

Quel est l'impact de la différenciation pédagogique, au travers l'aide personnalisée, sur la motivation des élèves en difficulté et plus particulièrement sur leur intérêt et leur sentiment d'efficacité personnelle ?

Amandine Massart

▶ **To cite this version:**

Amandine Massart. Quel est l'impact de la différenciation pédagogique, au travers l'aide personnalisée, sur la motivation des élèves en difficulté et plus particulièrement sur leur intérêt et leur sentiment d'efficacité personnelle ?. Education. 2013. dumas-00861804

HAL Id: dumas-00861804

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861804

Submitted on 16 Sep 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 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES ECOLES »
DEUXIÈME ANNEE (M2)
ANNEE 2012/2013

Quel est l'impact de la différenciation pédagogique, au travers de l'aide personnalisée, sur la motivation des élèves en difficulté et plus particulièrement sur leur intérêt et leur sentiment d'efficacité personnelle?

NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : Massart Amandine
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 4

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Mme Desombre
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Elèves à besoins éducatifs particuliers

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
Site web : www.lille.iufm.fr

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

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire, Mme Desombre, pour toute l'aide, les informations et les conseils qu'elle a pu m'apporter.

Je remercie la directrice de l'école élémentaire Pierre Perret, Cité 13 à Haisnes d'avoir accepté que je vienne dans son école afin de faire passer les questionnaires et d'avoir répondu à toutes mes questions.

Je remercie également tous les enseignants de cette école d'avoir accepté que je vienne faire passer les questionnaires et de m'avoir accueillie dans leur classe.

Je remercie aussi les élèves de cette école pour leurs réponses aux questionnaires.

Résumé :

Ce mémoire s'intéresse à l'impact de la différenciation pédagogique, au travers de l'aide personnalisée, sur la motivation des élèves en difficulté et plus particulièrement sur leur intérêt et leur sentiment d'efficacité personnelle.

Il présente donc la différenciation pédagogique qui est une pratique pédagogique fréquemment mentionnée et permettant de faire face à la diversité des élèves. Il s'attarde plus particulièrement sur l'aide personnalisée qui est un dispositif mis en place afin d'aider les élèves en difficulté à progresser.

Ce dossier se penche aussi sur la motivation des élèves. Depuis quelques années, de nombreuses recherches se sont intéressées à ce qui semble être l'une des principales préoccupations des enseignants. Le développement détaille plus particulièrement deux théories de la motivation que sont le sentiment d'efficacité personnelle et l'intérêt.

Le lien entre la motivation, la différenciation pédagogique et l'aide personnalisée est également étudié.

Une réflexion sur leur impact au niveau de la pratique des enseignants sera proposée.

Mots clés : aide personnalisée, différenciation pédagogique, motivation

Sommaire

Introduction ……6

1. Cadre théorique de recherche……...7

1.1 La différenciation pédagogique ……7

1.1.1 Définition ……7

1.1.2 Historique ……8

1.2 L'aide personnalisée ……..9

1.2.1 Présentation du dispositif……..9

1.2.2 L'aide personnalisée : une forme de différenciation pédagogique……..9

1.3 La motivation.……..……..……10

1.3.1 Définition ……10

1.3.2 L'intérêt ……..……11

1.3.3 Le sentiment d'efficacité personnelle...……...12

2. Impact sur la pratique ……..14

2.1 Application de la pédagogie différenciée en classe……...14

2.2 L'aide personnalisée ……..15

2.3 La motivation ……16

3. Méthodologie ……...17

3.1 Problématique et réflexion sur les hypothèses. ……17

3.1.1 La problématique..……....17

3.1.2 Les outils utilisés……...17

3.1.3 Les hypothèses et les variables……18

3.2 Méthode ……20

3.2.1 Participants……...20

3.2.2 Protocole……...21

4. Résultats.……...23
4.1 Présentation et analyse……...23
4.1.1 La motivation……23
4.1.2 Intérêt pour la discipline ……..25

4.2 Retour sur les hypothèses……26

4.3 Interprétation ……27
4.3.1 La motivation……27
4.3.2 Intérêt pour la discipline ……29

Conclusion……..31

Liste des abréviations ……32

Bibliographie……...…33

Webographie……....34

Annexes ……..35

Introduction

Ce mémoire porte sur la relation entre la différenciation pédagogique au travers de l'aide personnalisée et la motivation des élèves. La différenciation pédagogique est une pratique pédagogique qui est fréquemment mentionnée. En effet, dans le référentiel de compétences des enseignants, l'une des compétences est « prendre en compte la diversité des élèves ». Il s'agit alors pour l'enseignant de « différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse ». A partir de la rentrée 2008, l'aide personnalisée a été créée dans toutes les écoles primaires pour venir en aide aux élèves ayant des difficultés scolaires. L'aide personnalisée permet une véritable différenciation de la pédagogie qui prend en compte les besoins de chaque élève. La motivation est souvent utilisée comme facteur responsable de la réussite ou de l'échec scolaire d'un élève. Même si elle ne peut être le seul facteur explicatif, elle joue néanmoins un rôle important. Par conséquent, il m'a paru intéressant d'étudier les liens entre la différenciation pédagogique et la motivation.

En tant que future enseignante, l'une des questions que je me pose le plus est de savoir comment permettre aux élèves ayant des difficultés de progresser. Lors des stages que j'ai effectués en école primaire, j'ai eu l'occasion d'assister à l'aide personnalisée dans les différents cycles et même de prendre en charge des séances d'aide personnalisée. Cela m'a amenée à me questionner au sujet de l'impact de cette pratique sur la motivation des élèves.

Ma problématique est donc : Quel est l'impact de la différenciation pédagogique, au travers de l'aide personnalisée, sur la motivation des élèves en difficulté et plus particulièrement sur leur intérêt et leur sentiment d'efficacité personnelle?

Pour répondre à cette problématique, nous étudierons tout d'abord la différenciation pédagogique, l'aide personnalisée et la motivation d'un point de vue théorique, puis nous proposerons une réflexion quant à l'impact sur la pratique des enseignants, nous aborderons ensuite la méthodologie mise en place, et enfin, nous présenterons et interpréterons les résultats obtenus.

1. Cadre théorique de recherche

1.1 La différenciation pédagogique

1.1.1 Définition

La différenciation est mise en place pour faire face à l'hétérogénéité des élèves, pour lutter contre "l'indifférence aux différences" (Bourdieu ,*Les héritiers*, 1966).

Il existe différentes définitions de ce terme, dont celle de Louis Legrand (Les différenciations de la pédagogie, 1995). Louis Legrand définit la pédagogie différenciée comme « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves ».

P. Perrenoud donne une définition similaire de ce terme dans *La pédagogie à l'école des différences* en 1995. Il explique que « Différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui ».

Auzeloux, quant à lui, donne une définition assez complète de ce terme. Pour lui, « la « différenciation pédagogique » est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs. »

La différenciation pédagogique est donc une stratégie mise en place afin de faire face à l'hétérogénéité des élèves et de favoriser l'égalité des chances entre ceux-ci. Elle est construite en fonction des besoins de chaque élève. Il ne s'agit pas de diminuer les objectifs à atteindre pour les élèves en difficulté ou de les revoir à la hausse pour les élèves ayant des facilités, mais il s'agit de viser les mêmes objectifs (ceux définis par les programmes officiels) pour tous les élèves en leur proposant de passer par des étapes ou des chemins différents nécessitant des moyens divers. La différenciation pédagogique peut prendre différents aspects, il existe différents moyens permettant de différencier l'enseignement.

1.1.2 Historique

On peut s'interroger sur la définition de la différenciation pédagogique ainsi que sur son origine. Il peut être intéressant de chercher quand est-ce que ce terme a commencé à être employé.

Le livre intitulé « Les différenciations de la pédagogie » de Louis Legrand parle de l'origine de la différenciation pédagogique et explique son évolution au cours du temps.

Il nous apprend que la différenciation est une notion qui existe depuis très longtemps bien que le terme soit apparu plus récemment. En effet, la différenciation existait déjà lorsque l'enseignement était différent entre les « deux classes d'hommes : la classe ouvrière et la classe savante (Destutt de Tracy, 1900) ». L'éducation nouvelle et les méthodes actives peuvent être considérées comme les ancêtres de la différenciation pédagogique. En effet, il s'agissait de chercher « les aspects permettant de détecter la variété des individus » afin de préparer les élèves aux différentes filières dans un objectif professionnel. Cette pratique est appelée la recherche des aptitudes et est apparue dès 1936.

