La motivation des élèves en production d'écrit

Aurélie Cousin

▶ **To cite this version:**

Aurélie Cousin. La motivation des élèves en production d'écrit. Education. 2012. dumas-00825133

HAL Id: dumas-00825133

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00825133

Submitted on 23 May 2013

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

Mémoire

NOM ET Prénom DE L'étudiant : COUSIN Aurélie
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 3

Intitulé du séminaire de recherche : Psychologie: déterminants psychologiques
Intitulé du sujet de mémoire : La motivation des élèves en production d'écrit
Nom et prénom du directeur de mémoire : DESBIENS Agnès

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01 Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site web : www.lille.iufm.fr école interne de l'Université d'Artois

UNIVERSITÉ D'ARTOIS

Remerciements

Je remercie :

- Madame Agnès Desbiens ainsi que Madame Nathalie Cartière qui m'ont aidée et soutenue dans l'élaboration de ce mémoire.
- L'IUFM de Villeneuve d'Ascq qui a rendu possible la mise en place de ce projet
- L'école Charlemagne et sa directrice qui m'ont accueillie dans l'école pour effectuer mon stage

Sommaire

REMERCIEMENTS **1**

SOMMAIRE **2**

INTRODUCTION **3**

I- PARTIE THEORIQUE **4**

1/ MOTIVATION ET APPRENTISSAGE 4

1.1/ Définition *4*

1.2/ Bref historique de l'Intérêt pour la motivation *4*

1.3/ Effets d'une motivation (intrinsèque) sur les processus en jeu dans l'apprentissage *6*

1.4/ Sources et leviers de la motivation à l'apprentissage (en classe) *6*

2/ TRAVAIL EN PRODUCTION D'ECRITS EN CYCLE 2 7

3/ HYPOTHESE 9

II- PARTIE PRATIQUE **10**

1/ PRESENTATION DU LIEU DE STAGE 10

2/ EVALUATION DES ELEVES 11

3/ PRESENTATION DES TACHES DE PRODUCTION D'ECRITS 12

4/ EVOLUTION DES ELEVES 13

5/ RESULTATS 14

5.1/ Résultats de l'évaluation des travaux des élèves du début du stage *14*

5.2/ Résultats de l'évaluation des travaux des élèves de fin de stage *14*

5.3/ Comparaison des résultats des questionnaires sur le sentiment de compétence de début et de fin de stage (première partie de « l'école et moi ») *15*

5.4/ Comparaison des résultats des questionnaires sur la motivation de début et de fin de stage *17*

5.5/ Résultats des observations *18*

6/ CROISEMENT DES RESULTATS 20

7/ DISCUSSION 22

CONCLUSION **23**

BIBLIOGRAPHIE COMMENTEE **24**

BIBLIOGRAPHIE **28**

INDEX DES ANNEXES **29**

Introduction

C'est à partir de mes expériences et de ma vie d'élève que, depuis plusieurs années, je m'intéresse à la motivation. En effet, elle se fait de plus en plus rare, et pourtant elle est pour beaucoup dans la réussite scolaire. Combien de fois avons-nous croisé des élèves découragés, non intéressés par l'école, rêveurs en classe? Mettre en place des apprentissages motivants peut contribuer à « guérir » ces phénomènes, mais comment se motiver ? Ce peut être parfois très difficile. Pour certains élèves, l'école, c'est rester assis six heures, quatre jours sur sept, tout en répondant aux demandes de l'enseignant. Comment trouver la motivation ?

En tant que future enseignante, je souhaite aller plus loin et étudier vraiment cet élément pour pouvoir agir le mieux possible. Je pense qu'il est possible de donner une autre image de l'école aux élèves que celle de la contrainte, de l'obligation, du travail, des devoirs. Car, en effet, quel bonheur de voir le sourire d'un enfant qui vient de découvrir, d'apprendre, de réussir, de comprendre…

Je suis consciente de la multitude de facteurs entrant en jeu dans la motivation : la famille, le milieu culturel, la vie de l'élève, ses goûts, ses buts… J'ai connu des élèves, capables de beaucoup, mais pour qui l'école était un monde, un univers à part entière totalement éloigné de leur milieu de vie. Comment être motivé à apprendre à 10 ans, quand à la maison, on nous dit que l'école ne sert à rien par exemple. Je sais que je ne pourrai que très peu agir sur ces éléments. Chaque élève a son bagage. Cependant, les formateurs, les enseignants peuvent tout de même donner aux élèves la possibilité d'avoir un bon rapport à l'école, au savoir.

Voilà pourquoi, ces pages seront consacrées à l'étude de la motivation. Nous étudierons, la notion de motivation dans un premier temps avant de passer à l'activité de production d'écrit. L'hypothèse principale sera : Dans quelle mesure le professeur des écoles peut motiver ses élèves dans les activités de production d'écrit à travers le développement d'une grande autodétermination et du sentiment de compétence.

I- Partie théorique

1/ motivation et apprentissage

On traitera dans cette partie, la question de la motivation. Tout d'abord qu'est-ce que la motivation ? Qu'est-ce qu'une motivation intrinsèque ? Quels effets a-t-elle sur les processus en jeu dans l'apprentissage ? Et enfin, quels sont les sources et les leviers de la motivation en classe ?

1.1/ Définition

La motivation à l'école représente un moteur chez les élèves. Ferrière (1920), un pédagogue du XXe siècle, insiste sur l'importance de l'intérêt des élèves pour et dans le travail scolaire. De même, Hull et Thorndike affirment que la motivation est nécessaire aux apprentissages. En effet, pour qu'un travail soit bénéfique, il doit avoir un intérêt pour l'élève. La motivation joue un rôle non négligeable dans la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Le socle commun de connaissances et de compétences, fait apparaitre la notion de motivation, dans la partie de la septième compétence : L'autonomie et l'initiative : « *La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales.* »

Mais qu'est-ce que la motivation ? La motivation, de son étymologie latine : movere, signifie mettre en mouvement. Les premiers théoriciens de la motivation la présentent comme résultant d'un manque ou d'un déséquilibre qui va créer une tension, de l'énergie qui va pousser l'individu à agir. Cependant, les théories de la motivation sont nombreuses.

1.2/ Bref historique de l'Intérêt pour la motivation

Les perspectives sociocognitive, cognitive et organismique de la motivation présentent plusieurs éléments entrant en compte dans la motivation des élèves (Godefroid, 2008), repris par Lieury et Fenouillet dans un ouvrage de vulgarisation scientifique (Lieury, Fenouillet, 2006) :

- Le sentiment d'efficacité personnelle ou l'autoefficacité (Bandura, 1977) : L'interprétation que l'individu fait de ses aptitudes, joue un rôle dans ses choix de s'investir ou non dans une activité.
- La recherche de cohérence de soi : le maintien de la cohérence de soi, de l'estime de soi, incite l'individu à se regarder sous un jour positif : elle peut être associée à la mise en valeur du soi et entrainerait une recherche de vérifications de soi chez les autres (Tesser, 1988 ; Swann, 1999).
- Le besoin de considération positive inconditionnelle (Rogers, 1961) : Chaque individu tend vers la croissance et le développement de son potentiel inné. Cela nécessite d'avoir un concept de soi, d'avoir le sentiment d'être aimé et respecté. Rogers souligne l'importance du regard positif inconditionnel d'autrui[1].
- Berlyne (1960) identifie trois variables principales qui participent à l'intérêt : la complexité, la nouveauté, l'incongruité (caractère inattendu des informations), qui suppose de viser la zone proximale de développement du sujet.
- La théorie de l'autodétermination (Decy et Ryan, 1985, 1987) : les individus sont intrinsèquement actifs et donc motivés, à faire quelque chose et à interagir avec un environnement en perpétuel changement, à condition que les besoins d'autonomie, de compétences et de contacts sociaux soient satisfaits à travers les interactions avec l'environnement. C'est-à-dire que, tous les individus ont une tendance innée et intellectuelle à développer un soi de plus en plus élaboré et unifié. (Annexe 2)

Tous ces éléments, agiraient en interaction sur la motivation des élèves. Celle-ci est nécessaire à la prise d'information, dans le sens où elle accentue les processus attentifs. Elle a un rôle de facilitation mnésique, et va guider les stratégies de mémorisation. De plus, la motivation a un effet sur l'utilisation de ce qui a été appris.

[1] Permet à l'individu de développer une confiance de plus en plus grande dans ses propres possibilités et le sentiment qu'elle est le centre de décision de ses comportements.

1.3/ Effets d'une motivation (intrinsèque) sur les processus en jeu dans l'apprentissage

Avec le terme de motivation « intrinsèque », on exclue la motivation liée aux circonstances extérieures à l'individu telles que les récompenses ou les punitions et la peur de l'échec (motivation extrinsèque et négative). La motivation intrinsèque représente l'engagement par intérêt, par plaisir pour la satisfaction inhérente du comportement. Même si les élèves ont tous, un rapport à l'école différent, une estime de soi, une conception de l'école bien définie, l'enseignant peut agir sur tout cela, plus ou moins. « *La motivation ne précède pas l'apprentissage elle s'y construit.* » (Meirieu).

1.4/ Sources et leviers de la motivation à l'apprentissage (en classe)

Voici alors ma première question : Dans quelles mesures le professeur des écoles peut-il agir sur la motivation intrinsèque de ses élèves ? Tout comme B. Galand et al. (2006), Sarrazin et ses collègues (2006) s'attachent à la théorie des buts, qu'ils appellent « buts d'accomplissement ». Galand, Philippot et Frenay (ibid) partent des résultats des études passées selon lesquelles, la perception qu'ont les élèves des structures de buts et la qualité de leur relation avec l'enseignant sont des éléments importants pour leur engagement scolaire. De la même façon, Sarrazin et al. arrivent à deux types de buts : but de maîtrise et but de compétition (but de performance pour Galand et al.) associés respectivement au climat de maîtrise et climat de compétition (Galand et ses collègues parlent de structure non de climat) :

- But de maîtrise : associé à l'accomplissement de quelque chose, l'amélioration de ses performances.
- But de compétition : associé à la compétition, au désir de supériorité.

