



HAL
open science

Style motivationnel instauré par l'enseignant et motivation des élèves

Héloïse Drique

► **To cite this version:**

Héloïse Drique. Style motivationnel instauré par l'enseignant et motivation des élèves. Education. 2015. dumas-01169801

HAL Id: dumas-01169801

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01169801>

Submitted on 30 Jun 2015

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 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2014-2015

UE3 MEMOIRE

SEMESTRE 4

SESSION 1

Intitulé : Style motivationnel instauré par l'enseignant et motivation des élèves.

Prénom et nom de l'étudiant : **Héloïse DRIQUE**

Site de formation : **ESPE de Villeneuve d'Ascq**

Section : **7**

Prénom et nom de l'enseignant responsable : **Jean HEUTTE**



J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mr. Jean Heutte, professeur à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE). En tant que Directeur de mémoire, il m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie aussi les enseignantes qui ont eu la gentillesse de m'accueillir dans leurs classes pour effectuer la passation des questionnaires pour mon mémoire.

Enfin, je tiens à remercier les soixante-deux élèves qui ont renseigné mes questionnaires, me fournissant ainsi les données essentielles à l'élaboration de cette étude.

Sommaire

A. Introduction	3
B. Cadre théorique	4
1) Définitions des concepts	4
2) Le style motivationnel instauré par l'enseignant	7
3) Les limites des recherches actuelles	7
4) Hypothèse de recherche	8
C. Méthodologie	9
1) Population étudiée	9
2) Instrumentation	9
3) Déroulement	10
4) Méthode d'analyse des données	11
5) Considérations éthiques	11
D. Résultats	12
E. Discussion	16
F. Apports de ce mémoire pour ma pratique professionnelle.....	22
1) La découverte de la recherche et de la théorie.....	22
2) Réflexions sur mon identité d'enseignante.....	22
3) Apports de ce mémoire sur ma pratique professionnelle actuelle	23
4) Apports de ce mémoire sur ma future pratique professionnelle	26
G. Conclusion.....	27
H. Bibliographie.....	28
I. Annexes	29

A. Introduction

Dans le cadre de ma formation de professeur des écoles, j'ai réalisé des stages sur le terrain et j'ai lu de nombreux articles sur l'éducation. C'est ainsi que j'ai commencé à m'intéresser aux climats motivationnels des classes de primaire.

Au départ, j'ai pu constater au cours de stages dans diverses classes que l'atmosphère de chacune était unique et que chaque enseignant avait sa propre manière d'interagir avec ses élèves. Ce constat m'a permis de commencer à m'interroger sur les interactions entre élèves et enseignant dans la classe. Puis, après avoir participé au module de psychologie de Master 1 de l'Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education (ESPE), j'ai été attiré par le concept de motivation des élèves. En effet, je suis convaincue qu'il est primordial pour l'enseignant d'adopter une attitude visant à susciter la motivation des élèves dans le milieu scolaire car à l'occasion de mes stages d'observations, j'ai pu observer des élèves très motivés (pour une activité donnée) ou au contraire des élèves très peu motivés (voir pas du tout) pour cette même activité. Ce contraste m'a conforté dans l'idée que je souhaitais devenir une enseignante soucieuse de créer un climat de classe qui favorise la motivation de ses élèves. J'ai alors commencé à m'interroger sur comment susciter de la motivation chez les élèves pour les activités scolaires. J'ai consulté plusieurs articles (Leroy, Bressoux, Sarrazin et Trouilloud, 2013 ; Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006) qui ont eu pour objectif de mettre en évidence les liens entre ces deux notions qui m'attiraient particulièrement : le climat motivationnel instauré par l'enseignant dans sa classe (ou climat de classe ou style motivationnel) et la motivation de ses élèves. J'ai donc naturellement choisi d'étudier le lien existant entre le style motivationnel instauré par l'enseignant dans sa classe et la motivation autodéterminée de ses élèves.