Par la suite, avec la création d'un système éducatif unifié (réforme de 1959), la différenciation deviendra alors « l'adaptation d'un enseignement unifié à la diversité des élèves ». En effet, cette loi qui unifie le système éducatif secondaire inférieur et qui rend l'école obligatoire jusqu'à 16 ans va entrainer une grande hétérogénéité des élèves au collège. Il devient donc impossible pour les enseignants de gérer cette hétérogénéité par une pédagogie unique surtout dans les classes de transition (classes regroupant les élèves qui n'ont pas le niveau requis pour l'entrée dans le secondaire). Dans ces classes une pédagogie différente est mise en place, elle consiste à motiver les élèves, individualiser la pédagogie et à rendre plus concrètes les activités.

Selon L.Legrand, la différenciation peut donc avoir deux objectifs différents, soit il s'agit « d'adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves », soit l'objectif peut être de « prendre en compte la diversité individuelle » pour conduire à « un objectif commun ». Dans ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement à la deuxième définition de la différenciation pédagogique.

La Loi d'orientation sur l'éducation du 9 juillet 1989 met l'accent sur la nécessité pour un enseignant de différencier son enseignement : « pour assurer l'égalité et la réussite des élèves l'enseignement est adapté à leur diversité ».

1.2 L'aide personnalisée

1.2.1 Présentation du dispositif

Il s'agit d'un dispositif qui a été mis en place avec la circulaire n°2008-082 du 5 juin 2008.

Cette circulaire détermine l'organisation du temps scolaire à l'école primaire : « A compter de la rentrée 2008, le temps scolaire des élèves de l'école primaire est organisé comme suit : 24 heures d'enseignement par semaine pour tous les élèves, ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage pouvant bénéficier, en outre, de deux heures d'aide personnalisée ».

L'aide personnalisée peut se dérouler à différents moments de la journée (matin, midi, soir). Elle comprend 60 heures au total dans l'année. Un enseignant doit donc consacrer 2h par semaine à l'aide personnalisée. L'école choisit la répartition des heures d'aide personnalisée. Il est cependant conseillé de favoriser les séances de 30 à 45 minutes.

Elle se déroule dans l'enceinte de l'école, en petit groupe (seulement quelques élèves). Elle est réalisée par un enseignant de l'école, prioritairement par celui de la classe.

L'objectif de ce dispositif est de venir en aide aux élèves dès qu'ils rencontrent des difficultés. Il est mis en place dès le cycle 1. Il s'agit d'une aide ponctuelle.

L'organisation de l'aide personnalisée est mise en place lors des conseils de maitres, puis validée par l'inspecteur de l'Education nationale. Les parents doivent ensuite donner leur accord pour que l'élève puisse bénéficier de l'aide personnalisée.

L'aide personnalisée permet une vraie différenciation pédagogique en fonction des besoins des élèves. Cela est favorisé par la présence d'un petit nombre d'élèves.

1.2.2 L'aide personnalisée : une forme de différenciation pédagogique

Dans l'article intitulé *« L'aide personnalisée a-t-elle tué la pédagogie différenciée ?* », Eric Saillot se demande si la mise en place de l'aide personnalisée n'aurait pas engendré une diminution des pratiques de différenciation en classe.

Eric Saillot, dans cet article, commence par critiquer l'aide personnalisée en expliquant qu'il s'agit dans la plupart des cas de faire « plus de la même chose », ce qui ne permet pas de « redonner du sens au travail scolaire » ni de « récupérer les élèves en échec ». Il fait notamment référence à J. Houssaye qui très tôt a vu le soutient comme « une pédagogie du rattrapage et … de la bonne conscience ». Puis, il nuance ses propos en

expliquant que « ces affirmations sont peut-être un peu rapides et excessives » et ne reflètent pas toujours ce qu'il a pu observer sur le terrain. Selon lui, les « situations didactiques et pédagogiques » utilisées en aide personnalisée sont souvent identiques à celles utilisées pour différencier en classe. Par contre, il existe des différences au niveau de leur « mise en œuvre » et de leurs effets sur les enseignants. Par exemple, l'aide personnalisée oblige les enseignants à « s'interroger plus en profondeur sur les formes d'étayage possibles » et les aide à avoir confiance en leur capacité d' « expertise […] vis-à-vis du traitement de la difficulté scolaire et de la gestion de petits groupes d'élèves ».

E.Saillot pense donc que l'aide personnalisée et la différenciation pédagogique mise en place en classe sont complémentaires. L'aide personnalisée n'empêche pas les enseignants de réaliser de la différenciation pédagogique en classe, elle pourrait même avoir un impact positif sur celle-ci. Il termine en citant P.Perrenoud qui dit que : « le soutient est certainement une forme de différenciation de l'enseignement, il offre à une partie des élèves une aide personnalisée et, autant que possible, proportionnée à leurs difficultés ».

1.3 La motivation

La motivation des élèves est « la première préoccupation des enseignants et des parents » et est « en passe de devenir une priorité pédagogique ». C'est ce que soulignent Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud dans l'article : *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches* publié dans la revue française de pédagogie en octobre-décembre 2006. Il est donc intéressant de se pencher sur cette notion. P. Sarrazin, D. Tessier et D. Trouilloud expliquent également que « les travaux en psychologie de l'éducation se sont multipliés ces vingt dernières années sur le thème de la motivation ».

Nous étudierons donc quelques-uns de ces travaux sur la motivation.

1.3.1 Définition

La motivation est un terme général. En effet, il existe différentes formes de motivation. De plus, ce terme est défini par un nombre important de théories. Il est donc difficile d'en donner une définition précise sans avoir effectué quelques recherches au préalable.

Le livre « Motivation et réussite scolaire » comprend un petit glossaire qui permet de recueillir une première définition de la motivation. Les auteurs de ce livre désignent la motivation comme « un terme générique qui englobe un continuum de la motivation intrinsèque à l'amotivation, en passant par toutes sortes de degrés de motivations extrinsèques ». Cette définition m'a alors amenée à réfléchir aux différentes formes de motivation énoncées : la motivation intrinsèque, l'amotivation et les degrés de motivation extrinsèque. Dans un premier temps, j'ai donc effectué des recherches sur ces termes afin de trouver des explications sur ceux-ci me permettant de définir sur quelle(s) forme(s) de motivation je pourrais recentrer mon projet de mémoire.

Dans ce même glossaire, j'ai pu trouver une définition de la motivation intrinsèque. Il s'agit de la motivation « qui pousse une personne à effectuer une activité uniquement pour l'intérêt que celle-ci procure ». J'ai également pu y trouver une définition de la motivation extrinsèque qui est en réalité une motivation qui dépend de renforcements tels que les notes.

J'ai également pu étudier les différentes formes de motivation grâce au livre « Motivation, mémoire et pédagogie ». La description de l'expérience de Deci en 1971 m'a permis de mieux comprendre la différence entre motivation intrinsèque et extrinsèque. De plus, cela m'a apportée des précisions sur le continuum de la motivation intrinsèque à l'amotivation.

L'article de Deci et Ryan m'a aussi permis de comprendre ce qu'est la motivation et de connaître les différentes formes que ce terme englobe. Il explique la distinction qui est faite entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

1.3.2 L'intérêt

L'intérêt est une forme de motivation. Il existe de nombreuses théories de l'intérêt.

Dans son article intitulé *La nature de l'intérêt,* F. Fenouillet aborde l'intérêt sous deux axes. Nous nous intéresserons ici au deuxième axe qui explique que « l'intérêt fait référence à la motivation intrinsèque (Deci, 1975) pour qui un individu intrinsèquement motivé effectue une activité pour le plaisir de faire cette activité c'est à dire uniquement pour l'activité elle-même (Deci et col., 1996) ».

Suite à l'étude des travaux de Déci, F. Fenouillet en déduit que « l'intérêt est donc l'une des conditions nécessaires à l'émergence d'une motivation intrinsèque ».

Julien Masson dans sa thèse intitulée : « Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ? », reprend l'idée que la motivation regroupe un grand nombre de théories. Il en a choisi trois parmi celles-ci et a étudié leurs impacts sur les résultats scolaires des élèves de l'école primaire. La deuxième partie de cette thèse qui aborde le thème de la motivation m'a permis de découvrir ces trois théories de la motivation.

Julien Masson explique que « c'est cet intérêt qui activerait la motivation intrinsèque de l'individu ».

L'intérêt pouvant avoir un impact sur la motivation intrinsèque des élèves qui elle-même peut influencer les résultats scolaires, il me semble intéressant d'étudier l'impact de la différenciation sur l'intérêt.