Les situations où le professeur induit des buts de maîtrise (en donnant les consignes), conduisent les élèves à des comportements motivationnels facilitant les apprentissages. Ces articles nous apprennent donc que les pratiques pédagogiques de l'enseignant de partage d'objectifs en particulier ont un effet sur la motivation des élèves, sur leurs différents buts. Comment, alors, peut-on induire un but de maîtrise à travers les

consignes ? Le professeur des écoles doit avoir un comportement qui offre des choix aux élèves (choix de tâche, de défi, choix de piste de travail à explorer) ; il doit prendre en compte leur niveau et leur préférence et reconnaitre les ressentis et affects de chacun. (Cf. Annexe 1).

Apparaît aussi, la notion de « résignation apprise » (Lieury, Fenouillet, 2006). Cette notion permet d'expliquer la démotivation, l'abandon, le découragement chez les élèves. En effet, on s'intéresse à la motivation des élèves justement car des élèves sont démotivés. La résignation apprise apparaît quand l'élève ne perçoit plus l'utilité de son action, quand l'activité a peu de sens pour l'élève et est peu cadrée ou quand la demande est trop excessive, difficile. Dubet (2004) tente d'expliquer le problème que pose la motivation des élèves : il est plus rassurant pour tout individu, pas seulement les élèves, de ne rien faire plutôt que d'échouer, perdre, rater. C'est moins humiliant. Ce texte pose le problème de l'évaluation, du feedback.

Les auteurs préconisent les pratiques qui offrent aux élèves des choix, une participation aux contenus des activités, qui fassent le lien entre les apprentissages et leur vie quotidienne (donner du sens et de l'utilité aux apprentissages), et qui considèrent les erreurs comme un élément du processus d'apprentissage (Viau, 1996).

2/ Travail en production d'écrits en cycle 2

On s'intéressera plus particulièrement aux activités de lecture-écriture : faire entrer les élèves dans la lecture par la production d'écrits. La production d'écrits est un apprentissage primordial à partir du cycle 2 : « *Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe*. » (Bulletin officiel n°3 de juin 2008, Cf. annexe). En effet, l'apprentissage de la lecture et l'entrée dans l'écrit sont des éléments clés de la réussite tout au long de la scolarité de l'enfant. C'est en ayant un rapport autonome à la lecture, que les élèves pourront entrer dans tous les autres apprentissages : faire des recherches dans des livres ou sur internet, lire les consignes… La première compétence du socle commun de connaissances et de compétences concerne la maîtrise de la langue française : « *Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue*

française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité. ».

Quand on demande à des élèves, au début de l'année de CP « Pourquoi allez-vous apprendre à lire ? » beaucoup répondent « Pour lire des livres. ». Pourtant il ne s'agit pas que de cela, mais qui le leur dit vraiment ? A quoi sert de savoir lire ? Pourquoi apprendre à lire quand, en plus, on n'a pas de livre à la maison ? De même, pourquoi apprendre à écrire ? Selon les conceptions traditionnelles, savoir écrire c'est écrire sans faire de fautes d'orthographes, de grammaire… et savoir lire, c'est savoir décoder, transformer en parole des signes et formes graphiques (conception phonocentriste de la lecture). Cette conception de l'écriture peut, cependant, faire naître chez la plupart des élèves une certaine inhibition de l'écriture (Gromer, Weiss, 1990). Comment éviter le fait que les élèves se retrouvent bloqués devant l'entrée de l'écrit ? Louvet-Schmauss fait apparaître l'importance de la conception fonctionnelle[2] de la lecture chez les élèves (Louvet-Schmauss, 1994). Elle nous donne un exemple sur l'approche fonctionnelle de la lecture-écriture. En effet, selon une étude à partir de questionnaires et d'entretiens, il semblerait que les élèves de cycle 2 entrent plus facilement dans les activités de lecture-écriture, en ayant une approche fonctionnelle de l'écrit. De plus certains inscrivent la lecture-écriture dans leur projet de vie.

De plus, Ouzoulias (Ouzoulias, 1995) s'est attaché à prouver que l'un des moyens les plus efficaces pour aider les enfants à entrer dans la lecture, est la production d'écrit. Il dit qu'une séance de production de texte équivaudrait à dix séances de lecture. En effet, les élèves sont amenés à se relire, à écrire les mots lettre par lettre. L'enfant non lecteur est souvent blessé. Ecrire son propre texte peut permettre de restaurer la perception de sa compétence d'apprenant, le désir d'apprendre, le plaisir de communiquer chez les élèves. Proposer aux enfants de produire un texte qu'ils seraient en mesure de relire seuls, leur permettrait de se sentir valorisés, d'avoir un sentiment de compétence.

On s'intéresse, ici alors, à la motivation des élèves à l'école, plus précisément à la motivation intrinsèque des élèves dans les activités scolaires liées à la lecture-écriture au cycle 2 et 3. Voici alors mon véritable objectif : trouver dans quelles mesures le professeur

[2] Il s'agit de concevoir la lecture comme un outil, un moyen et non comme une fin en soi.

des écoles peut-il agir sur la motivation de ses élèves et en particulier dans les activités de lecture-écriture à travers la mise en place des activités?

3/ Hypothèse

D'après ces travaux et ces conceptions de la motivation, une grande autodétermination chez les élèves, et le sentiment de compétence sont des facteurs de la motivation intrinsèque. Une hypothèse intéressante apparaît, alors :

Une pédagogie visant une plus grande autodétermination, développant le sentiment de compétence en production d'écrits devrait permettre d'améliorer :

- la motivation pour la production d'écrits en particulier
- le sentiment de compétence perçu en production d'écrits
- les performances en production d'écrits en cycle 2

Cette hypothèse pourra être vérifiée dans certaines conditions (selon les résultats des travaux sur la motivation, précédents):

- L'activité proposée est à portée des élèves : pas trop difficile ni trop facile
- Les objectifs sont bien explicités (objectifs en termes de compétences à atteindre et pas seulement en termes de procédure de traitement de la tâche)
- L'activité vise un climat de maitrise et non de compétition

II- partie pratique

1/ Présentation du lieu de stage

Mon stage s'est déroulé à Béthune, dans l'école Charlemagne cycle 2 du quartier du Mont Liébaut : zone urbaine sensible de la commune. L'école est rattachée à l'école Charlemagne cycle 1 (située juste à côté) et à l'école Victor Hugo cycle 3 (située un peu plus loin). Elle compte environ 160 élèves avec ses 7 classes :

- 2 classes de grande section
- 1 classe grande section-CP
- 1 classe de CP
- 1 classe de CP-CE1
- 2 classes de CE1

C'est dans la classe de grande section-CP, classe de la directrice de l'école, que j'ai effectué le stage en responsabilité cette année ; classe à double niveau particulière car elle mélange école maternelle et école élémentaire. Cependant cette classe reste la meilleure classe de l'école, dans le sens où les élèves ont globalement un bon niveau (seulement 3 élèves en difficulté dont un qui intègrera l'IME l'année prochaine et un dyslexique) et les élèves avec des problèmes comportementaux (violence…) se trouvant uniquement dans les autres classes de l'école. Les enseignants souhaitant ne pas « donner plus de travail » à la directrice, ont préféré lui donner une classe « facile ».

La classe compte 12 élèves de CP et 10 élèves de grande section et possède une ATSEM comme dans les autres classes de GS de l'école. L'étude portera uniquement sur les 12 élèves de CP.

2/ Evaluation des élèves

Après avoir étudié l'état des recherches à ce sujet, il me semble intéressant de s'attacher à la mise en place de différentes activités de lecture écriture. Les élèves ont l'habitude de travailler en lecture-écriture sur un fichier : Grand Large. Une première évaluation des élèves sera faite avant la mise en place des activités, le premier jour du stage (le 10 avril), afin de rendre compte des résultats, du sentiment de compétence des élèves et de leur motivation en ce qui concerne les activités de production d'écrit du fichier.

La récolte de donnée s'appuiera sur de l'observation participante, en stage de responsabilité (l'observateur participe dans les situations : participation complète ou partielle. Cela modifie moins le comportement des acteurs et rend moins pesant l'observation pour eux). L'auto-observation peut être envisagée. Elle s'appuiera aussi sur des questionnaires ainsi que sur les résultats des élèves.

Les questionnaires seront distribués aux élèves au début du stage pour évaluer leur sentiment de compétence perçu et pour évaluer leur motivation entre motivation extrinsèque et intrinsèque en générale et dans les activités de production d'écrit. Nous pourrons donc nous inspirer des questionnaires de Harter et EMEP afin d'élaborer un questionnaire adapté aux élèves de CP (annexe 5).

En effet, ces 2 questionnaires sont beaucoup trop longs et la police de caractère trop petite. Il est indispensable de réduire le nombre de questions, (en ciblant les plus pertinentes) et de rendre le document plus lisible pour les élèves de CP.

Les questionnaires seront distribués une nouvelle fois à la fin de l'étude (après le travail de production d'écrit) pour réévaluer leur sentiment de compétence et leur motivation en général et en production d'écrit.

Les différents travaux de productions d'écrit des élèves pourront nous renseigner sur les compétences des élèves (activité du fichier grand large, les écrits faits lors du stage). Plusieurs compétences seront alors évaluées :

1. L'élève a fait au moins une phrase simple correcte (sujet, verbe, complément)
1. L'élève a fait plus d'une phrase.
2. L'élève a fait au moins une phrase complexe (avec plusieurs verbes conjugués).

3/ Présentation des tâches de production d'écrits

Lors des deux semaines de stage, des activités de production d'écrits visant une plus grande autodétermination que les activités du fichier, seront proposées aux élèves de CP. Les consignes seront plus larges et l'enseignant aura une place peu importante face à l'élève.

- Mise en place d'un cahier commun aux CP : les élèves peuvent utiliser le cahier quand ils le souhaitent (à condition qu'ils aient finit leur travail), afin d'écrire leurs idées pour améliorer la vie de la classe, d'écrire des histoires inventées, d'écrire des messages aux autres élèves.

Objectif : Penser l'écrit comme moyen de communication (le cahier étant commun à tous, les élèves peuvent se lire) ; comme moyen d'expression.

