en prenant la précaution de ne pas changer le sens des affirmations.

b. Les apports.

Les résultats de ma recherche mettent en évidence que, lors d'un travail de groupe, les élèves semblent plus motivés que lors d'un travail individuel. En effet, en analysant les résultats, on s'aperçoit que certains déterminants psychologiques relevant de la motivation, sont plus fortement liés au sentiment d'efficacité collective qu'au sentiment d'efficacité personnelle. Cela rejoint la théorie du modèle heuristique du collectif individuellement motivé (MHCIM) : éclairer la persistance à vouloir s'affilier pour comprendre (Heutte (2011)³¹).

Ces dimensions plus fortement liées au sentiment d'efficacité collective qu'au sentiment d'efficacité personnelle sont principalement l'absorption cognitive (Flow D1) et le bien-être (Flow D4). De plus, comme nous l'avons vu précédemment, la différence des résultats liant le SEC et le SEP avec le Flow D1 est moins importante que celle des résultats liant le SEC et le SEP avec le Flow D4. Cela signifie que la motivation des élèves en situation de travail collectif est non seulement liée à l'absorption cognitive, mais aussi et surtout au bien-être ressenti lors du travail en groupe. Le bien-être, source de motivation selon Heutte (2011b), est donc plus fortement ressenti par les élèves de cycle 3 lors d'un travail collectif que lors d'un travail individuel.

De plus, cette recherche a permis de constater que le modèle théorique testé par Heutte³² (2011) sur des étudiants adultes se préparant au CRPE, ainsi que plus récemment sur des élèves de collège, est également valable dans le contexte du cycle 3 de l'école

³¹ Heutte J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme.*

³² Heutte J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme.*

élémentaire.

En effet, les résultats obtenus dans les deux contextes évoqués rejoignent ceux obtenus lors de cette recherche en cycle 3.

Cette recherche aura donc permis d'éclairer la recherche de Heutte (2011b) dans un autre contexte que ceux testés jusqu'à présent.

c. Pistes de recherches futures.

Comme nous venons de le voir, le modèle théorique utilisé pour cette recherche a déjà été testé sur d'autres publics. Cependant, ces différents publics relèvent de deux contextes plus ou moins en rapport, à savoir celui de l'éducation et celui de la formation. Par conséquent, il serait intéressant de tester ce modèle théorique dans d'autres contextes n'étant pas liés à la formation ou à l'éducation. On pourrait donc, par exemple, tester ce modèle théorique dans une entreprise afin de voir si les résultats rejoignent ceux recueillis dans le champ de la formation ou de l'éducation.

- Conclusion –

En conclusion, ce mémoire m'a permis de prendre conscience que la motivation est un processus complexe qui met en jeu plusieurs dimensions.

Celles-ci peuvent être liées au niveau d'absorption cognitive, d'altération de la perception

du soi, d'absence de préoccupation à propos de soi ou encore de bien-être. Ces dimensions sont celles qui ont été étudiées au sein de ce mémoire mais il en existe d'autres.

J'ai également pu prendre conscience que le travail collectif était source de motivation chez les élèves de cycle 3. En effet, comme nous l'avons vu au sein de ce mémoire, le travail collectif est fortement lié à l'absorption cognitive et au bien-être qui sont, tous deux, sources de motivation. Ainsi, certains déterminants psychologiques relevant de la motivation, sont plus fortement liés au sentiment d'efficacité collective qu'au sentiment d'efficacité personnelle. Cela rejoint la théorie du modèle heuristique du collectif individuellement motivé (MHCIM) : éclairer la persistance à vouloir s'affilier pour comprendre (Heutte (2011)³³).

Cette recherche a permis de mettre en évidence le fait que la motivation des élèves en situation de travail collectif est non seulement liée à l'absorption cognitive, mais aussi et surtout au bien-être ressenti lors du travail en groupe.