1.3.3 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Le sentiment d'efficacité personnelle, aussi appelé auto-efficacité est une autre théorie de la motivation.

En effet, F. Fenouillet, dans son article intitulé *La nature de l'intérêt,* explique que « la motivation intrinsèque est sensible au sentiment de compétence que l'individu dégage de la pratique de l'activité ». La motivation dépendrait donc, en partie, du sentiment d'efficacité personnelle.

Selon Bandura, le SEP fait partie de la « théorie sociale cognitive ». D'après cette théorie, « le sentiment d'auto-efficacité constitue la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche ». Par conséquent, si un individu croit en ses capacités et pense qu'il a une chance de réussir ce qu'il entreprend, il sera plus déterminé à poursuivre cette activité, sa motivation sera plus importante.

Carré va même plus loin en expliquant que d'après Bandura le SEP est « le fondement de la motivation ». Cela rejoint donc le point de vue de F. Fenouillet, le SEP aurait en effet un impact important sur la motivation.

De nombreuses études s'intéressent au SEP, notamment dans le domaine scolaire.

Selon Bandura, l'assimilation des savoirs scolaires et donc la réussite scolaire sont fortement liées au SEP. Or la réussite (échec scolaire) des élèves est une préoccupation importante chez les pédagogues.

Gwénaëlle Joët, dans sa thèse : *Le sentiment d'auto-efficacité en primaire : De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves* (2010), étudie « l'influence qu'exerce le sentiment d'auto-efficacité manifesté par des élèves de primaire sur leurs performances en mathématiques et en français ». Il insiste sur le fait que « Grand nombre de chercheurs, pédagogues, politiques ou membres du système éducatif se sont depuis longtemps interrogés sur les causes, conséquences et moyens de remédier à ce constat ». Il explique que les études déjà réalisées reconnaissent que le sentiment d'efficacité personnelle « entretient un lien étroit avec la réalisation de nombreux comportements, et ce, dans de nombreux domaines ».

C'est pour cette raison qu'il est intéressant d'étudier l'impact de l'aide personnalisée, qui a été mise en place afin de lutter contre les difficultés des élèves notamment grâce à la différenciation réalisée dans ce dispositif, sur le SEP qui lui-même a un impact sur la réussite scolaire.

2. Impact sur la pratique

2.1 Application de la pédagogie différenciée en classe

Selon le référentiel de compétences du professeur des écoles, paru au Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010, l'une des compétences que doit posséder tout enseignant est de « prendre en compte la diversité des élèves ». Pour cela, l'enseignant doit savoir « différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers ». Le professeur des écoles doit donc être capable d' « adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, …) ».
Appliquer une pédagogie différenciée adaptée à chaque élève est donc un devoir pour l'enseignant qui doit veiller à faire progresser chaque élève en fonction de ses besoins.

Il existe différents moyens de différencier l'enseignement : quantité de travail à effectuer qui peut être différente, degré de guidance varié, supports d'aide diversifiés (fiche explicative ou trace écrite à disposition, objets facilitant la manipulation, manuels scolaires, …), variation de la durée attribuée, diverses modalités de travail (en groupe de besoin, en classe entière, …).

Deux types de différenciation peuvent être mise en place en classe :

→ La différenciation successive.

Elle se met en place pour l'ensemble de la classe. En effet, toute la classe est face aux mêmes situations d'apprentissages, tous les élèves réalisent les mêmes activités et utilisent les mêmes outils. Par contre, une variation des outils et situations d'apprentissage a lieu au cours du temps. L'enseignant veille à alterner celles-ci au fil de la séance (ou de la séquence) afin que les élèves soient face à différentes situations et aient à leur disposition différents types d'aide.

→ La différenciation simultanée.

Dans ce cas, les élèves de la classe sont face à des situations d'apprentissage différentes, ils réalisent des activités différentes ou utilisent des outils différents à un même moment donné. Ces situations d'apprentissage et ces outils sont mis en place en fonction des besoins propres à chaque élève.

La différenciation successive est donc mise en place pour tous les élèves, les situations d'apprentissage varient au cours du temps. Alors que la différenciation simultanée est mise en place chez certains élèves uniquement et les situations d'apprentissage sont différentes à un même moment donné selon les élèves.

2.2 L'aide personnalisée

L'aide personnalisée peut se dérouler à différents moments de la journée scolaire, soit le matin avant le début des enseignements en classe entière, soit le midi, soit le soir après la fin des enseignements en classe entière. Le choix s'effectue en fonction de l'école, de la commune et des diverses contraintes (par exemple le ramassage scolaire dans le cadre d'un RPI : regroupement pédagogique inter communale, …).

L'aide personnalisée comprend au total 60 heures dans l'année. Cela équivaut en moyenne à 2h par semaine. Différents horaires peuvent donc être choisit en accord avec l'école et la commune et en fonction des contraintes. Ainsi, les horaires les plus fréquemment rencontrés sont : ½ heure d'aide personnalisée tous les matins de la semaine avant le début des cours, ou tous les midis durant la pause méridienne ou une heure d'aide personnalisée deux fois par semaine, le soir après les cours.

La plupart du temps, l'aide personnalisée mise en place pour les élèves d'une classe est réalisée par l'enseignant titulaire de cette classe. Parfois, un échange entre les enseignants est organisé. Ainsi, l'enseignant d'une classe A prend en aide personnalisée les élèves d'une classe B, pendant que l'enseignant de cette classe B prend les élèves de la classe A. Cela permet aux élèves d'avoir une autre approche, une façon différente d'aborder certains apprentissages.

Les élèves bénéficiant de cette aide peuvent varier au fil des périodes, mais également selon les jours d'aide personnalisée de la semaine. En effet, le groupe d'élèves venant en aide personnalisée le lundi par exemple, peut être différent du groupe d'élèves venant en aide personnalisée le mardi. Ils peuvent également être identiques. De même, le groupe d'élèves venant en aide personnalisée lors de la première période peut être identique ou différent de celui venant en aide personnalisée lors de la seconde période.

Lors des séances d'aide personnalisée, les élèves sont peu nombreux (groupe de 2 à 5 élèves environ), ce qui permet à l'enseignant de proposer des situations d'apprentissage qui correspondent mieux aux besoins de chaque élève et de passer du temps avec chacun pour revenir sur ce qui n'a pas été compris.

2.3 La motivation

Le référentiel de compétences du professeur des écoles (Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010) ne précise pas explicitement que l'enseignant doit posséder la capacité de développer la motivation chez les élèves. Cependant, au sein de la compétence : « organiser le travail de classe », il est précisé que l'enseignant doit être capable de « prendre en charge un groupe ou une classe […], développer la participation … ».

Les travaux de didactique dans chaque discipline, que ce soit en mathématiques, en français, … insistent souvent sur l'importance de donner du sens aux apprentissages. Il s'agit alors de proposer aux élèves des situations qui ont du sens, des activités qui s'intègrent dans un projet motivant pour les élèves. Ainsi, même si cela n'est pas dit explicitement, le rôle des enseignants n'est pas seulement de construire des séances intégrées dans des progressions qui tiennent compte des programmes officiels, mais il est aussi de se servir de la liberté pédagogique laissée à l'enseignant afin de proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui leur sont adaptées et qui permettent de les motiver, de leur donner envie de réaliser ces activités.

3. Méthodologie

3.1 Problématique et réflexion sur les hypothèses.

3.1.1 La problématique.

La problématique de ce mémoire est : Quel est l'impact de la différenciation pédagogique, au travers de l'aide personnalisée, sur la motivation des élèves en difficulté et plus particulièrement sur leur intérêt et leur sentiment d'efficacité personnelle?

3.1.2 Les outils utilisés

Afin d'essayer d'apporter une réponse à cette problématique, j'ai choisi de faire passer des questionnaires à un grand nombre d'élèves d'école primaire.

Pour cela, deux outils différents ont été utilisés :

→ Echelle de motivation en école élémentaire – Guay & al. (2010) **Annexe 1**
Cette échelle permet de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève dans une discipline en particulier. Elle est divisée en trois sous-parties. La première porte sur le SEP en lecture, la seconde sur le SEP en écriture et la troisième sur le SEP en mathématiques. Chaque sous-partie comprend neuf items.
Parmi ces items, certains font référence à la motivation intrinsèque, d'autres à la régulation identifiée et d'autres à la régulation contrôlée. Trois de ces neuf items correspondent à la motivation intrinsèque. Il s'agit des questions 1, 4 et 7. Trois autres questions font référence à la régulation identifiée. Il s'agit des questions 2, 5 et 8. Trois autres questions font référence à la régulation contrôlée. Il s'agit des questions 3, 6 et 9.