Compétences visées :

- faire une phrase simple, ou complexe correcte.
- Faire plusieurs phrases
- Penser à ce qu'on va écrire avant d'écrire

- Se présenter :

Objectif : se présenter à l'écrit, à travers une histoire vécue, à travers ses gouts et ses intérêts.

Compétences visées :

- faire une phrase simple, ou complexe correcte.
- Faire plusieurs phrases
- Penser à ce qu'on va écrire avant d'écrire

Durée : 35 minutes

4/ Evolution des élèves

L'observation des élèves lors de l'activité pourra compléter l'évaluation de leur motivation. Il semble que deux dimensions d'indicateurs peuvent être utilisées : dimension de temps et dimension de l'action. En effet, le temps que met l'élève à entrer dans la tâche, et le rapport entre temps en activité et temps donné, peut être révélateur d'une certaine motivation chez l'élève. Cependant cette dimension ne renseigne pas sur la nature de la motivation de l'élève : s'agit-il de motivation intrinsèque ou extrinsèque ?

Voici donc une grille d'indicateurs envisageables en ce qui concerne l'observation de la motivation des élèves :

Thème	**Dimensions**	**Indicateurs**
Motivation	*Temporelle*	1 : temps de mise au travail Court : moins de 5minutes Long : plus de 5 minutes
		2 : temps d'activité par rapport au temps donné Court : Long :
	Action	1 : investissement dans la tâche (participation, prise d'initiative…) Fort : les élèves prennent des initiatives, prennent des risques. Faible : pas de prise d'initiative, pas de prise de risque, les élèves recopient presque les mots sans chercher à donner du sens
		2 : sentiment envers la tâche (plaisir, ennui, découragement) Positif : Les élèves essayent de répondre correctement à la consigne et s'appliquent dans la réalisation de la tâche

		Négatif : les élèves sont indifférents envers la tache ou la considère comme rébarbative.

5/ Résultats

5.1/ Résultats de l'évaluation des travaux des élèves du début du stage

Il s'agit ici, d'une activité de production d'écrit du fichier Grand Large (Annexe 6). Pour chaque élève nous pouvons alors évaluer les trois compétences suivantes :

1. L'élève a fait au moins une phrase simple correcte (sujet, verbe, complément)
2. L'élève a fait plus d'une phrase.
3. L'élève a fait au moins une phrase complexe (avec plusieurs verbes conjugués).

	Compétence 1	**Compétence 2**	**Compétence 3**
Enzo	Acquis	NA	NA
Maxence	Acquis	NA	NA
Fabien	NA	NA	NA
Corentin	NA	NA	NA
Jonathan	Acquis	Acquis	NA
Victor	Acquis	Acquis	Acquis
Adeline	NA	NA	NA
Wendy	NA	NA	NA
Clémence	Acquis	NA	Acquis
Lisy	Acquis	Acquis	NA
Leslie	Acquis	NA	NA
Noémie	Acquis	NA	NA

5.2/ Résultats de l'évaluation des travaux des élèves de fin de stage

Nous nous basons ici, sur les écrits des élèves dans le cahier commun aux CP, ainsi que sur les écrits de présentation des élèves.

	Compétence 1	Compétence 2	Compétence 3
Enzo	Acquis	Acquis	Acquis
Maxence	Acquis	Acquis	NA
Fabien	Acquis	Acquis	NA
Corentin	Acquis	Acquis	Acquis
Jonathan	Acquis	Acquis	NA
Victor	Acquis	Acquis	NA
Adeline	Acquis	Acquis	NA
Wendy	Acquis	Acquis	Acquis
Clémence	Acquis	Acquis	NA
Lisy	Acquis	Acquis	Acquis
Leslie	Acquis	Acquis	NA
Noémie	Acquis	Acquis	NA

5.3/ Comparaison des résultats des questionnaires sur le sentiment de compétence de début et de fin de stage (première partie de « l'école et moi »)

Cette première partie du questionnaire concerne le sentiment de compétence des élèves. Les trois premières questions évoquent le sentiment de compétences des élèves à l'école en général, tandis que les trois dernières questions évoquent le sentiment de compétences des élèves en production d'écrit. Ce sont alors les questions 4, 5 et 6 que nous regarderons de plus près :

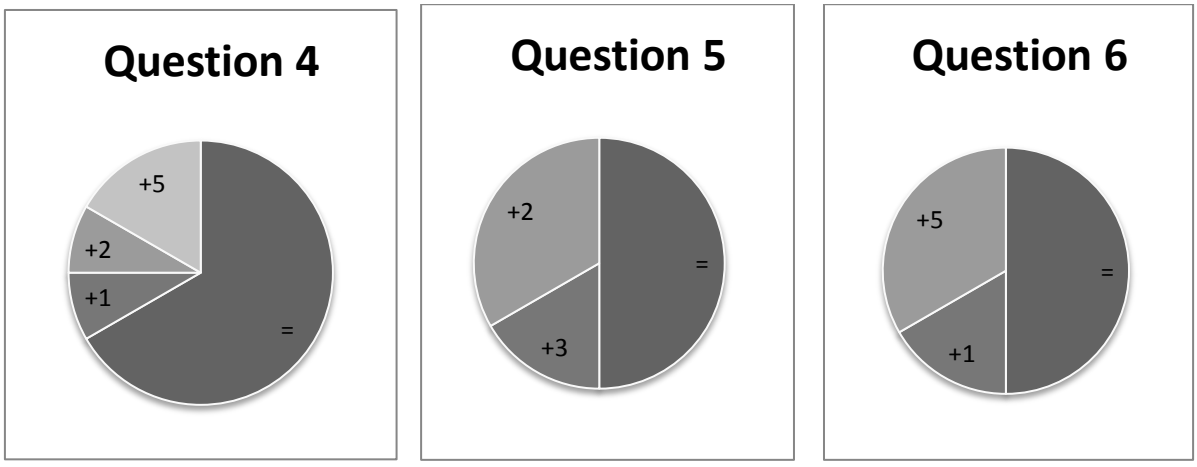
- Je me sens doué(e) pour écrire des textes.
- Je suis capable d'écrire des belles histoires.
- Je suis capable d'écrire de grands textes.

Ce n'est pas réellement la réponse des élèves qui nous intéresse ici, mais plutôt l'évolution des réponses aux questions à travers le stage. Pour chaque élève, nous avons donc fait la différence entre les réponses aux questions du début du stage et de la fin du stage. Par exemple, ici, Enzo a répondu 4 sur le premier questionnaire et 6 sur le deuxième questionnaire à la question 2. Nous avons donc placé « +2 » dans le tableau.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
Enzo	=	+2	=	+1	+5	+5
Maxence	=	+4	-5	+5	+5	+5
Fabien	+2	+4	=	+1	+3	+5
Corentin	-2	+4	+4	+2	=	+5
Jonathan	+1	=	=	+2	=	+1
Victor	+3	+5	=	=	=	=
Adeline	=	+1	=	+5	=	=
Wendy	+3	+4	=	=	+2	=
Clémence	=	+4	+1	=	=	=
Lisy	+2	+1	=	=	=	=
Leslie	=	=	=	=	=	=
Noémie	=	+4	+3	=	=	+1

On remarquera que les élèves ont au deuxième questionnaire, donnés doit les mêmes réponses qu'au premier, soit de meilleures réponses. En effet Plus le chiffre qu'ils entourent est élevé, plus leur sentiment de compétence est élevé.

Voici alors l'évolution du sentiment de compétences des élèves de la classe en production d'écrit (Questions 4, 5 et 6)



Les questions 5 et 6 nous montrent que, la moitié des élèves ont donnés les mêmes réponses aux deux questionnaires : leur sentiment de compétence en production d'écrit n'a donc pas évolué lors du stage. L'autre moitié des élèves ont vu leur sentiment de compétence dans ce domaine augmenter, plus ou moins.

La question 4 nous montre qu'environ 67% des élèves de CP ont donnés les mêmes réponses aux deux questionnaires. Nous avons donc une amélioration du sentiment de compétence en production d'écrit chez 23% des élèves.

Seulement la moitié des élèves valident notre hypothèse, en ce qui concerne le sentiment de compétence des élèves. Nous pouvons alors nous demander pourquoi ? Les questionnaires des élèves, nous permettent de comprendre une partie de la « non-évolution » du sentiment de compétence de certains élèves. En effet, pour cette partie des élèves, beaucoup ont entouré « 6 » lors des deux questionnaires. Ils avaient donc dès le départ un très bon sentiment de compétence en ce qui concerne la production d'écrit.

5.4/ Comparaison des résultats des questionnaires sur la motivation de début et de fin de stage

Dans cette partie nous analyserons les réponses des élèves à la question C de la partie sur la motivation des élèves : Habituellement, j'écris des textes… Dans ce tableau, voici pour chaque élève et pour chaque proposition, le chiffre entouré lors du premier questionnaire (premier chiffre) et du deuxième questionnaire (deuxième chiffre).

	1 : Motivation extrinsèque - identifiée	2 : Amotivation	3 : Motivation extrinsèque - introjectée	4 : Motivation intrinsèque
Enzo	5-5	4-5	5-5	5-5
Maxence	4-4	5-4	5-4	5-4
Fabien	3-1	2-3	4-4	1-5
Corentin	5-5	4-5	5-5	5-5
Jonathan	5-5	5-4	3-5	2-5
Victor	5-5	5-5	5-5	5-5
Adeline	5-4	3-2	5-3	4-4
Wendy	5-5	1-1	5-5	3-5

Clémence	5-5	5-5	5-5	5-5
Lisy	4-5	1-1	1-1	5-5
Leslie	5-5	5-5	5-5	5-5
Noémie	3-5	2-5	5-5	5-5

Nous pouvons remarquer un manque de cohérence dans les réponses des élèves. En effet, on trouve souvent « 5 », à chaque proposition… Cette partie du questionnaire aurait été un peu plus difficile que la première pour les élèves de CP. Nous pourrons donc avoir un doute quant à la fiabilité de ces données.

On peut tout de même remarquer que la motivation intrinsèque n'a évolué que pour quatre élèves, les autres ayant donné la même réponse au deux questionnaires.