Les recherches menées actuellement en psychologie (Leroy et al., 2013 ; Sarrazin et al., 2006) sur le milieu scolaire ont montré qu'optimalement les élèves devraient manifester une motivation intrinsèque, c'est-à-dire venant d'eux-mêmes ou spontanée. De ce fait, j'ai affiné ma question en me limitant à ce type de motivation.

Ma question de recherche est la suivante : « Est-ce que le style motivationnel instauré par l'enseignant dans sa classe a un effet sur la motivation intrinsèque de ses élèves, comme le postule la théorie de l'autodétermination ? ».

B. Cadre théorique

1) Définitions des concepts

➤ **La théorie de l'autodétermination (TAD) :**

Ma question de recherche s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985). Elle permet de séquencer le concept de motivation en trois formes motivationnelles : **la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'a-motivation.**

La **motivation intrinsèque** est une forme de motivation émanant de l'individu lui-même, comme le suggère son appellation. L'élève présentant une motivation intrinsèque pour une activité s'engage dans celle-ci spontanément et volontairement. Il réalise l'activité pour une raison propre à celle-ci comme : par intérêt ou par plaisir. Par exemple, un élève qui s'engage dans un exercice de résolution de problème car il aime en résoudre. Cette motivation intrinsèque est la motivation la plus autodéterminée possible.

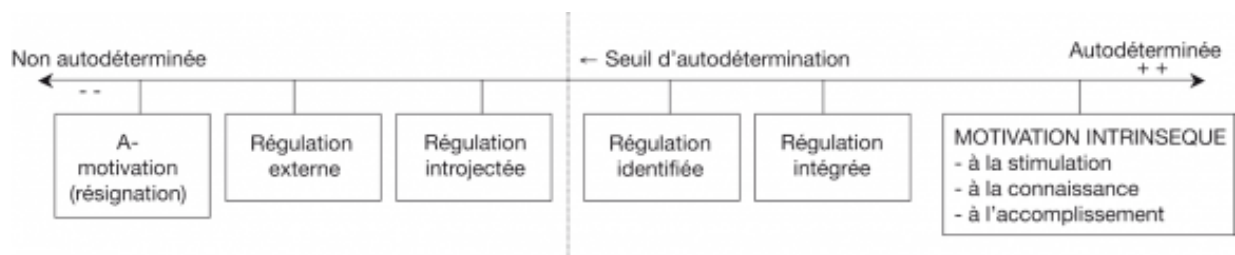
La **motivation extrinsèque** se décline elle-même en plusieurs formes appelées régulations :

- La régulation intégrée correspond à la motivation d'un élève qui s'engage dans une activité scolaire car il la trouve cohérente avec ses besoins.
- La régulation identifiée correspond à la motivation d'un élève qui s'engage dans une activité scolaire car il la juge importante pour atteindre ses buts personnels.
- La régulation introjectée correspond à la motivation d'un élève qui s'engage dans une activité scolaire à cause de pressions internes (par exemple : la culpabilité).
- La régulation externe correspond à la motivation extrinsèque la moins autodéterminée. Dans ce cas, l'élève s'engage dans l'activité scolaire pour satisfaire une demande externe ou une pression sociale ou pour éviter quelque chose de désagréable comme une punition.

Enfin, la dernière forme motivationnelle est **l'a-motivation**. Elle fait référence à l'absence de motivation. Quand un élève est a-motivé pour une activité scolaire soit il ne s'y engage pas, soit il le fait passivement. On peut dire qu'un élève a-motivé est résigné. Il ne perçoit aucun lien entre ses actions et ses résultats.

Comme nous pouvons le remarquer, ces différentes formes de motivation sont répertoriées selon leur degré d'autodétermination. L'autodétermination renvoie à la motivation autodéterminée d'un individu, c'est-à-dire à une motivation où l'individu s'engage spontanément et volontairement dans l'activité pour une raison inhérente à l'activité en elle-même. En outre, plus la motivation des élèves est autodéterminée, plus ils sont attentifs, persévérants et ont plaisir à réaliser l'activité. Ce type de motivation favorise l'implication de l'élève dans la classe.