L'article intitulé : « Les ressources motivationnelles et la réussite scolaire : une combinaison gagnante! » de Véronique Grenier, Sarah-Caroline Poitras et Frédéric Guay explique ce que sont ces différentes sous-dimensions de la motivation.
La motivation intrinsèque est définie « par le fait de faire une activité pour la satisfaction et le plaisir qui en découlent (Deci, 1975). L'élève motivé intrinsèquement étudie parce que cette activité est intéressante en soi. Elle lui permet de découvrir de nouvelles choses et de faire des apprentissages. ».

La régulation identifiée et la régulation contrôlée sont deux types de motivation extrinsèque. La régulation identifiée « consiste à effectuer une activité […] parce qu'on la juge importante ». L'élève voit les apprentissages qu'il réalise comme un moyen « d'atteindre des buts importants pour son bien-être ». La régulation contrôlée fait référence à un type de motivation qui est influencé par des « pressions internes » telles que : « la culpabilité, la honte, la peur de l'échec, etc. » ou par des renforcements extérieurs tels que « les récompenses, les punitions, la compétition, etc. ».

→ Echelle d'intérêt individuel **Annexe 2**

Cette échelle permet de mesurer l'intérêt de l'élève pour une discipline en particulier. Ici, ce questionnaire porte sur l'intérêt de l'élève pour les mathématiques. On pourra adapter ce questionnaire pour une autre discipline : le français. L'échelle comprend 7 items.

J'ai donc utilisé ces deux échelles afin de construire le questionnaire sur la motivation qui sera distribué aux élèves **Annexe 3.**

Deux questionnaires différents ont été réalisés, portant chacun sur une discipline en particulier. L'un porte sur le français et la lecture **Annexe 3 (1)** et l'autre sur les mathématiques **Annexe 3 (2).**

Le premier questionnaire comprend l'échelle qui permet de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève en lecture et l'échelle qui permet de mesurer l'intérêt de l'élève pour le français.

Le second questionnaire comprend l'échelle qui permet de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève en mathématiques et l'échelle qui permet de mesurer l'intérêt de l'élève pour les mathématiques.

3.1.3 Les hypothèses et les variables

Hypothèse théorique :

L'aide personnalisée dans une discipline renforce la motivation scolaire (sentiment d'efficacité personnelle : SEP et intérêt) des élèves dans cette discipline.

Hypothèses opérationnelles :

La motivation des élèves allant en aide personnalisée devrait augmenter entre la

première passation des questionnaires lorsque les élèves n'auront pas encore commencé l'aide personnalisée de la période 3 (de début janvier jusqu'aux vacances de février) et la passation des questionnaires une seconde fois lorsque les élèves seront allés en aide personnalisée lors de la période 3.

Lors de la première passation des questionnaires, la motivation des élèves allant en aide personnalisée devrait être moins importante que celle des élèves en réussite scolaire et elle devrait être équivalente à celle des élèves en difficulté ne bénéficiant pas de l'AP.

Entre la première passation des questionnaires et la seconde passation, la motivation des élèves qui sont allés en AP devrait augmenter.

Suite à la seconde passation, les élèves qui sont allés en AP devraient présenter une motivation plus importante que ceux en difficulté mais qui ne sont pas allés en AP.

Variables indépendantes :

►Le niveau des élèves est une variable indépendante. Elle comprend quatre possibilités :
→ Elèves en réussite
→ Elèves en difficulté sans aide personnalisée
→ Elèves en difficulté avec aide personnalisée
→ Elèves moyens

Il s'agit d'une variable invoquée, on ne l'a pas provoquée, on n'a pas de prise sur cette variable. Il peut y avoir des variables parasites. Un groupe témoin a donc été pris en compte pour contrôler ces variables parasites.

► Le temps de mesure est également une variable indépendante.

T1	avant l'aide personnalisée	début de période 3
T2	après l'aide personnalisée	fin de période 3 / début de période 4

Il s'agit d'une variable provoquée. En effet, on a choisi de réaliser la première passation des questionnaires avant le début de l'aide personnalisée en période 3 puis de réaliser la seconde passation à la fin de l'aide personnalisée de la période 3.

Variables dépendantes :

► Le SEP en français et en mathématiques est une variable dépendante.

► L'intérêt en français et en mathématiques est également une variable dépendante.

3.2 Méthode

3.2.1 Participants

Les participants sont des élèves de l'école primaire.

Cycles concernés : cycles 2 et 3 (cycle des apprentissages fondamentaux et cycle des approfondissements).

Niveaux concernés : CP, CE1, CE2, CM1, CM2

Age : entre 5 ans et 11 ans

Nombre d'élèves ayant participés

Nombre total d'élèves ayant participés aux deux questionnaires : 48

Nombre d'élèves de CP	14
Nombre d'élèves de CE1	4
Nombre d'élèves de CE2	15
Nombre d'élèves de CM1	11
Nombre d'élèves de CM2	4

3.2.2 Protocole

Avant la passation des questionnaires aux élèves, il a été demandé aux enseignants de répartir l'ensemble des élèves de leur classe selon les critères ci-dessous :

→Elèves en difficulté en français et allant en aide personnalisée (en français)

→Elèves en difficulté en mathématiques et allant en aide personnalisée (en mathématiques)

→Elèves en difficulté en français, n'allant pas en aide personnalisée

→Elèves en difficulté en mathématiques, n'allant pas en aide personnalisée

→Elèves en réussite en français

→Elèves en réussite en mathématiques

On se base, dans chaque classe, sur le nombre d'élèves bénéficiant de l'AP en français et en mathématiques.

Par exemple : si 3 élèves vont en AP en français et 2 en AP en mathématiques, on demande à l'enseignant d'indiquer 3 élèves en réussite en français et 2 élèves en réussite en mathématiques, 3 élèves en difficulté en français et 2 élèves en difficulté en mathématiques.

Les questionnaires comprennent donc des codes afin de savoir de quelles catégories d'élèves il s'agit :

FR/AP : Français avec aide personnalisée

MA/AP : Mathématiques avec aide personnalisée

FR/RE : Français en réussite

MA/RE : Mathématiques en réussite

FR/DI : Français avec difficultés mais sans aide personnalisée

MA/DI : Mathématiques avec difficultés mais sans aide personnalisée

Une fois ces données obtenues, les questionnaires sont donnés une première fois à l'ensemble des élèves de l'école en début de période 3 (début janvier) lorsque l'aide personnalisée de cette période n'a pas encore commencé.

Selon le nom des élèves et la répartition réalisée par les enseignants au préalable, des questionnaires différents sont distribués. Certains élèves ont des questionnaires comprenant

une échelle de motivation en Français, d'autres ont des questionnaires comprenant une échelle de motivation en Mathématiques.

Les mêmes questionnaires sont à nouveau donnés à l'ensemble des élèves de l'école en fin de période 3, lorsque l'aide personnalisée de cette période est terminée. Les élèves qui ont rempli le questionnaire portant sur la motivation en mathématiques rempliront donc à nouveau le questionnaire de mathématiques, de même ceux qui auront eu celui de français lors de la première passation rempliront le même questionnaire lors de la seconde.

Le nom de l'élève sera donc demandé sur les questionnaires afin de pouvoir comparer les résultats obtenus lors de la première passation et ceux obtenus lors de la seconde passation.

Tous les élèves d'une même classe passent le questionnaire en même temps.

Pour les élèves de CP, il est nécessaire de leur lire chaque question une par une et d'attendre qu'ils aient répondu avant de passer à la question suivante. Deux personnes différentes feront donc passer les questionnaires en même temps : l'une fait passer les questionnaires qui comprennent une échelle de motivation en mathématiques et l'autre ceux qui comprennent une échelle de motivation en français.