5.5/ Résultats des observations

La récolte d'informations concernant la motivation des élèves à l'aide du questionnaire est plutôt faible. Cependant, l'observation participante permet de compléter les données.

Voici alors les résultats de l'observation du travail sur l'activité du fichier le 10 avril 2012 :

	Thème : motivation							
	Dimension temporelle				Dimension de l'action			
	Temps de mise au travail		temps d'activité par rapport au temps donné		investissement		Sentiment envers la tache	
	court	long	court	long	fort	faible	positif	négatif
Enzo	1	0	1	0	0	1	0	1
Maxence	0	1	1	0	0	1	0	1
Fabien	0	1	1	0	0	1	0	1
Corentin	0	1	1	0	0	1	0	1
Victor	1	0	0	1	1	0	1	0
Jonathan	1	0	0	1	1	0	0	1

Adeline	0	1	1	0	0	1	0	1
Clémence	1	0	0	1	1	0	1	0
Wendy	1	0	0	1	1	0	1	0
Leslie	0	1	0	1	1	0	0	1
Lisy	1	0	0	1	1	0	1	0
Noémie	1	0	1	0	0	1	0	1

Les résultats sont très variés selon les élèves. 8 élèves sur 12 ont un sentiment plutôt négatif envers la tache de productions d'écrit et 6 d'entre eux ne s'investissent que très peu dans la tâche.

Voici, les résultats des observations concernant le travail sur la présentation de soi, et les productions d'écrit sur le cahier commun aux CP :

	Thème : motivation							
	Dimension temporelle				Dimension de l'action			
	Temps de mise au travail		temps d'activité par rapport au temps donné		investissement		Sentiment envers la tache	
	court	long	court	long	fort	faible	positif	négatif
Enzo	1	0	0	1	1	0	1	0
Maxence	0	1	0	1	1	0	1	0
Fabien	0	1	1	0	0	1	0	1
Corentin	1	0	0	1	1	0	1	0
Victor	0	1	0	1	0	1	0	1
Jonathan	1	0	0	1	1	0	1	0
Adeline	0	1	1	0	1	0	1	0
Clémence	1	0	0	1	1	0	1	0
Wendy	1	0	0	1	1	0	1	0
Leslie	1	0	0	1	1	0	1	0
Lisy	1	0	0	1	1	0	1	0
Noémie	1	0	1	0	1	0	1	0

Nous pouvons alors constater que, le nombre d'élève ayant un sentiment négatif envers la tâche a fortement diminué. Il n'en reste plus que 2. On peut faire le même constat pour les élèves s'investissant peu dans la tâche. De plus on remarque, que par rapport au tableau précédent, plus d'élève passent plus de temps sur la tâche.

Nous pouvons conclure que les activités visant une plus grande autodétermination ont donné aux élèves plus de motivation à effectuer les tâches de production d'écrit.

6/ Croisement des résultats

Pour chaque élève, nous avons pu constater les évolutions de leur compétences en productions d'écrits, ainsi que leur sentiment de compétence et leur motivation (d'après les observations, d'avantage que la seconde partie du questionnaire qui n'est pas fiable).

Nous pouvons alors tenter de faire des relations entre chacun de ces éléments. Tout d'abord nous pouvons faire une relation entre l'évolution du sentiment de compétence des élèves et l'évolution de leur résultat en production d'écrit :

	Meilleurs résultats	**Résultats équivalents**	**Résultats en baisse**
Evolution positive du Sentiment de compétence	Enzo Maxence Fabien Corentin Noémie	Jonathan	
Pas d'évolution du Sentiment de compétence	Adeline Wendy Leslie Lisy	Clémence	Victor

La majorité des élèves ayant vu leur sentiment de compétence augmenter, ont vu leur résultat augmenter de la même façon.

Nous pouvons aussi établir une relation entre l'évolution de la motivation des élèves en production d'écrit et l'évolution de leur résultat :

	Meilleurs résultats	**Résultats équivalents**	**Résultats en baisse**
Evolution positive de la motivation des élèves en production d'écrit	Enzo Maxence Fabien Corentin Noémie Adeline Leslie	Jonathan	
Pas d'évolution de la motivation des élèves	Wendy Lisy	Clémence	Victor

On trouve ici aussi, la majorité des élèves ayant trouvés plus de motivation dans la tâche obtenir de meilleurs résultats en production d'écrit.

7/ Discussion

Même si l'étude a été faite à partir d'un petit échantillon de 12 CP, les résultats paraissent clairs et ont permis de valider quelques hypothèses :

- Les activités visant une plus grande autodétermination chez les élèves en production d'écrit leur ont permis d'avoir de meilleurs résultats. En effet les 2 premières compétences évaluées, ont été acquises chez la majorité des élèves contrairement à ce qu'a pu montrer l'évaluation de l'activité du fichier.

- Les activités visant une plus grande autodétermination chez les élèves en production d'écrit leur ont permis d'avoir un meilleur sentiment de compétence dans ce domaine. En effet, les questionnaires ont montrés qu'en 2 semaines, la moitié des élèves ont vu leur sentiment de compétence s'améliorer, l'autre moitié des élèves ayant déjà un très bon sentiment de compétence dans le domaine.

- Les activités visant une plus grande autodétermination chez les élèves en production d'écrit leur ont permis d'avoir plus de motivation dans l'élaboration de la tâche. Seules les observations ont pu le montrer. Il est intéressant de noter que certains élèves ont à plusieurs reprises souhaités améliorer ou compléter leurs écrits tout au long du stage afin de le présenter à la classe. Ce qui n'arrive jamais avec les activités du fichier.

Conclusion

Les recherches, jusqu'à maintenant ont su montrer que la motivation des élèves et en particulier la motivation intrinsèque des élèves était primordiale dans les apprentissages.

Ceci nous a permis de nous poser la question suivante : comment motiver ses élèves en production d'écrit ? L'hypothèse que nous avons formulée a été validée :

Une pédagogie visant une plus grande autodétermination, développant le sentiment de compétence en production d'écrits devrait permettre d'améliorer :

- la motivation pour la production d'écrits en particulier
- le sentiment de compétence perçu en production d'écrits
- les performances en production d'écrits en cycle 2

Cependant, l'étude ne concerne que 12 élèves. Il pourrait être intéressant d'aller plus loin, en travaillant sur un plus grand échantillon d'élève. De plus, une étude sur le long terme serait plus significative.

Nous pourrons aussi nous pencher sur des projets de productions d'écrits divers, visant une autodétermination chez les élèves.

Bibliographie commentée

GALAND B., PHILIPPOT P., FRENAY M., 2006, Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves: une analyse multi-niveaux, *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.

L'article de B. Galand et al. (2006), destiné aux enseignants, est intéressant car il traite des facteurs scolaires reliés à la (dé)motivation des élèves. Les auteurs partent des résultats des études passées selon lesquelles la perception qu'ont les élèves des structures de buts et la qualité de leur relation avec l'enseignant sont des éléments importants pour leur engagement scolaire.

Ils font apparaître deux types de buts (selon la théorie des buts) chez les élèves :

- But de maîtrise : associé à l'accomplissement de quelque chose, l'amélioration de ses performances.
- But de performance : associé à la compétition, au désir de supériorité.

Afin de montrer que ces différents types de buts chez les élèves proviennent des pratiques pédagogiques de l'enseignant, l'étude expérimentale consiste donc à agir sur la façon de présenter une tâche aux élèves ainsi que les feedbacks. On compare les réactions des élèves répartis dans les différentes situations. « *Le résultat de ces études souligne le fait que la structure centrée sur la maîtrise est positivement associée à l'engagement des élèves* », ce qui confirme les résultats de l'article de Sarrazin et al. (2006).

Il serait donc intéressant d'étudier la direction, la nature de la motivation, plutôt que son intensité chez les élèves en fonction des pratiques pédagogiques des enseignants en lecture-écriture.

SARRAZIN P., TESSIER D., TROUILLOUD D., 2006, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, Revue française de pédagogie, 157, 147-177.

Sarrazin et al. reprennent cette conclusion dans un article de recherche (Sarrazin et al., 2006) : le professeur des écoles doit avoir un comportement qui offre des choix aux élèves (choix de tâche, de défi, choix de piste de travail à explorer) ; il doit prendre en

compte leur niveau et leur préférence et reconnaître les ressentis et affects des élèves. Il est aussi indispensable, selon eux, d'expliciter les objectifs à atteindre ainsi que l'utilité des tâches, l'aspect fonctionnel des savoirs et savoir-faire. (Annexe 1).

Tout comme B. Galand et al., Sarrazin et ses collègues s'attachent à la théorie des buts, qu'ils appellent « buts d'accomplissement ». Il s'agit là aussi, d'étudier la façon de passer les consignes ainsi que les « feedbacks ».

Là où l'article est intéressant, c'est dans la deuxième partie où il offre un nouveau regard sur la motivation. Il traite de la théorie de l'autodétermination. Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. Au contraire, une motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne et qu'il cesse toute implication dés que celle-ci diminue. Cette approche est tirée des travaux de Decy et Ryan sur la théorie de l'autodétermination (Decy et Ryan, 1985, 1987).

La motivation intrinsèque des élèves est optimale quand le professeur des écoles soutient l'autonomie de ses élèves et que la compétence perçue de l'élève est au maximum (annexe 2).

L'enseignant a un rôle catalyseur dans la motivation et les performances de ses élèves. Comme le proposent Sarrazin et al., en conclusion, il serait intéressant de faire une étude basée sur des observations qui pourrait compléter les questionnaires, ainsi que de comparer des situations différentes, des climats de classe différents (situations valorisant plus ou moins l'autonomie par exemple).

LOUVET-SCHMAUSS E., 1994, Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture-écriture, Actes de lecture, 47.

Louvet-Schmauss nous donne un exemple sur l'approche fonctionnelle de la lecture-écriture. En effet, selon une étude à partir de questionnaires et d'entretiens, il semblerait que les élèves de cycle 2 entrent plus facilement dans les activités de lecture-écriture, en ayant une approche fonctionnelle de l'écrit. De plus certains inscrivent la lecture-écriture dans leur projet de vie.