Figure 1. – **Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la TAD, et ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination.**



En résumé (Figure 1), la TAD présume l'existence de six types différents de motivation qui sont plus ou moins autodéterminés. La régulation identifiée représentant le « seuil » de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997).

Selon la TAD, les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques. En contexte scolaire, plusieurs études (pour une revue, voir Reeve, 2002 ; Ryan & Deci, 2000 ; Sarrazin & Trouilloud, 2006) ont montré que les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives, alors que les formes les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives.

De plus, la théorie de l'autodétermination stipule que des facteurs sociaux peuvent favoriser la motivation autodéterminée des élèves en nourrissant leur trois besoins psychologiques fondamentaux :

- Le besoin de compétence : il fait référence au désir de l'élève d'interagir efficacement avec son environnement et au désir d'utiliser ses capacités.
- Le besoin d'autonomie : correspond au désir d'être à l'origine de son propre comportement.
- Le besoin de proximité sociale : il s'agit du désir d'être connecté aux autres, d'être attentif à autrui et d'avoir un sentiment d'appartenance avec les personnes (ou groupes de personnes) qui sont significatives pour l'individu.

Donc, un environnement scolaire qui vise l'épanouissement de ces trois besoins favoriserait le développement de la motivation autodéterminée des élèves.

➤ **Le style motivationnel de l'enseignant :**

Le **style motivationnel instauré par un enseignant** dans sa classe est un des facteurs sociaux susceptibles de nourrir les trois besoins des élèves. Donc, par extension, le style motivationnel de l'enseignant peut faciliter la motivation autodéterminée chez ses élèves.

On distingue deux styles motivationnels différents : le style « soutenant l'autonomie » et le style « contrôlant ». Le **style motivationnel de l'enseignant « soutenant l'autonomie »** a pour objectif de nourrir les trois besoins des élèves donc de faciliter le développement de leur motivation autodéterminée. Quand un enseignant a un style motivationnel de ce type, il a tendance à : laisser des opportunités aux élèves de décider, de s'exprimer, de choisir ; il les encourage ; il a une conduite empathique et il est plus explicatif.

Tandis qu'un enseignant ayant **un style motivationnel « contrôlant »**, ne cherche pas à satisfaire les besoins psychologiques des élèves. Donc il ne favorise pas chez ses élèves le développement de motivation autodéterminée mais plutôt celui de motivation non-autodéterminée (*cf.* motivation intégrée, identifiée, introjectée et externe voir l'a-motivation). Un enseignant à style « contrôlant » a tendance à : prendre tout en charge ; être plus pressé et plus négatif qu'un enseignant ayant un style « soutenant l'autonomie ». Et il utilise davantage la pression pour susciter la motivation de ses élèves.

2) Le style motivationnel instauré par l'enseignant

Une étude récente (Leroy et al., 2013) basée sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000, 2002 ; Sarrazin, Pelletier, Deci et al., 2011, pour un aperçu en français) et la théorie sociocognitive de Bandura (1986), a cherché à mettre en évidence les liens entre le style motivationnel autorapporté par l'enseignant, la manière dont ce style est perçu par les élèves, trois variables motivationnelles et le niveau scolaire des élèves.

Cette étude rappelle que théoriquement, un style d'enseignement qui soutient l'autonomie des élèves est relié positivement d'une part aux croyances d'auto-efficacité et à la motivation autodéterminée des élèves et négativement d'autre part à l'a-motivation. De plus, de nombreuses études ont démontré que les élèves dont les enseignants soutiennent l'autonomie manifestent une plus grande motivation autodéterminée (Chirkov & Ryan, 2001).

Les résultats de cette étude révèlent que conformément à la TAD : « le style particulier avec lequel un enseignant interagit au quotidien avec ses élèves est perçu par ces derniers. Quand les élèves ont le sentiment que leur enseignant soutient leur autonomie, leur compétence et leur proximité sociale, ils sont plus à même de manifester une plus grande motivation autodéterminée, une plus faible a-motivation » (Leroy & al., 2013, p 14).