4. Résultats

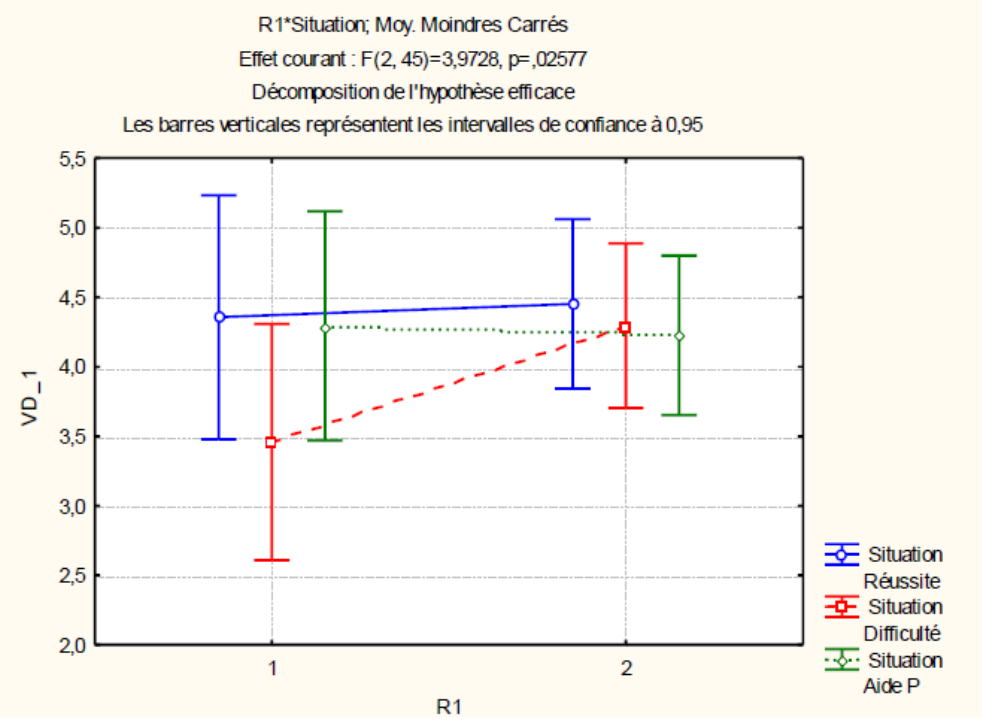
4.1 Présentation et analyse

Nous avons analysé les résultats à partir du logiciel de traitement statistique STATISTICA.

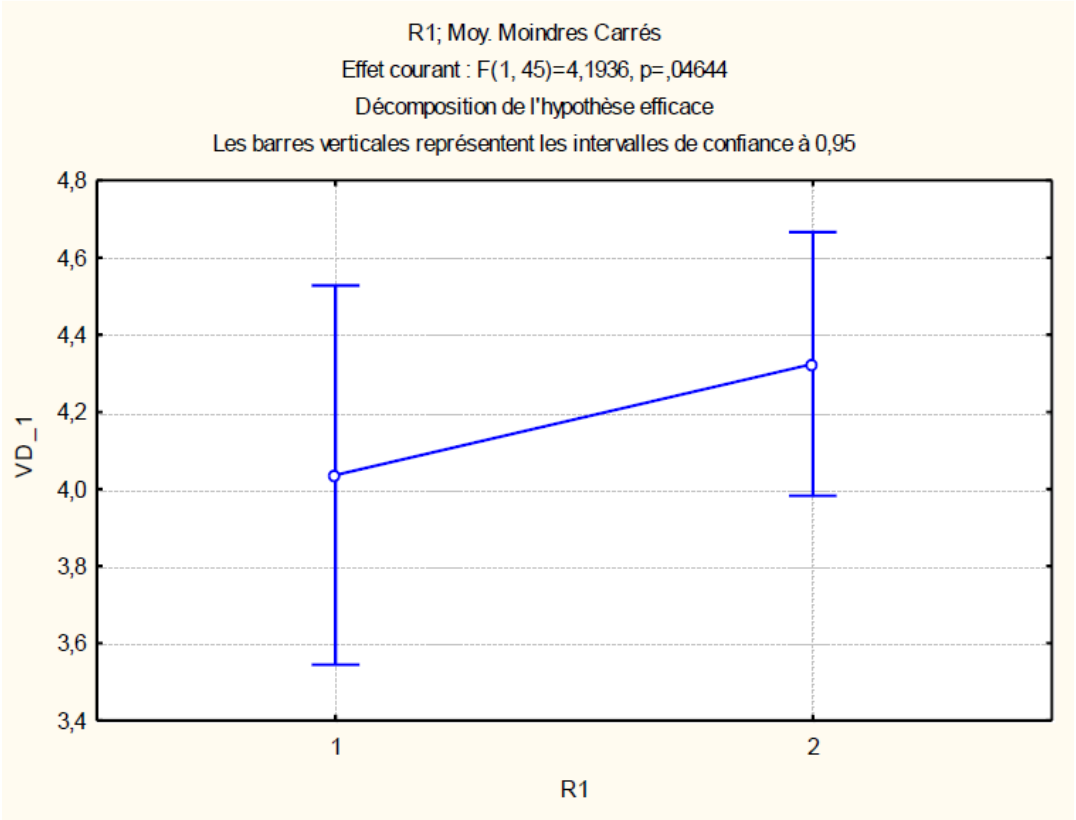
4.1.1 La motivation

Le plan d'analyse que nous avons appliqué est un plan 2 (moment de passation : t1 ET t2) x 3 (sous dimensions de la motivation : motivation intrinsèque, régulation identifiée ET régulation contrôlée) x situation de l'élève (avec aide personnalisée, en réussite OU en difficulté sans aide personnalisée).

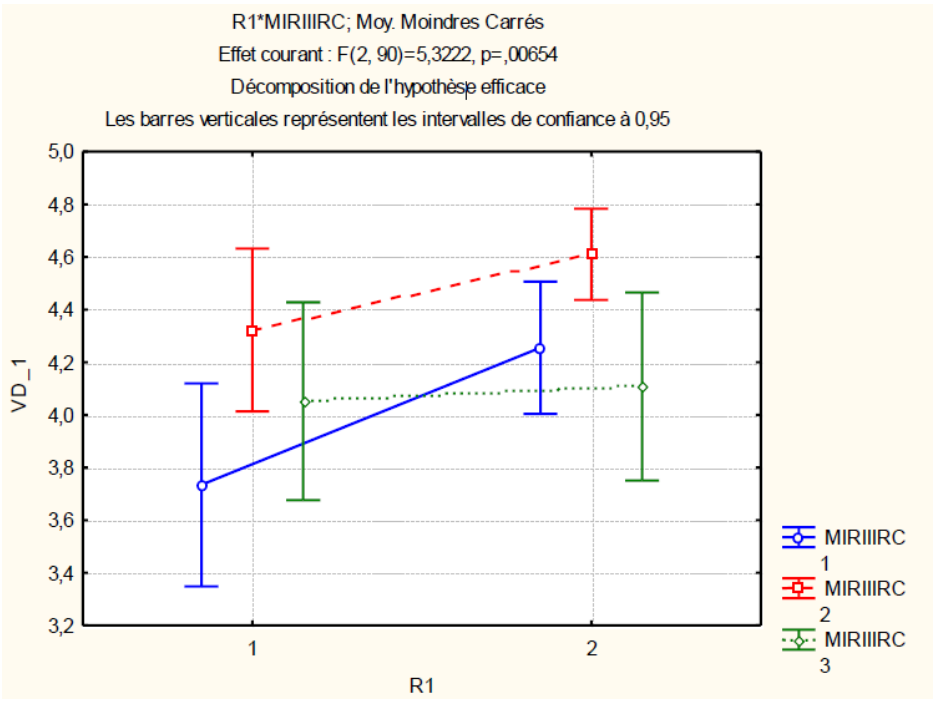
Conformément à notre hypothèse, l'analyse révèle une interaction entre la situation de l'élève et le moment de passation ($F(2, 45) = 3.97$; $p = .03$). Les contrastes et le graphique montrent que les résultats ne correspondent pas tout à fait à notre hypothèse. En effet, seuls les élèves en difficulté scolaire ont une augmentation de la motivation entre t1 et t2 ($F(1, 45) = 11.82$; $p = .001$).