Ils pourront alors, être distingués les situations où les élèves connaissent réellement les objectifs de leur activité (l'enseignant les aurait explicités) et les situations où ils ne les connaissent pas.

DUBET F., 2004, Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ?, Bulletin de l'APMEP, 454.

Dubet, professeur de sociologie dit, lors d'une conférence prononcée en Octobre 2004 devant l'Association des Professeurs de Mathématiques, que ce qui est difficile pour les élèves c'est de donner du sens au travail scolaire. Les enquêtes montrent que les élèves donnent peu d'utilité à l'école en général. Ils apprennent des réponses, sans même savoir à quel problème elles renvoient.

Dubet (2004) tente d'expliquer le problème que pose la motivation des élèves : il est plus rassurant pour tout individu, pas seulement les élèves, de ne rien faire plutôt que d'échouer, perdre, rater. C'est moins humiliant. L'école range, classe, hiérarchise. Pour les élèves, l'école c'est « *l'endroit où je suis traité comme l'égal de tous et où je vais faire l'épreuve de mon inégalité* ». Il s'agit d'une épreuve cruelle pour les élèves qui ne réussissent pas ; c'est comme être obligé de jouer et perdre.

Il pourrait être intéressant, par la suite d'observer en plus de la motivation des élèves, leur démotivation et d'analyser leurs causes.

VIAU R., 1996, La motivation, condition essentielle de réussite, Sciences humaines, 12.

Tous ces éléments sont repris dans l'article de R. Viau (Viau, 1996) ainsi que dans l'ouvrage d'A. Lieury et F. Fenouillet, professeur et maître de conférences de psychologie cognitive. En effet, Viau reprend la théorie des buts et arrive aux mêmes conclusions : donner l'occasion de faire des choix aux élèves, tenir compte des intérêts, reconnaître l'effort, susciter la collaboration entre élève plutôt que la compétition.

On peut alors établir des observations en comparant les activités de collaboration entre élèves et les activités individuelles.

LIEURY A., FENOUILLET F., 2006, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

Le chapitre 4 de l'ouvrage de Lieury et Fenouillet (ouvrage de vulgarisation scientifique destiné aux enseignants, parents, étudiants en sciences de l'éducation…), est consacré à la théorie de l'autoefficacité et à l'estime de soi. Il s'agit de la théorie de Bandura qui pense que la motivation est essentiellement régie par l'autoefficacité perçue qui est une nuance du besoin d'estime[3]. Ses expériences ont montré l'importance des consignes et des feedbacks donnés aux élèves. Il est nécessaire, pour une réussite de donner un but clair aux élèves et proche plutôt qu'éloigné, de donner les objectifs. Ce qui confirme bien les travaux des autres auteurs.

[3] Le besoin d'estime renvoie au regard global que l'on a de soi, alors que l'autoefficacité perçue renvoie à ses compétences dans un domaine

Bibliographie

DUBET F., 2004, *Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ?*, Bulletin de l'APMEP, 454.

GALAND B., 2006**,** La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 155, 5-8.

GALAND B., PHILIPPOT P., FRENAY M., 2006, Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves: une analyse multi-niveaux, *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.

GODEFROID J., 2008, *Psychologie, science humaine et science cognitive***,** De Boeck, 526-548.

GROMER B., WEISS M., 1990, *Dire, écrire*, Armand Colin.

LIEURY A., FENOUILLET F., 2006, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

LOUVET-SCHMAUSS E., 1994, Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture-écriture, *Actes de lecture*, 47.

OUZOULIAS A., 1995, *L'apprenti lecteur en difficulté : CP-CE1 : évaluer, comprendre, aider*, Retz.

SARRAZIN P., TESSIER D., TROUILLOUD D., 2006, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.

VIAU R., 1996, La motivation, condition essentielle de réussite, *Sciences humaines*, 12.

Index des annexes

ANNEXE 1 : LE CLIMAT DE MAITRISE 30
ANNEXE 2 : L'AUTODETERMINATION 31
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE HARTER 32
ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE EMEP 35
ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE UTILISE 36
ANNEXE 6 : PRODUCTIONS D'ECRIT DU FICHIER ELEVE 39
ANNEXE 7 : LES PRODUCTIONS D'ECRIT DES ELEVES DANS LE CAHIER 44
ANNEXE 8 : EXTRAIT DES PROGRAMMES ET DU SOCLE COMMUN 55

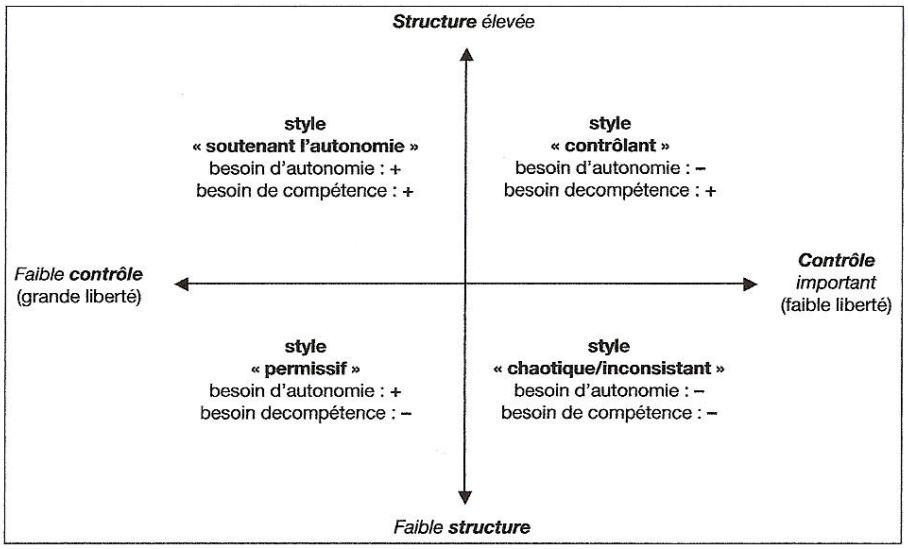
Annexe 1 : le climat de maitrise

Tableau I. – **Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir**
(d'après Maehr & Midgley, 1991)

Domaines du *TARGET*	Focalisation	Stratégies
Tâche	Valeur intrinsèque de l'apprentissage	• Réduire la prégnance des incitateurs extrinsèques (promesse de récompense) • Proposer des exercices qui posent des défis à tous les élèves • Insister sur les buts et objectifs de l'apprentissage • Insister sur le plaisir d'apprendre
Autorité	Participation des élèves dans les prises de décisions concernant l'apprentissage et plus généralement l'école	• Fournir des opportunités de développer la responsabilité et l'indépendance • Développer les compétences à s'auto-réguler
Reconnaissance	Type et utilisation des reconnaissances et récompenses	• Offrir à tous les élèves des opportunités d'être reconnus (pas uniquement les plus forts) • Reconnaître le progrès personnel dans la maîtrise des contenus à apprendre • Reconnaître les efforts réalisés dans une large gamme d'activités d'apprentissage (et pas uniquement dans les activités les plus « nobles »)
Groupement	Interaction entre élèves, compétences sociales, valeurs	• Construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous les élèves • Élargir les formes d'interaction sociale, en particulier pour les élèves en difficulté • Développer les compétences sociales • Encourager les valeurs humaines • Construire un environnement dans lequel tous les élèves ont le sentiment d'apporter une contribution significative
Évaluation	Types et modalités d'évaluation/notation	• Augmenter le sentiment de compétence et d'efficacité des élèves. • Faciliter la prise de conscience des progrès réalisés • Faire accepter aux élèves que l'échec fait partie de l'apprentissage (et même de la vie)
Temps	Gestion du temps pour atteindre les buts fixés	• Améliorer le nombre d'exercices réalisés (en particulier par les élèves les plus « lents ») • Améliorer les capacités à planifier et à s'organiser, en bref, à s'auto-gérer. • Faire en sorte que ça soient les tâches d'apprentissage et les besoins des élèves qui dictent les temps de travail et non d'autres paramètres comme les programmes à boucler à tout prix

Annexe 2 : l'autodétermination

Figure 2. – **Un cadre 2 × 2 distinguant les dimensions environnementales relatives à la « structure » et au « contrôle », et les besoins qu'elles satisfont (inspiré de Reeve, Deci & Ryan, 2004)**



Annexe 3 : questionnaire Harter

Questionnaire de compétence perçue (traduction et validation du SPP de Harter par Pierrehumbert, Plancherel et Jankkech-Caretta, 1987)

vraiment comme moi	**à peu près comme moi**				**à peu près comme moi**	**vraiment comme moi**
		certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école	Mais E	D'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment		
		Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis	Mais S	D'autres trouvent que c'est facile		
		Certains enfants se sentent doués pour toutes sortes de sport	Mais P	D'autres ne se sentent pas tellement doués pour le sport		
		Certains enfants sont satisfaits de leur taille et de leur poids	Mais A	D'autres enfants aimeraient bien que leur taille et leur poids soient différents		
		Des enfants sont souvent peu satisfaits de leur conduite	Mais C	D'autres enfants sont plutôt satisfaits de leur conduite		
		Il y a des enfants qui ne sont pas satisfaits de leur vie	Mais V	D'autres enfants sont satisfaits de leur vie.		
		Certains enfants travaillent lentement à l'école	Mais E	D'autres enfants font leur travail rapidement		
		Certains enfants ont un tas de copains	Mais S	D'autres enfants n'ont pas tellement de copains		
		Certains enfants voudraient bien être meilleurs en sport	Mais P	D'autres se sentent assez bons comme ça		
		Des enfants aimeraient que leur corps soit un peu différent	Mais A	D'autres enfants aiment bien le corps qu'ils ont		
		Certains enfants font toujours les choses bien comme il faut	Mais C	D'autres, la plupart du temps, ne font pas les choses comme il faut		
		Certains enfants sont la plupart du temps contents d'eux-mêmes	Mais V	D'autres ne sont souvent pas contents d'eux-mêmes		