Enfin Leroy et ses collègues (2013) soulignent le rôle médiateur fondamental des perceptions des élèves relatives au style d'enseignement de leur enseignant. Autrement dit, ce n'est pas la réalité objective qui compte le plus, mais la manière dont l'élève la perçoit. De plus, les résultats de l'étude révèlent que la congruence entre les points de vue des enseignants et des élèves en ce qui concerne le style motivationnel autorapporté par l'enseignant n'est pas très importante.

3) Les limites des recherches actuelles

Reeve, Deci et Ryan (2004) mettent en évidence une limite des études concernant les besoins psychologiques (autonomie, compétence et proximité sociale) des élèves et leur motivation autodéterminée. En effet, il est reconnu qu'un enseignant devrait utiliser un style soutenant l'autonomie afin de nourrir les besoins psychologiques fondamentaux des élèves, pour développer leur motivation autodéterminée. Mais jusqu'à présent, ces trois

besoins n'ont été étudiés que conjointement, ils n'ont jamais été étudié indépendamment. C'est pourquoi, le lien exact entre chaque besoin et le développement de la motivation autodéterminée est peu connu. Or, il est possible qu'une relation de dominance effective existe entre ses trois besoins pour susciter la motivation autodéterminée chez l'élève. De ce fait, si les trois besoins d'un élève sont satisfaits, l'un d'entre eux peut influencer davantage la motivation autodéterminée de l'élève que les autres. Reeve et ses collègues insistent sur ces limites : à ce jour il n'existe pas encore d'étude assez fine pour déterminer d'une part : quels comportements de l'enseignant sont en mesure de satisfaire ou d'entraver tel besoin fondamental de l'élève. Et d'autre part, s'il existe un ordre de priorité dans la satisfaction des besoins.

De plus, afin d'étudier le style motivationnel de l'enseignant, il est important de l'analyser objectivement mais également de prendre en compte la façon dont il est perçu par les élèves de l'enseignant en question. En effet, lorsque l'on étudie le lien entre le style motivationnel instauré par l'enseignant dans sa classe et la motivation des élèves, il est important d'étudier comment ce style motivationnel est perçu par les élèves car ils y réagissent en accord avec leur ressenti personnel.

Enfin, une autre limite réside dans la « subjectivité des dimensions constitutives du climat motivationnel. » (Sarrazin & al., 2006, p. 169–170). L'étude du climat motivationnel autorapporté par l'enseignant par un questionnaire implique qu'il soit mesuré par un nombre limité d'items. Par conséquent, les questions proposées par les chercheurs peuvent ne pas prendre en compte des éléments importants permettant de définir plus précisément le climat.

4) Hypothèse de recherche

Cette étude souhaite vérifier l'affirmation suivante : les élèves dont les enseignants soutiennent l'autonomie manifestent une plus grande motivation autodéterminée (Leroy, Bressoux, Sarrazin et Trouilloud, 2013).

De plus, je tiens à prendre en compte le ressenti des élèves concernant le style motivationnel de leur enseignant. Mon hypothèse de recherche est : le style motivationnel soutenant l'autonomie de l'enseignant favorise-t-il la motivation autodéterminée des élèves ?

C. Méthodologie

1) Population étudiée

La population étudiée est constituée d'élèves de cycle 3 ainsi que leurs enseignants. J'ai choisi ce cycle car je souhaite utiliser des questionnaires pour mon étude. Il faut donc que les élèves soient en mesure de : lire les questions, les comprendre et prendre du recul afin d'y répondre.

Cette étude concerne trois classes de cycle 3 : une classe de CM2 de vingt-quatre élèves et une classe de CM1 de vingt élèves de l'école élémentaire des Tilleuls d'Outreau, ainsi qu'une classe de CM1 de dix-huit élèves de l'école Ferry-Nacry de Saint-Martin Boulogne (soit au total soixante-deux élèves et leurs trois enseignantes).

La moyenne d'âge des élèves est de 9 ans 2 mois et 4 semaines.