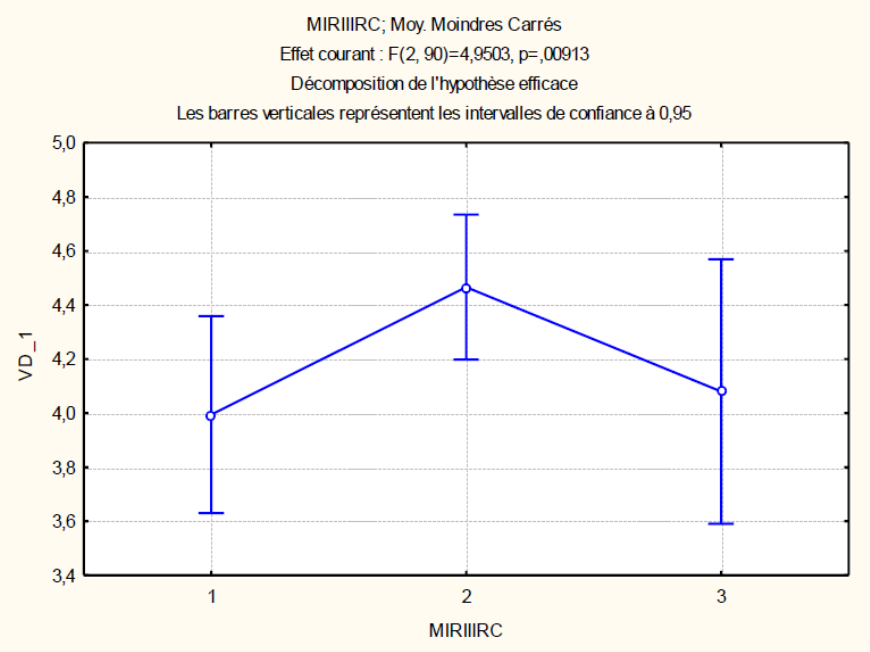
Par ailleurs, l'analyse indique que la motivation augmente entre t1 et t2 ($F(1, 45) = 4.2$; $p = .04$).



Cette augmentation est cependant dépendante de la sous-dimension de la motivation (F(2, 90) = 5.32 ; p < .007). Le graphique n°3 et les contrastes montrent que l'augmentation de la motivation entre t1 et t2 n'est vrai que pour la motivation intrinsèque (p < .01) et la régulation identifiée (p < .06). Par contre, la régulation contrôlée n'est pas différente entre t1 et t2.

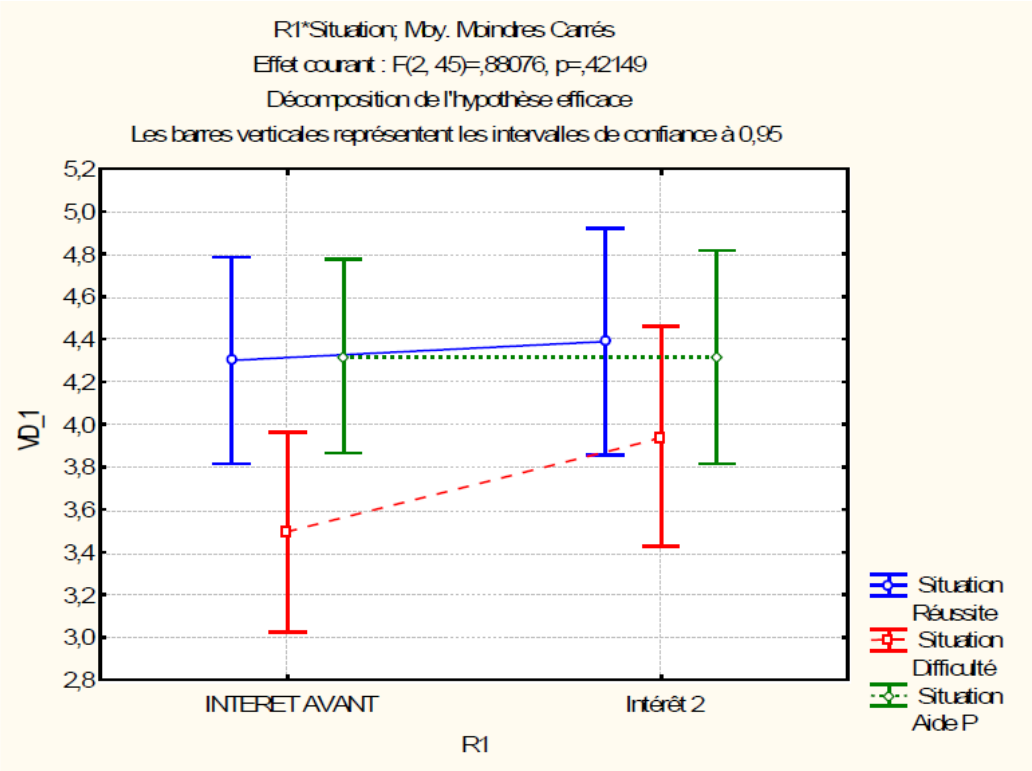


Enfin, les sous-dimensions de la motivation sont différentes chez les élèves (F(2, 90) = 4.95 ; p = .009). Le graphique n°4 et les contrastes montrent que la motivation intrinsèque est inférieure à la régulation identifiée (p < .04). Par contre, on ne retrouve pas d'autres différences entre les sous-dimensions.

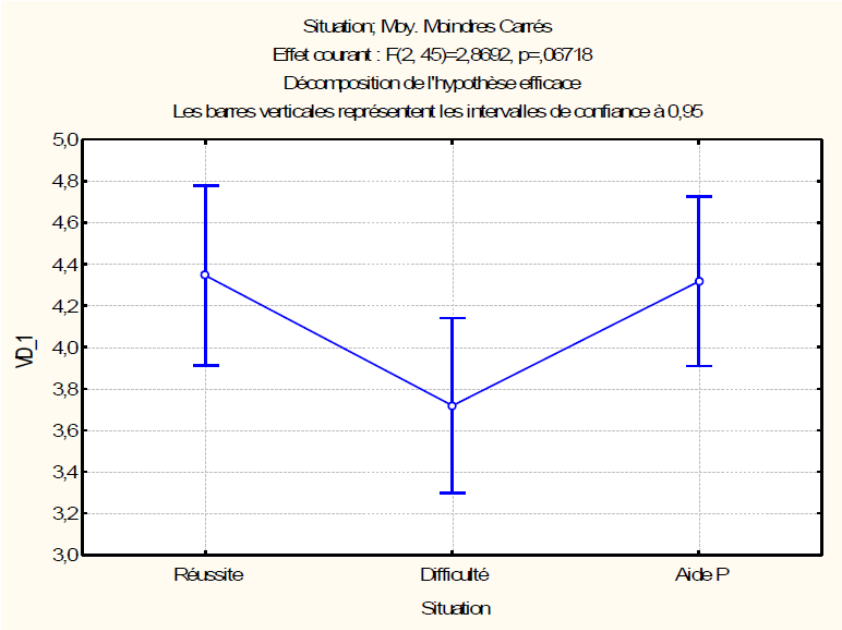


4.1.2 Intérêt pour la discipline

Contrairement à notre hypothèse, l'interaction situation de l'élève x moment de passation n'est pas significatif sur l'intérêt sur la discipline (F(2, 45) < 1 ; *ns*).



Par contre, l'intérêt pour la discipline tend à être différente en fonction du profil des élèves ($F(2, 45) = 2.87$; $p = .07$). Le graphique n°6 et les contrastes montrent que les élèves en difficulté déclarent moins d'intérêt pour la discipline que les élèves en réussite ($p<.05$) ou en aide personnalisée ($p < .05$). Par contre, les élèves avec AP et en réussite ne se différencient pas.



4.2 Retour sur les hypothèses

Hypothèse théorique :

Notre hypothèse théorique était que l'aide personnalisée dans une discipline renforce la motivation scolaire (sentiment d'efficacité personnelle : SEP et intérêt) des élèves dans cette discipline. Cette hypothèse n'est pas validée. En effet, la motivation scolaire des élèves allant en aide personnalisée n'a pas évolué entre le moment où ils n'avaient pas commencé l'AP et le moment où la période d'AP était terminée.

Hypothèses opérationnelles :

La première hypothèse était que la motivation des élèves allant en aide personnalisée devrait augmenter entre la première passation des questionnaires lorsque les élèves n'auront pas encore commencé l'aide personnalisée de la période 3 (de début janvier

jusqu'aux vacances de février) et la passation des questionnaires une seconde fois lorsque les élèves seront allés en aide personnalisée lors de la période 3. Cette hypothèse n'est pas validée. En effet, la motivation scolaire des élèves allant en aide personnalisée n'a pas augmenté entre la première et la seconde passation des questionnaires.

La seconde hypothèse était que lors de la première passation des questionnaires, la motivation des élèves allant en aide personnalisée devrait être moins importante que celle des élèves en réussite scolaire et elle devrait être équivalente à celle des élèves en difficulté ne bénéficiant pas de l'AP. Cette hypothèse n'est pas validée. En effet, lors de la première passation, la motivation des élèves allant en AP n'est pas moins importante mais équivalente à celle des élèves en réussite scolaire et elle n'est pas équivalente mais supérieure à celle des élèves en difficulté ne bénéficiant pas de l'AP.