vraiment comme moi	à peu près comme moi				à peu près comme moi	vraiment comme moi
		Des enfants oublient souvent ce qu'ils ont appris	Mais E	D'autres peuvent se rappeler facilement les choses		
		Il y a des enfants qui ont de la peine à se faire aimer	Mais S	Il y en a d'autres qui savent bien se faire aimer		
		Certains enfants pensent qu'ils arriveraient à faire n'importe quel exercice de gymnastique	Mais P	D'autres craignent un peu de ne pas réussir aux exercices		
		Des enfants voudraient bien avoir une apparence un peu différente	Mais A	D'autres aiment bien leur apparence		
		Certains enfants font d'habitude les choses comme on le leur demande	Mais C	D'autres ne font pas toujours comme on leur demande		
		Certains aiment bien le genre d'enfants qu'ils sont	Mais V	Il y a aussi des enfants qui aimeraient souvent être quelqu'un d'autre.		
		Des enfants font très bien leur travail en classe	Mais E	D'autres enfants ne font pas très bien leur travail en classe		
		Certains enfants voudraient qu'il y ait plus d'enfants qui les aiment	Mais S	D'autres pensent que la plupart des enfants les aiment bien		
		Certains enfants trouvent qu'ils sont meilleurs en sport que leurs copains	Mais P	D'autres se sentent moins bons qu'eux		
		Des enfants voudraient bien que leur visage ou leurs cheveux soient un peu différents	Mais A	D'autres enfants aiment leur visage et leurs cheveux comme ils sont		
		Certains enfants font des choses en sachant qu'ils ne devraient pas les faire	Mais C	D'autres ne font pratiquement jamais des choses qu'ils ne devraient pas faire		
		Des enfants sont très contents d'être ce qu'ils	Mais V	D'autres voudraient bien être différents		

		sont				

vraiment comme moi	**à peu près comme moi**				**à peu près comme moi**	**vraiment comme moi**
		A l'école, certains enfants ont de la peine à imaginer des réponses aux questions	Mais E	D'autres enfants parviennent presque toujours à imaginer des réponses		
		Certains enfants sont bien appréciés par leurs copains	Mais S	D'autres ne sont pas tellement appréciés		
		Aux jeux ou aux sports, certains enfants préfèrent regarder plutôt que jouer	Mais P	D'autres enfants préfèrent jouer plutôt que regarder		
		Certains enfants pensent qu'ils ont un physique agréable	Mais A	D'autres enfants pensent qu'ils n'ont pas un physique agréable		
		Certains enfants sont d'habitude très agréables avec les autres	Mais C	D'autres pensent qu'ils pourraient être parfois plus agréables		
		Certains enfants sont souvent mécontents de ce qu'ils font	Mais V	D'autres sont plutôt contents de ce qu'ils font		

E (école) : Compétence cognitive (scolaire)
S (social) : compétence sociale
P : (physique) : compétence physique
A (apparence) : Apparence physique
C (Comportement) : compétence comportementale
V (valeur propre) : sentiment général de satisfaction par rapport à soi

Annexe 4 : questionnaire EMEP

L'ÉCOLE ET MOI

Sur la prochaine page nous avons décrit trois activités reliées à l'école. Pour chaque activité, nous avons inscrit quatre raisons pour lesquelles tu pourrais la faire. Pour chacune des raisons, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5 comme celui-ci.

Presque jamais pour cette raison	Rarement pour cette raison	Généralement pour cette raison	Souvent pour cette raison	Presque toujours pour cette raison
1	2	3	4	5

Voici un exemple:

Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

Habituellement, je me brosse les dents...

Voici 4 raisons pour lesquelles tu peux te brosser les dents.

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. **1 2 3 (4) 5**

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu l'as choisi (personne ne t'y oblige) et que c'est important pour toi d'avoir des dents saines.

2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner. **1 (2) 3 4 5**

C'est-à-dire que tu ne sais pas pourquoi tu te brosses les dents, et que dans le fond, tu crois que ça ne changerait pas grand chose de le faire ou non.

3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. **1 (2) 3 4 5**

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu es obligé-e ou parce que tu n'as pas le choix.

(comme par exemple: pour ne pas te faire gronder par tes parents)

4. ... pour le plaisir de le faire. ..... **1 2 3 4 (5)**

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu aimes ça te brosser les dents pour l'activité elle-même; pour "le fun".

Annexe 5 : questionnaire utilisé

L'école et moi

1) *Pour chacune des propositions ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 6.*

1	2	3	4	5	6
Jamais	Rarement	Généralement	Souvent	Presque toujours	Toujours

1	Je fais très bien mon travail en classe.	1 2 3 4 5 6
2	Je travaille vite à l'école.	1 2 3 4 5 6
3	Je suis content de moi-même la plupart du temps.	1 2 3 4 5 6
4	Je me sens doué(e) pour écrire des textes.	1 2 3 4 5 6
5	Je suis capable d'écrire des belles histoires.	1 2 3 4 5 6
6	Je suis capable d'écrire de grands textes.	1 2 3 4 5 6

2) Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

1	2	3	4	5
Jamais Pour cette raison	Rarement Pour cette raison	Généralement Pour cette raison	Souvent Pour cette raison	Presque toujours Pour cette raison

A) <u>Habituellement</u>, je fais mes travaux scolaires ou mes devoirs . . .

1	... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien.	1 2 3 4 5
2	... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner.	1 2 3 4 5
3	... parce que c'est ce que je suis supposé(e) faire.	1 2 3 4 5
4	… pour le plaisir de le faire.	1 2 3 4 5

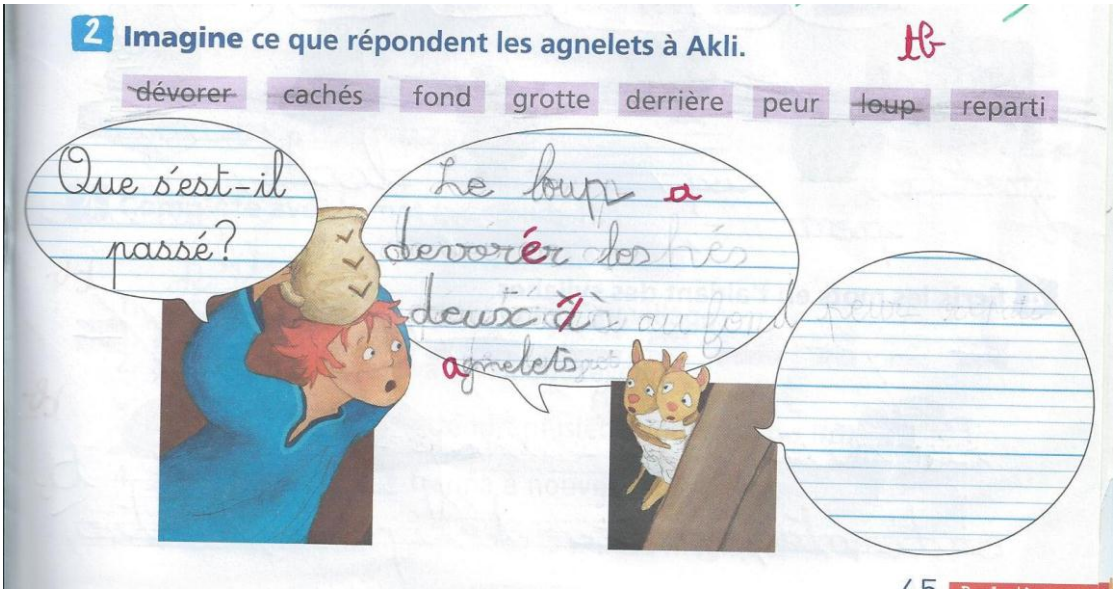
B) <u>Habituellement</u>, je vais à l'école . . .

1	... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien.	1 2 3 4 5
2	... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner.	1 2 3 4 5
3	... parce que c'est ce que je suis supposé(e) faire.	1 2 3 4 5
4	… pour le plaisir de le faire.	1 2 3 4 5

C) **Habituellement, j'écris des textes en classe ou à la maison. . .**

1	... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien.	1 2 3 4 5
2	... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que ça peut me donner.	1 2 3 4 5
3	... parce que c'est ce que je suis supposé(e) faire.	1 2 3 4 5
4	… pour le plaisir de le faire.	1 2 3 4 5

Annexe 6 : productions d'écrit du fichier élève

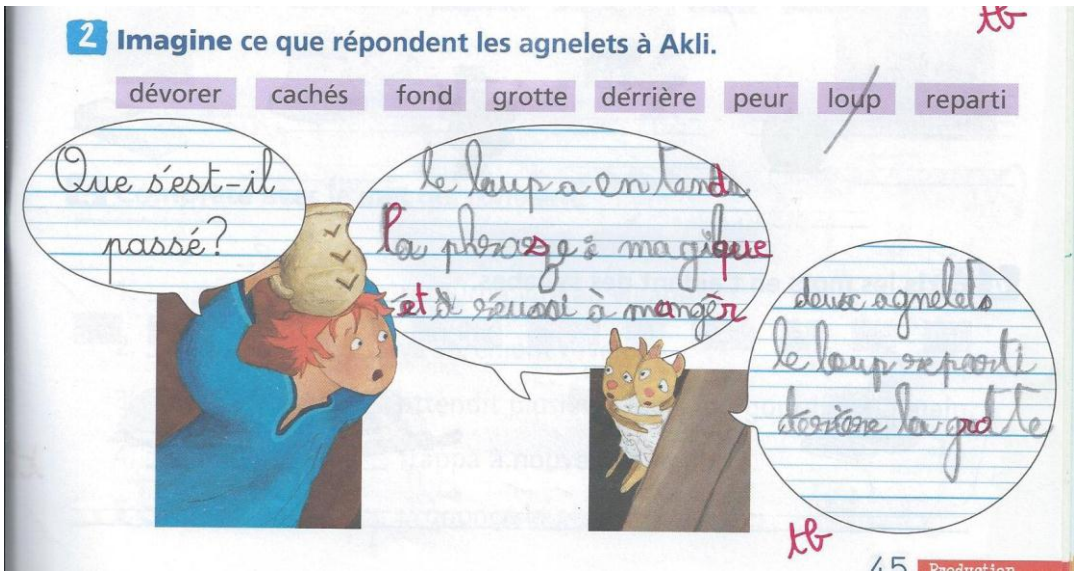


2 Imagine ce que répondent les agnelets à Akli.

~~dévorer~~ cachés fond grotte derrière peur ~~loup~~ reparti

Que s'est-il passé?