J'ai choisi ces trois classes pour la passation des questionnaires car je suis actuellement Fonctionnaire Stagiaire à l'école maternelle La Tour du Renard à Outreau, juxtaposée à l'école élémentaire des Tilleuls. Un des critères de sélection était donc la commodité pour accéder au terrain. J'ai sélectionné une classe de cycle 3 à l'école Ferry-Nacry car cet établissement reçoit des élèves issus du même milieu social défavorisé que l'école des Tilleuls. Ce sont deux écoles dites « difficiles ».

2) Instrumentation

Pour réaliser mon étude, j'ai élaboré un livret (*cf.* annexe 1, Questionnaire destiné aux élèves) comportant deux outils de mesure :

- Une version traduite et adaptée du Learning Climate Questionnaire (LCQ) (Williams et Deci, 1996) : c'est un questionnaire qui permet d'étudier le style motivationnel de l'enseignant grâce à 7 items. Les sujets doivent déterminer si l'affirmation de l'item est : « pas du tout vrai », « un peu vrai », « plutôt vrai », « vrai » ou « tout à fait vrai ».

Je souhaite utiliser cet outil de mesure pour étudier le style motivationnel de l'enseignant tel qu'il est perçu par les élèves, c'est-à-dire en faisant remplir le LCQ aux élèves. Et je

souhaite me servir d'une variante du LCQ (*cf.* annexe 2, Questionnaire destiné aux enseignants) pour déterminer le style motivationnel de l'enseignant, c'est-à-dire en faisant remplir ce questionnaire directement par l'enseignant. Ainsi j'aurai une image plus globale du climat motivationnel de la classe.

- Une version traduite et adaptée de l'Academic Self-Regulation Questionnaire (ou SRQ-A) (Ryan et Connell, 1989) : ce questionnaire a été utilisé dans l'article de Leroy, Bressoux, Sarrazin et Trouilloud (2013). Il leur a permis d'évaluer la motivation des élèves.

Ce questionnaire comporte de nombreux items visant à mesurer les régulations : externe, introjectée, identifiée, intrinsèque et l'amotivation. Ainsi, il est possible de calculer un indice d'autodétermination de cette forme :

Indice d'autodétermination (RAI) = (2x intrinsèque) + identifiée – introjectée – (2x externe)

D'après les travaux de Ryan et Connell (1989), plus le score de cet indice est élevé, plus le degré d'autodétermination de la motivation est fort.

3) Déroulement

Les élèves complètent le livret regroupant les deux questionnaires nécessaires à cette étude, à la fin d'une séance de français en passation collective. Un questionnaire est également remis à l'enseignant de la classe pendant cette même période. J'ai initié la passation en informant tous les participants du caractère anonyme de l'étude, dans le but d'obtenir les résultats les plus pertinents possibles.

La passation dure vingt-cinq minutes dans chaque classe. Le protocole de passation est le suivant : je demande aux élèves de compléter les premières lignes du questionnaire : inscrire leur code nom (c'est-à-dire les trois premières lettres de leur prénom), cocher la case correspondant à leur sexe et indiquer leur âge. Puis je lis aux élèves la consigne :

« Lis chaque affirmation attentivement. Réponds-le plus honnêtement possible en entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses ».

Puis j'explique l'échelle des réponses utilisées (entourer un chiffre entre 1 et 5 ; 1 signifiant que l'on n'est pas du tout d'accord avec l'affirmation en question et 5 signifiant que l'on est tout à fait d'accord avec cette affirmation. Pour aider à la compréhension des élèves, l'échelle des réponses a été inscrite au tableau en amont de la passation. Ensuite, je lis la première affirmation en expliquant que s'ils entourent 1 c'est qu'ils ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation ; s'ils entourent le 5 ils sont tout à fait d'accord. Et je souligne le fait que l'on est « de plus en plus en accord » avec la proposition quand on part du 1 pour se rapprocher du 5. Ensuite j'informe les élèves du déroulement de la passation : chaque affirmation sera lue par moi-même puis je leur laisserai un court instant (approximativement 10 secondes) pour répondre entre chaque affirmation. J'ai choisi de procéder ainsi car certaines affirmations ont des sens proches, l'énonciation de chacune d'elle me permet de les lire clairement de façon à améliorer la compréhension des élèves en soulignant leur subtilité, dans le but d'obtenir les réponses les plus pertinentes possibles.