La troisième hypothèse était qu'entre la première passation des questionnaires et la seconde passation, la motivation des élèves qui sont allés en AP devrait augmenter. Suite à la seconde passation, les élèves qui sont allés en AP devraient présenter une motivation plus importante que ceux en difficulté mais qui ne sont pas allés en AP. Cette hypothèse n'est pas validée.

4.3 Interprétation

4.3.1 La motivation

D'après le premier graphique, on peut remarquer que les élèves en difficulté scolaire n'allant pas en AP ont une augmentation de la motivation entre la première et la seconde passation des questionnaires, alors que pour ceux en réussite et ceux en difficulté scolaire et allant en AP, la motivation n'augmente pas.

On remarque également que, lors de la première passation des questionnaires, la motivation des élèves en réussite est plus élevée que celle des élèves en difficulté n'allant pas en aide personnalisée. On observe que la motivation des élèves en difficulté avec AP est aussi élevée que celle des élèves en réussite et bien plus élevée que celle des élèves en difficulté sans AP.

Cela ne correspond pas à l'hypothèse émise qui était que lors de la première passation des questionnaires, la motivation des élèves allant en aide personnalisée devrait être moins importante que celle des élèves en réussite scolaire et elle devrait être

équivalente à celle des élèves en difficulté ne bénéficiant pas de l'AP, ni à celle qui disait que la motivation des élèves en difficulté scolaire allant en AP devrait augmenter.

La première passation des questionnaires a eu lieu quelques jours avant le début de l'aide personnalisée. Les élèves savaient donc déjà s'ils étaient pris en aide personnalisée ou non. Cela peut peut-être expliquer les résultats obtenus. Pour les élèves en difficulté pris en aide personnalisée, le fait de savoir qu'ils étaient pris en aide personnalisée aurait alors eu un impact sur leur motivation qui a augmentée. Tandis que pour les autres élèves en difficulté, sachant qu'ils n'étaient pas pris en aide personnalisée, leur motivation n'a pas augmentée. On peut donc penser que la motivation des élèves en difficulté pris en aide personnalisée et celle des élèves en difficulté qui n'iront pas en aide personnalisée était probablement égale avant l'annonce des élèves difficulté pris en aide personnalisée ou non. Puis, suite à cette annonce la motivation des élèves pris en aide personnalisée aurait augmentée tandis que celle des autres élèves en difficulté n'aurait pas variée.

Les résultats obtenus peuvent également être liés au fait que les élèves en aide personnalisée sont en plus grande difficulté que les autres élèves (ceux en difficulté mais non pris en AP). En effet, les élèves pris en aide personnalisée sont probablement les élèves présentant le plus de difficulté. La motivation élevée des élèves en grande difficulté serait alors une stratégie défensive. Leur motivation est plus importante afin de pouvoir faire face à leurs difficultés.

Le fait que la motivation des élèves en difficulté scolaire allant en AP est déjà élevée pourrait expliquer qu'elle n'a plus augmenté par la suite. Par contre, les élèves en difficulté scolaire n'allant pas en AP ayant une motivation plutôt faible par rapport aux autres élèves, leur motivation a augmenté.

Le second graphique montre l'évolution de la motivation (toutes sous-dimensions comprises : motivation intrinsèque, régulation identifiée et régulation contrôlée) chez l'ensemble des élèves (toutes situations comprises : en réussite, en difficulté avec AP et en difficulté sans AP) entre la première et la seconde passation des questionnaires.

On peut remarquer, sur ce graphique, qu'en moyenne, la motivation augmente chez l'ensemble des élèves entre la première et la seconde passation des questionnaires. Cela peut s'expliquer par ce qui a été fait en classe, par la pédagogie qui a été mise en place par les enseignantes et qui aurait eu un impact positif sur la motivation de l'ensemble des élèves.

Le troisième graphique montre l'évolution de chaque sous-dimension de la motivation (motivation intrinsèque, régulation identifiée et régulation contrôlée) chez l'ensemble des élèves entre la première et la seconde passation des questionnaires.
On remarque alors que la motivation intrinsèque et la régulation identifiée ont augmenté entre la première et la seconde passation des questionnaires. La motivation qui a augmenté est donc celle qui pousse les élèves à réaliser les activités parce qu'ils les trouvent intéressantes et importantes. Cela conforte l'hypothèse que cette augmentation est probablement liée à ce qui a été mis en place en classe, aux pratiques des enseignantes. Ces activités en français et en mathématiques étaient suffisamment intéressantes pour que les élèves trouvent cela motivant et aient envie de faire du français et des mathématiques. Ce qui a été mis en place en classe a également permis aux élèves de se rendre compte de l'importance des apprentissages réalisés en classe.
Par contre, la régulation contrôlée n'a pas évolué. L'augmentation de la motivation chez les élèves n'est donc pas liée à une augmentation des pressions internes ou externes exercées sur les élèves.

Sur le quatrième graphique, on peut voir qu'en moyenne (lors de la première et seconde passation et toutes situations des élèves comprises) la motivation intrinsèque est inférieure à la régulation identifiée. Il semblerait donc que les élèves sont motivés à réaliser les activités en français et en mathématiques parce qu'ils trouvent que c'est quelque chose d'important qui leur servira pour atteindre certains buts qu'ils se sont fixés et non parce qu'ils trouvent que ces activités sont intéressantes. Cela peut probablement s'expliquer d'une part par la pédagogie mise en place par les enseignantes qui essayent de montrer aux élèves l'importance de ce qui est réalisé, des apprentissages effectués en classe. D'autre part, cela peut peut-être s'expliquer aussi par la vision que les parents d'élèves ont de l'école et de la scolarité en général et qu'ils transmettent à leurs enfants. Le fait que la régulation identifiée soit la sous-dimension de la motivation qui est la plus élevée est peut être lié au fait que les parents expliquent à leurs enfants que l'école est importante pour eux plus tard, pour leur avenir.

4.3.2 Intérêt pour la discipline

Le cinquième graphique nous montre qu'il n'y a pas d'augmentation de l'intérêt entre la

première et la seconde passation des questionnaires que ce soit pour les élèves en difficulté sans AP, pour les élèves en réussite ou pour les élèves en difficulté avec AP.

Nous avons vu que pour F. Fenouillet, « l'intérêt fait référence à la motivation intrinsèque (Deci, 1975) » et qu'il est « l'une des conditions nécessaires à l'émergence d'une motivation intrinsèque ». De même, pour Julien Masson, « c'est cet intérêt qui activerait la motivation intrinsèque de l'individu ». L'intérêt et la motivation intrinsèque sont donc très liés. De plus, dans le questionnaire, les questions portant sur l'intérêt et celles portant sur la motivation intrinsèque sont très proches. On pourrait donc s'attendre aux mêmes résultats.

Or, nous observons ici une différence entre l'intérêt et la motivation intrinsèque des élèves puisqu'il n'y a pas d'augmentation de l'intérêt chez les élèves entre la première et la seconde passation des questionnaires mais il y a une augmentation de la motivation chez les élèves entre la première et la seconde passation des questionnaires.

Le sixième graphique montre qu'en moyenne les élèves en difficulté sans AP ont moins d'intérêt pour la discipline que les élèves en réussite ou en difficulté avec AP.

De même que pour la motivation, c'est peut-être le fait de savoir qu'ils vont en AP qui engendre un intérêt plus élevé pour les élèves en difficulté avec AP que pour les élèves en difficulté sans AP. Cela peut également être lié aux plus grandes difficultés des élèves avec AP par rapport aux élèves en difficulté sans AP. L'intérêt élevé des élèves en grande difficulté serait alors une stratégie défensive.

Conclusion

D'après les résultats obtenus, on peut dire que l'aide personnalisée n'a pas réellement d'impact sur la motivation des élèves en difficulté. On peut néanmoins penser que le fait pour un élève de savoir qu'il va aller en aide personnalisée pourrait avoir un impact sur sa motivation. Il pourrait alors être intéressant de poursuivre les recherches en réalisant une première passation avant l'annonce des élèves pris en aide personnalisée et une seconde après l'annonce sans que les élèves n'aient commencé l'aide personnalisée afin de comparer les résultats. Il serait également intéressant d'étendre la recherche à un plus grand nombre de participants.

L'aide personnalisée permet une véritable différenciation de la pédagogie qui prend en compte les besoins de chaque élève. Elle permet de faire face à l'hétérogénéité des élèves et de favoriser l'égalité des chances entre ceux-ci. Même si nous n'avons pu noter une influence de l'aide personnalisée sur la motivation des élèves en difficulté, l'objectif premier de la mise en place de ce dispositif à l'école primaire est d'aider les élèves en difficulté à progresser. Or, même si la motivation peut avoir un impact positif sur la réussite scolaire, elle n'est pas le seul facteur qui entre en jeu. Donc même si l'aide personnalisée n'a pas permis d'augmenter la motivation des élèves en difficulté, elle a pu leur permettre de progresser dans ces disciplines. Il serait alors intéressant de réaliser une recherche sur l'impact de la différenciation pédagogique sur la réussite des élèves en difficulté même si cela est difficilement mesurable.