Le loup a dévorer les deux à agnelets



2 Imagine ce que répondent les agnelets à Akli.

dévorer cachés fond grotte derrière peur ~~loup~~ reparti

Que s'est-il passé?

le loup a entendu la phrase magique et il revient à manger

deux agnelets le loup reparti derrière la grotte

2 Imagine ce que répondent les agnelets à Akli.

b

dévorer | cachés | fond | grotte | derrière | peur | ~~loup~~ | reparti

b

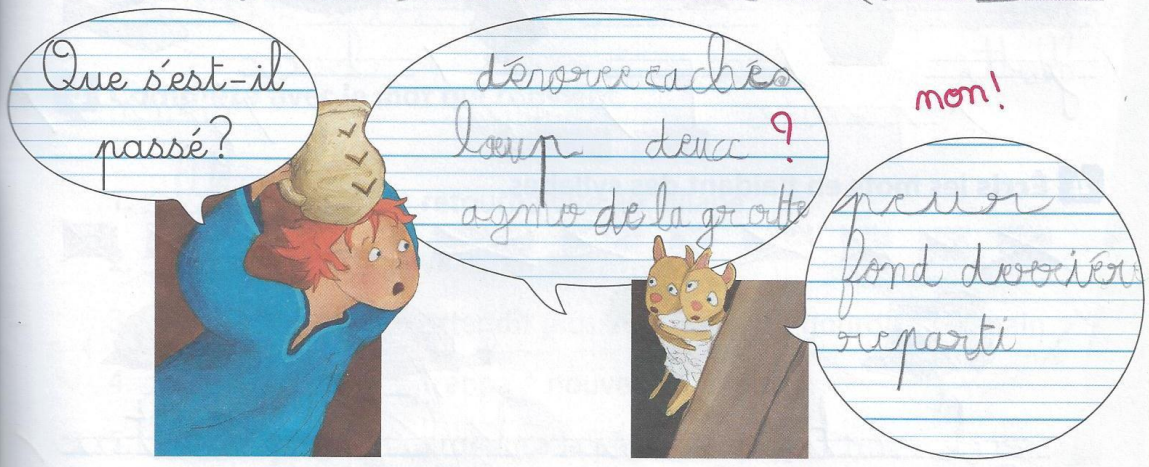
2 Imagine ce que répondent les agnelets à Akli.

tb

dévorer | cachés | fond | grotte | derrière | peur | loup | reparti

2 **Imagine** ce que répondent les agnelets à Akli.

dévorer | cachés | fond | grotte | derrière | peur | loup | reparti



45 Production

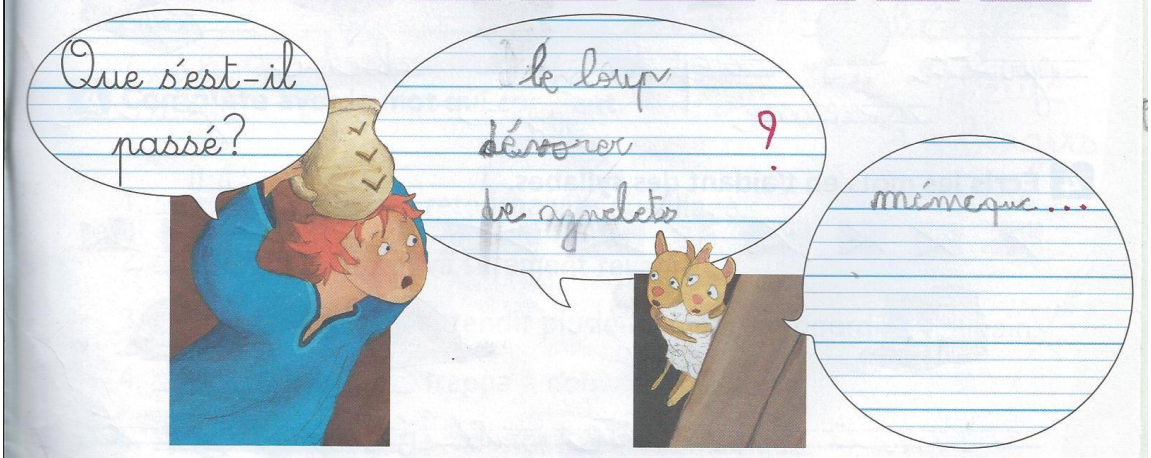
2 **Imagine** ce que répondent les agnelets à Akli.

dévorer | cachés | fond | grotte | derrière | peur | loup | reparti

45 Production

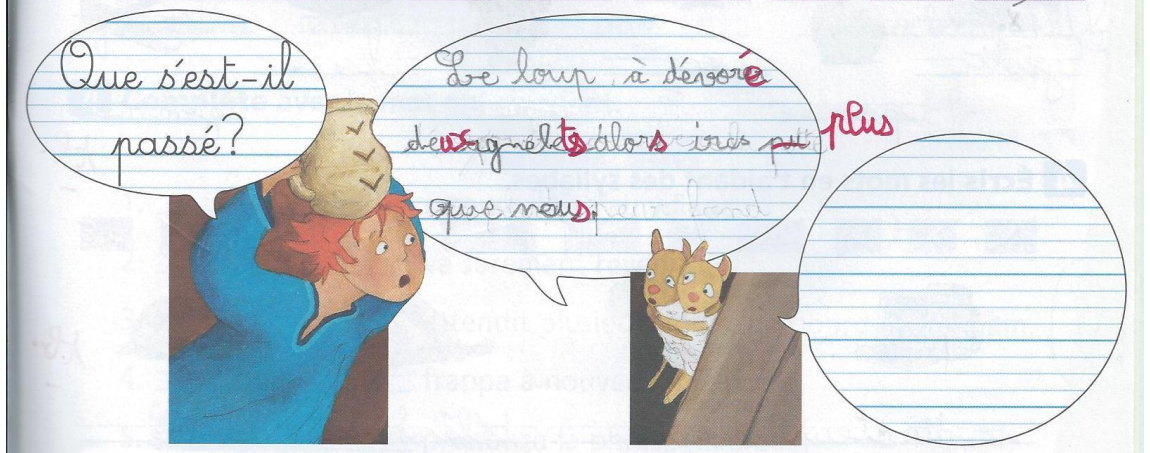
2 **Imagine** ce que répondent les agnelets à Akli.

dévorer | cachés | fond | grotte | derrière | peur | loup | reparti



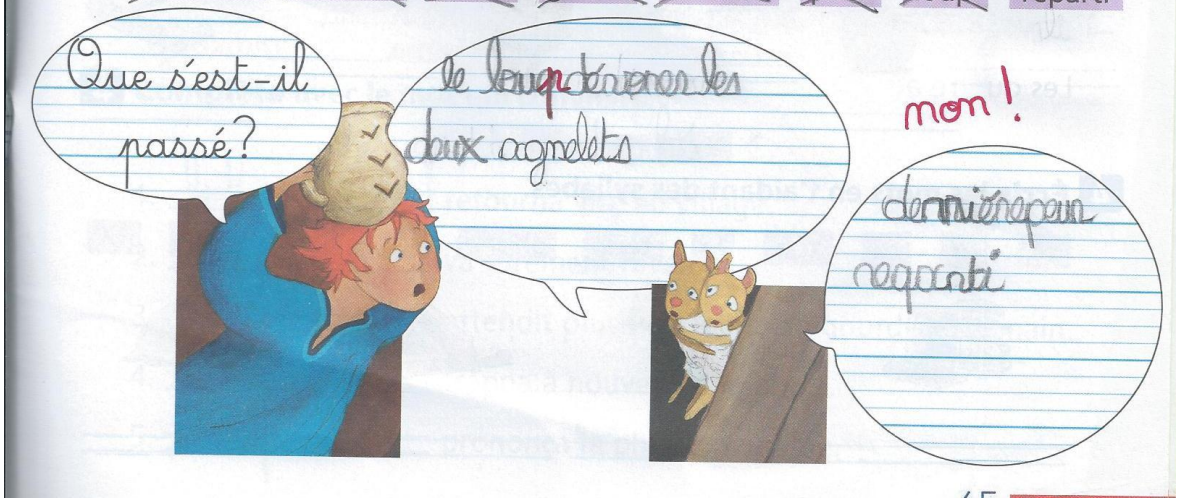
2 **Imagine** ce que répondent les agnelets à Akli.

dévorer | cachés | fond | grotte | derrière | peur | loup | reparti



2 **Imagine** ce que répondent les agnelets à Akli.