4) Méthode d'analyse des données

Après saisie et codage des réponses aux questionnaires dans un tableur (*cf.* annexe 3, Tableau récapitulatif des données). L'analyse statistique des données est réalisée avec le logiciel Hector (Dubus, 2011).

5) Considérations éthiques

Comme indiqué précédemment les sujets de l'étude (élèves et enseignants) remplissent les questionnaires anonymement. Les sujets de l'étude ne peuvent donc en aucun cas subir d'éventuelles répercussions en fonction de leurs réponses. Ils sont informés de cet anonymat avant la passation. J'ai également précisé aux élèves que leurs parents ne seront pas informés des résultats de cette étude.

De plus, j'effectue la passation moi-même dans les classes afin que les élèves comprennent que les questionnaires ne seront pas vus par leur enseignant. C'est un point important car les questionnaires comportent beaucoup de question concernant leur enseignant. En effectuant la passation moi-même et en précisant aux élèves que leur enseignant n'aura pas

accès à leurs réponses, je pourrai recenser les réponses les plus pertinentes possibles pour mon étude.

Enfin, on peut signaler que les parents des élèves ont été informés de mon intervention en amont de la passation en classe (date de la passation, sujet de l'étude, but des questionnaires complétés par leurs enfants et anonymat garantie pour les participants) et ont signé une autorisation (*cf.* annexe 4, Demande d'autorisation parentale pour recenser les questionnaires complétés par les élèves) afin que les questionnaires complétés puissent être utilisés pour cette étude.

D. Résultats

L'évaluation de la motivation des élèves a été effectuée grâce à l'Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) (Ryan & Connell, 1989), traduit en français (Leroy et al, 2013). Les 36 items utilisés pour cette mesure ont été regroupés en sous-échelles selon les types de régulation avec l'ajout d'une sous-échelle d'amotivation :

- Intrinsèque (7 items ; par exemple « Je fais mon travail scolaire parce que j'aime bien ça »).
- Identifiée (7 items ; par exemple « J'essaie de bien faire à l'école parce que je considère que c'est important »).
- Introjectée (9 items ; par exemple « J'essaie de bien faire à l'école parce que je veux que mon professeur pense que je suis un bon élève »).
- Externe (9 items ; par exemple « J'essaie de bien faire à l'école car on m'a promis des récompenses si je me débrouille bien »).
- Amotivation (4 items ; par exemple « Franchement je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler à l'école »).

La répartition des items est conforme à l'ordre dans lequel était construit le questionnaire par Leroy et ses collègues (2013), (*cf.* annexes 5, Dictionnaire des variables).

▪ **Etude de la fiabilité des résultats obtenus avec les questionnaires utilisés :**

Nous apprécions la consistance interne des échelles à l'aide du coefficient alpha de Cronbach (1951). Celui-ci permet de tester la cohérence de chaque item avec l'ensemble des autres énoncés de l'échelle à laquelle il appartient. Tous les coefficients alpha (cf. Tableau 1) attestent d'une fiabilité globalement acceptable de nos outils (un peu limitée pour l'échelle du climat d'apprentissage¹).

Tableau 1. Coefficient alpha de Cronbach des outils de mesure de la motivation et du climat de classe.

Echelle	Nb items	Alpha Cronbach
Motivation intrinsèque	7	.86
Régulation identifiée	7	.89
Régulation introjectée	9	.83
Régulation externe	9	.80
Amotivation	4	.67
Climat d'apprentissage	7	.76

Les données ont été traitées grâce au logiciel Hector 2 (Dubus, 2011). Les résultats (cf. Tableau 2) mettent en évidence de nombreux liens significatifs et importants² entre le climat de classe et la motivation des élèves.