Liste des abréviations

AP : aide personnalisée

SEP : sentiment d'efficacité personnelle

Bibliographie

Sous la direction de CARRE P et FENOUILLET F, *Traité de psychologie de la motivation*, Dunod

EDWARD L, DECI, RICHARD M, RYAN, 2008, Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 1, 24–34.

FENOUILLET F, 2003, *Motivation, mémoire et pédagogie,* Paris, L'Harmattan

FENOUILLET F, 1998, *La nature de l'intérêt*, Revue de Psychologie de l'Éducation, 3, 269-284.

JOET G, 2010, *Le sentiment d'auto-efficacité en primaire : De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves,* sous la direction de Bressoux P, Grenoble II, Université Pierre-Mendes-France.

LEGRAND L, 1995, *Les différenciations de la pédagogie,* Paris, Presses Universitaires de France.

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

MASSON J sous la direction de FENOUILLET F, 2011, *Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ? (*thèse de doctorat en Sciences de l'éducation), Université Paris Ouest Nanterre La Défense, École doctorale 139 « Connaissance, culture, modélisation » Centre de recherches éducation et formation (Cref-EA 1589).

MONFROY B, La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire, *Revue Française de Pédagogie*, 2002, n°140.

SARRAZIN P, TESSIER D, TROUILLOUD D, octobre- décembre 2006, *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, R*evue française de pédagogie n°157.

SAILLOT E, *L'aide personnalisée a-t-elle tué la pédagogie différenciée ?* , Les Cahiers pédagogiques, février 2013, n°503.

Webographie

GRENIER V, POITRAS S-C, GUAY F, Les ressources motivationnelles et la réussite scolaire: une combinaison gagnante!
http://www.motivation.chaire.ulaval.ca/webdav/site/crcmrs/users/admin/public/pdf/publications/Le_Bulletin_ete_2006.pdf

http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article13

http://www.ien-sannois.ac-versailles.fr/plugins/fckeditor/userfiles/file/stageT1/document%20synthese%20differenciation.pdf

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Echelle de motivation en école élémentaire – Guay & al. (2010)

Annexe 2 : Echelle d'intérêt individuel

Annexe 3 : Questionnaires distribués aux élèves

- **(1)** Questionnaire portant sur le français et la lecture
- **(2)** Questionnaire portant sur les mathématiques

Annexe 1

Echelle de motivation en école élémentaire – Guay & al. (2010)

Les élèves ont à indiquer dans quelle mesure chacun des items s'appliquent à eux sur une échelle de 1 (Pas toujours) à 5 (toujours)

(1) 'always no', (2) 'sometimes no', (3) 'I don't know', (4) 'sometimes yes', and (5) 'always yes'.

Lecture

1. J'aime lire	1	2	3	4	5
2. La lecture m'intéresse beaucoup	1	2	3	4	5
3. Je lis même lorsque je ne suis pas obligé de le faire	1	2	3	4	5
4. Lire va me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles	1	2	3	4	5
5. J'ai choisi de lire pour apprendre plein de choses	1	2	3	4	5
6. Dans la vie, il est important d'apprendre à lire	1	2	3	4	5
7. Je lis pour obtenir une belle récompense	1	2	3	4	5
8. Je lis pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant	1	2	3	4	5
9. Je lis pour montrer aux autres que je suis bon	1	2	3	4	5

Ecriture

1. J'aime écrire	1	2	3	4	5
2. L'écriture m'intéresse beaucoup.	1	2	3	4	5
3. J'écris même lorsque je ne suis pas obligé de le faire	1	2	3	4	5
4. Ecrire va me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles	1	2	3	4	5
5. J'ai choisi d'écrire pour apprendre plein de choses	1	2	3	4	5
6. Dans la vie, il est important d'apprendre à écrire	1	2	3	4	5
7. J'écris pour obtenir une belle récompense	1	2	3	4	5
8. J'écris pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant	1	2	3	4	5
9. J'écris pour montrer aux autres que je suis bon	1	2	3	4	5

Mathématiques

1. J’aime les mathématiques	1	2	3	4	5
2. Les mathématiques m’intéressent beaucoup	1	2	3	4	5
3. Je fais des mathématiques même lorsque je ne suis pas obligé de le faire	1	2	3	4	5
4. les mathématiques vont me permettre d’apprendre beaucoup de choses utiles	1	2	3	4	5
5. J’ai choisi de faire des mathématiques pour apprendre plein de choses	1	2	3	4	5
6. Dans la vie, il est important d’apprendre à faire des mathématiques	1	2	3	4	5
7 Je fais des mathématiques pour obtenir une belle récompense	1	2	3	4	5
8. Je fais des mathématiques pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant	1	2	3	4	5
9. Je fais des mathématiques pour montrer aux autres que je suis bon	1	2	3	4	5

Annexe 2

Quel est ton avis par rapport aux affirmations suivantes ?
Intérêt individuel

Indique à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants

II5	**Je suis en général excité à l'idée de pouvoir me plonger dans les mathématiques**
II7	**J'aime les mathématiques**
II8	**Je suis content de faire des activités en rapport avec les mathématiques**
II9	**Je suis toujours curieux (se) de connaitre de nouvelle chose concernant les mathématiques**
II10	**Je suis toujours enchanté(e) de travailler sur les mathématiques**
II13	**Tout ce qui concerne les mathématiques m'attire**
II14	**Je suis en général doué (e) pour en apprendre toujours plus sur les mathématiques**

Annexe 3 (1)

Tout à fait faux **1** Plutôt faux **2** Moyennement **3** Plutôt vrai **4** Tout à fait vrai **5**

1. J'aime lire	1	2	3	4	5
2. Lire va me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles	1	2	3	4	5
3. Je lis pour obtenir une belle récompense	1	2	3	4	5
4. La lecture m'intéresse beaucoup	1	2	3	4	5
5. J'ai choisi de lire pour apprendre plein de choses	1	2	3	4	5
6. Je lis pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant	1	2	3	4	5
7. Je lis même lorsque je ne suis pas obligé de le faire	1	2	3	4	5
8. Dans la vie, il est important d'apprendre à lire	1	2	3	4	5
9. Je lis pour montrer aux autres que je suis bon	1	2	3	4	5
10. Je suis en général excité à l'idée de pouvoir me plonger dans le français	1	2	3	4	5
11. J'aime le français	1	2	3	4	5
12. Je suis content de faire des activités en rapport avec le français	1	2	3	4	5
13. Je suis toujours curieux (se) de connaitre de nouvelle chose concernant le français	1	2	3	4	5
14. Je suis toujours enchanté(e) de travailler sur le français	1	2	3	4	5
15. Je suis en général doué pour en apprendre toujours plus sur le français	1	2	3	4	5

Annexe 3 (2)

Tout à fait faux	Plutôt faux	Moyennement	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
1	**2**	**3**	**4**	**5**

1. J'aime les mathématiques	1	2	3	4	5
2. les mathématiques vont me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles	1	2	3	4	5
3 Je fais des mathématiques pour obtenir une belle récompense	1	2	3	4	5
4. Les mathématiques m'intéressent beaucoup	1	2	3	4	5
5. J'ai choisi de faire des mathématiques pour apprendre plein de choses	1	2	3	4	5
6. Je fais des mathématiques pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant	1	2	3	4	5
7. Je fais des mathématiques même lorsque je ne suis pas obligé de le faire	1	2	3	4	5
8. Dans la vie, il est important d'apprendre à faire des mathématiques	1	2	3	4	5
9. Je fais des mathématiques pour montrer aux autres que je suis bon	1	2	3	4	5
Je suis en général excité à l'idée de pouvoir me plonger dans les mathématiques	1	2	3	4	5
J'aime les mathématiques	1	2	3	4	5
Je suis content de faire des activités en rapport avec les mathématiques	1	2	3	4	5
Je suis toujours curieux (se) de connaitre de nouvelle chose concernant les mathématiques	1	2	3	4	5
Je suis toujours enchanté(e) de travailler sur les mathématiques	1	2	3	4	5
Je suis en général doué (e) pour en apprendre toujours plus sur les mathématiques	1	2	3	4	5