Cette recherche aura donc permis d'éclairer la recherche de Heutte (2011b) dans un autre contexte que ceux testés jusqu'à présent. Cependant, ces différents publics relèvent de deux contextes plus ou moins en rapport, à savoir celui de l'éducation et celui de la formation. Par conséquent, il serait intéressant de tester ce modèle théorique dans d'autres contextes n'étant pas liés à la formation ou à l'éducation, comme par exemple dans le monde de l'entreprise.

Ainsi, pour ma future pratique enseignante, je retiens qu'il peut être intéressant de proposer du travail de groupe aux élèves afin de les motiver. Cependant, il est à noter que le travail en groupe relève d'un véritable apprentissage. Il faut donc, avant toute chose, apprendre aux élèves à travailler en groupe.

³³ Heutte J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme.*

- Références Bibliographiques -

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

Psychological review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck

Université.

Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. *Great minds in management*, 9-35.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass San Francisco.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Creativity, fulfillment and flow*. Monterey, California:

TED.com. http://blog.ted.com/2008/10/creativity_fulf.php

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2007). Creativity and responsibility. *Responsibility at work: How leading professionals act (or don't act) responsibly*, 64 – 80

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press New York.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34.

Déro, M., & Heutte, J. (2008). Impact des TIC sur les conditions de travail dans un établissement d'enseignement supérieur : auto-efficacité, flow et satisfaction au travail. *Actes des 2e "journées Communication et apprentissage instrumenté en réseau" (JOCAIR), Amiens (France), 27-29 Août 2008*, 192-205.

Doise W., & Mugny G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin, PUF.

Dweck, Carol S. (1986). "Motivational processes affecting learning." [American Psychologist](#).

Fayol, M. (1997). *L'enfant Et Le Nombre - Du Comptage À La Résolution De Problèmes*, éditions Delachaux et Niestlé, Paris.

Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Dunod.

Fenouillet F. (2003). Chapitre 1 : comment apprend-on ?, *La motivation à l'école*, Colloque motivation à l'école et motivation au travail, Longwy.

Fenouillet, F. (2009). *Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation. 1ère partie: Présentation du modèle intégratif de la motivation*. (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Université Paris Ouest Nanterre La

- Défense (Paris X).
- Galand B., Phillipot P., Frenay M. (2006). *Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux*, Paris, Revue française de pédagogie.
- Giordan A. (2005). *Vive la motivation ?*, Cette fameuse motivation, Paris, Cahiers pédagogiques.
- Heutte J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*.
- Julo J. (1994). *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques*, PUR, 138.
- Leroy, N. (2009). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université Pierre Mendès-France - Grenoble II (02/06/2009), P. Bressoux (Dir.).
- Piaget J., & Inhelder B. (2004). *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, Quadrige.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials : A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Viau R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Paris, Problématiques et recherches, pédagogies en développement.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier (2^{de} éd. ; 1^{re} éd. 1994).

Résumé

Dans son étude sur la motivation, Heutte (2011) s'est appuyé sur les théories de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2008), de l'auto-efficacité (Bandura, 2005) et de l'autotélisme (Csikszentmihalyi, 2005), afin d'éclairer la place du collectif dans la motivation à apprendre, et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants se préparant au CRPE.

Il a été tenté de tester ce modèle théorique dans un autre contexte, à savoir celui des élèves de cycle 3 de l'école primaire, en postulant que le sentiment d'efficacité collective permet de renforcer l'absorption cognitive au cycle 3.

Ce travail s'appuie sur des questionnaires passés auprès de 84 élèves de cycle 3. Les résultats montrent que l'hypothèse selon laquelle le sentiment d'efficacité collective permettrait de renforcer l'absorption cognitive au cycle 3 peut être validée. Le principal apport de cette recherche est donc l'adaptation du modèle théorique de Heutte (2011) au contexte éducatif de l'école élémentaire, plus précisément en cycle 3.

Mots clefs

Motivation, autodétermination, auto-efficacité, autotélisme, collectif, flow, cycle 3.