Tableau 2. Coefficients de corrélation r (Bravais-Pearson) entre le climat de classe et la motivation des élèves.

	1	2	3	4	5	6	7
1-LCQ							
2-LCQp	.185						
3-Intrinsèque	.533 ***	.094					
4-Identifiée	.604 ***	.083	.764 ***				
5-Introjectée	.453 ***	-.074	.627 ***	.621 ***			
6-Externe	.253*	-.199	.229 *	.278 **	.490 ***		
7-Amotivation	-.027	-.027	-.291 **	-.307 **	-.113	.212	
8-RAI	.490 ***	-.054	.788 ***	.738 ***	.501 ***	.721 ***	-.109

Note : Seuils de significativité * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

¹ Selon Nunnally (1978), la fiabilité est acceptable à partir de .70.

² Selon Corroyer et Rouanet (1994), l'importance des effets peut être interprétée de la manière suivante :

- autour de .10 : "effet faible",
- partir de .24 : "effet moyen",
- à partir de .45 : "effet important"

Le traitement des données (Tableau 2) met en évidence de nombreux résultats remarquables.

- **Climat de classe perçu par les élèves et motivation intrinsèque :**

Nous constatons que le climat de classe perçu par les élèves entretient des liens très importants avec la motivation intrinsèque des élèves ($r = .53^{***}$).

- **Climat de classe perçu par les élèves et motivation identifiée :**

Nous pouvons également constater une corrélation significative et très importante entre le climat de classe perçu par les élèves et leur motivation identifiée ($r = .60^{***}$).

- **Climat de classe perçu par les élèves et motivation introjectée :**

Le traitement des données met en évidence un lien important entre le climat de classe perçu par les élèves et leur motivation introjectée ($r = .45^{***}$).

- **Climat de classe perçu par les élèves et indice d'autodétermination (RAI) :**

Nous constatons une corrélation significative et importante entre le climat de classe perçu par les élèves et leur indice d'autodétermination ($r = .49^{***}$).

- **Climat de classe perçu par les élèves et amotivation :**

Les résultats mettent cependant en évidence que le climat de classe perçu par les élèves n'a pas d'effet sur l'amotivation ($r = -.03$ n.s.).

- **Climat de classe perçu par les élèves et climat de classe perçu par les enseignants :**

Le traitement des données révèlent qu'il n'y a aucun lien entre le climat de classe perçu par les élèves et le climat de classe perçu par leur enseignant ($r = .19$ n.s.).

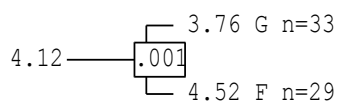
- **Motivation identifiée des filles et motivation identifiée des garçons :**

Enfin, les résultats mettent en évidence une différence significative de la régulation identifiée concernant la motivation des filles et celle des garçons, celle des filles étant plus élevée ($F(1,60) = 10,84$ s à .01).

Tableau 3. Variance de la régulation identifiée en fonction du sexe.

Variables	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Filles	29	4.52	0.56
Garçons	33	3.76	1.10
Ensemble	62	4.11	0.97

Note : Il existe une différence significative entre les moyennes $F(1,60) = 10.84$ s. à .01



Dans la mesure où ils mettent en évidence les liens entre le climat de classe perçu par les élèves et les régulations intrinsèque ($r = .53^{***}$), identifiée ($r = .60^{***}$), introjectée ($r = .45^{***}$) et l'indice d'autodétermination (RAI) ($r = .49^{***}$), ces résultats valident en grande partie notre hypothèse.

E. Discussion

L'utilisation de questionnaires dans une étude comme celle citée précédemment (Leroy & al., 2013) pose des limites (Sarrazin & al., 2006, p. 169–170). En effet, les résultats peuvent être faussés par un effet de halo (Thorndike, 1920). Cet effet se traduit par un phénomène de « contamination » des réponses à l'ensemble du questionnaire en fonction, par exemple, de l'attrait (on parle alors de biais de positivité) ou au contraire de l'aversion (dans ce cas, biais de négativité) qu'éprouve un élève pour la matière ou pour l'enseignant. Ces risques de « contamination » des résultats sont d'autant plus importants si les élèves sont jeunes et ont du mal à distinguer des concepts abstraits et parfois proches.