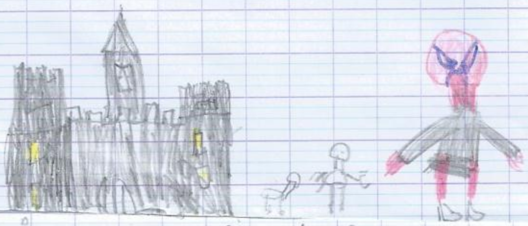
~~dévorer~~ ~~cachés~~ ~~fond~~ ~~grotte~~ ~~derrière~~ ~~peur~~ ~~loup~~ reparti



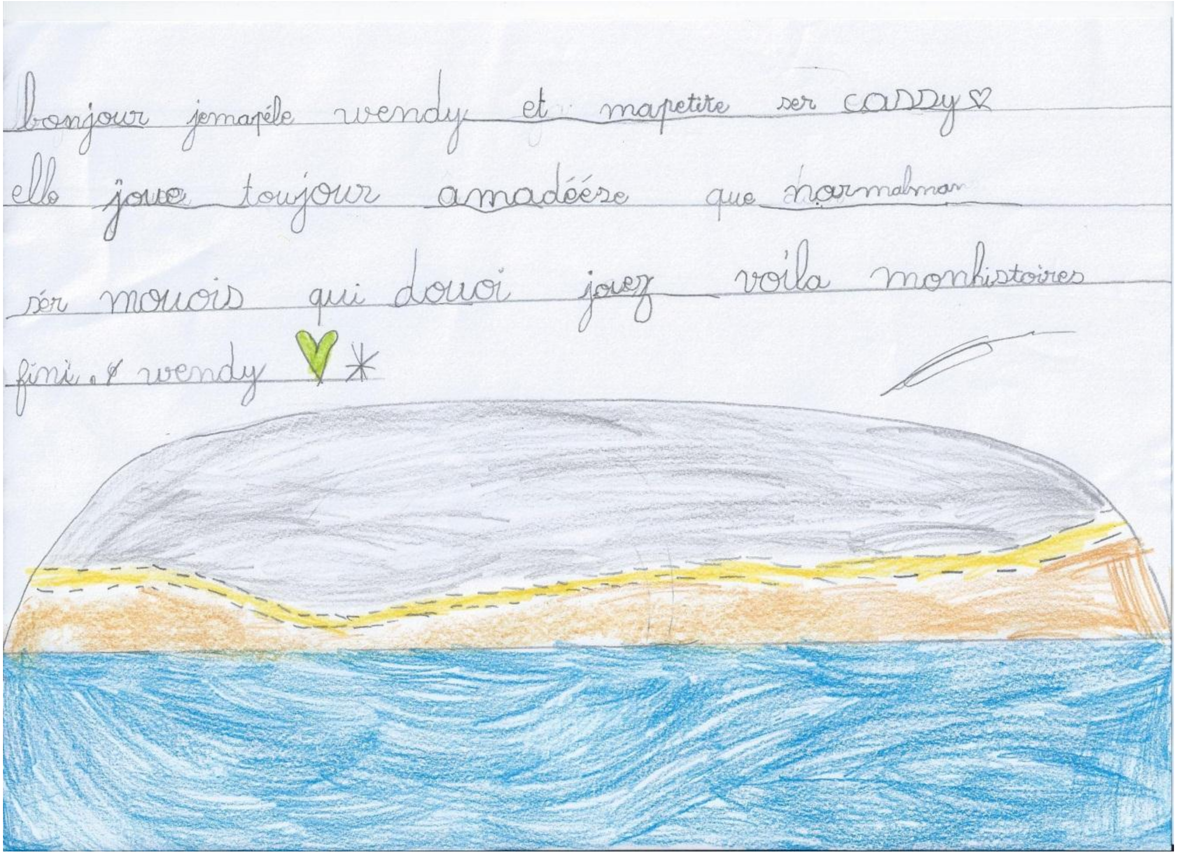
Annexe 7 : les productions d'écrit des élèves dans le cahier

week-end

tout les oriign je jouâ lai plaobile.
é sortou je jou âvége moran frére â
les lesgau é je consoi les lesgau.
mon rière, sapéh. ma sœre que sâpla
é elle lé tout jour â kerdinâter
é il jou â la console Corentin



je veez tout les jours à lecole a 1812.
a avec enzo é Maxence é fabien
é corentin é Clémence é lidy


bonjour jemapéle wendy et mapetite ser cassy ♡
elle joue toujour amadéése que normalman
sér mouois qui douoi jouez voila monhistoires
fini. wendy

recuigayne gé jouer avec masere quelope les camille
gé jouer au ballons
quel sé jouer masezre camille
é mon fréra ledu á jé jouer au toutpi
é jé jouer à la seboocé mamezre la vé

jeverjteut á 10:12 foute
á abrs enzo erj on frer dé entreme
sous le jenf élé à sbtre corentin

moi je ce fér du chevale é jéme sur tout fér du vélo

Leslie S. [redacted]

Je mapl Lisy tou les samedi je vé á la denze
ma per de denze sapl élnë et frensal il son
janti et bêle et je fai des cala qui tremine á
mini et jé un petite fere qui sapl roman ma maman
sapl ani et mon papa sapl jimom vala mon nitor
fini.

j'aime faire o vacance o bore de la ,
méro

jaime alez a la piaine)

jaime lécole

jaime la recreation

jadore mangé

puis jaime tout

jaime les requin

je taime man pour le vidredi .

mois wendy je sui très
amoureuse de logane et ethan

chere clémence je sui déolé de
ne pas être venu je sui déolé
clémence ma cheri gro gro
Bisou

Lisy jai à doré ton anniversère
sèr tes très bien gro gro gro
gro Bisou Lisy

pour mardi 17 avril 2018
- relire les épisodes 8 et 9
- apprendre la leçon de
mathematiques lire la poésie
dans le cayer rose - apprendre
les fiche avec le son oi

Le volouze et le policié

il etais meis un voloure qui avat une voiture et dans son coffer il avat des bijou et le policie le voix du coup il va arretez et le policie il se ga bre dans

quié qu qur qua quiesle qu

maxence + leicli = ♡

~

wendy é tré jan ti alor wendy + Clém = amis mais Liyi é tré jan ti aussi alor elle aussi Liyi + Clém = ami elle aussi. ♡

un cheval qui fait des courses avec un autre cheval et il est né

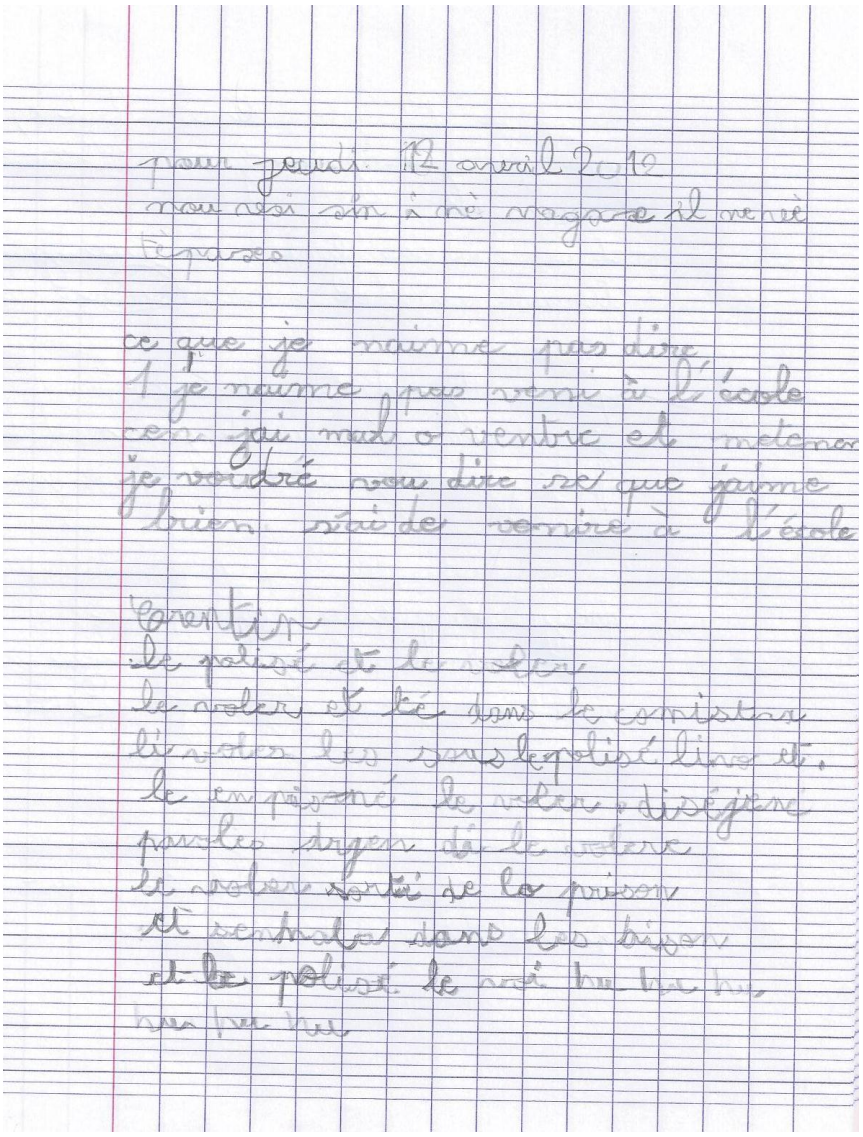
Lisy je t'aime très fort gro-
gro- gro-gro-gro- gro- Bisou.

et se mai pas fini tu être jentiy
tu maimo toé aussi oui ou non

pour wendy - clemence - énzo - jande .
je vou aime très fors le garçon et les
filles je vou zemes tu gro - gro gro gro
Lisy.

pour toute mais copine :
lisy leoli et jade je lér for de
gro gro gro gro gro gro Bisou mais
chéris

a la recrea sou je joue avec mai
copine avec - wendy - leoli - jade - et enzo
je les les aime Lisy.



On afé do lécritur chinoize et jai (trai) aimé.
On afé du travalle lécriture chinoize les poile du peinso étte dou comme la que de chevale.

maxene J' j'ai fé de la pintue noin on á fé dé forme chiniocal.

Annexe 8 : extrait des programmes et du socle commun

2 - Lecture, écriture

Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves.
Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire.
L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire.
Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe.
Ils sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique.

PREMIER PALIER POUR LA MAÎTRISE DU SOCLE COMMUN : COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU CE1

Compétence 1 :
La maîtrise de la langue française
L'élève est capable de :
- s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié ;
- lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus ;
- lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples ;
- dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court ;
- copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée ;
- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ;
- utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ;
- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.

Résumé :

Les recherches, jusqu'à maintenant ont su montrer que la motivation des élèves et en particulier la motivation intrinsèque des élèves était primordiale dans les apprentissages (Ferrière, Thorndike…). Cependant, « *La motivation ne précède pas l'apprentissage elle s'y construit.* » (Meirieu). La première compétence du socle commun de connaissances et de compétences concerne la maîtrise de la langue française : « *Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité.* ».

Tout ceci nous a permis de nous poser la question suivante : comment motiver ses élèves en production d'écrit ? Y a-t-il une pédagogie plus adaptée qu'une autre ?

Mots clés :

- Autodétermination
- Lecture-écriture
- Motivation
- Motivation intrinsèque
- Production d'écrit
- Sentiment de compétence