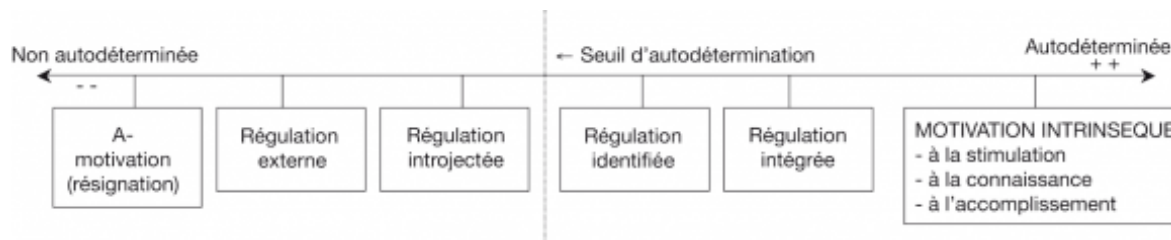
Les résultats de cette étude mettent en évidence que le climat de classe perçu par les élèves a un effet sur leur motivation autodéterminée, en particulier sur les régulations intrinsèque et identifiée. Notre hypothèse de recherche selon laquelle les élèves évoluant dans une classe ayant un bon climat manifestent une motivation autodéterminée est donc vérifiée.

Les résultats mettent aussi en évidence le fait que le climat de classe perçu par les élèves n'a pas d'effet sur l'a-motivation ($r = -.03$ n.s.). L'a-motivation est donc reliée négativement au style motivationnel autorapporté par l'enseignant perçu par les élèves. Ce résultat confirme que les élèves évoluant dans une classe ayant un bon climat ne se sentent pas a-motivés. Rappelons que l'a-motivation fait référence à l'absence de motivation. Quand un élève est a-motivé pour une activité scolaire soit il ne s'y engage pas, soit il le fait passivement. Il ne perçoit aucun lien entre ses actions et ses résultats. D'où le fait qu'un bon climat de classe ne favorise pas l'a-motivation est important car l'a-motivation est certainement une des grandes causes de l'échec scolaire.

Ce résultat confirme ceux de Leroy et ses collègues (2013) qui font apparaître la relation négative entre le climat motivationnel de l'enseignant perçu par ses élèves et l'a-motivation. Comme le propose l'étude citée, deux explications sont envisageables pour expliquer ce résultat. D'une part, il est possible que le questionnaire utilisé pour étudier le style motivationnel de l'enseignant ne soit pas assez précis pour capturer tous les processus susceptibles de conduire à l'a-motivation. En effet, le questionnaire utilisé tend à mesurer uniquement les comportements de « soutien » des besoins. Or, « il est possible que ce soit davantage la présence de comportements qui « menacent » les besoins (par exemple « Mon enseignant me dit que je suis nul »), plus que l'absence de comportements qui les soutiennent (par exemple « Ce que dit mon enseignant augmente la confiance que j'ai en moi »), qui conduisent à l'a-motivation. » (Leroy et al., 2013, p 15). Des travaux récents (voir Reeve, 2009 ; Sarrazin, Pelletier, Deci et al., 2011 pour une revue) montrent l'intérêt de traiter séparément ces deux types de comportement de l'enseignant. D'autre part, l'autre explication envisageable pour ce résultat est que les effets du style de l'enseignant sur l'a-motivation échappent en partie à la conscience des élèves. Des travaux concernant la contagion des motivations entre l'enseignant et les élèves (comme Rade, Sarrazin, Legrain et al., 2010) mettent en évidence l'existence de mécanismes inconscients qui interviennent dans la relation pédagogique.

En ce qui concerne le degré d'influence du climat de classe perçu par les élèves sur leur motivation, les résultats montrent qu'il est plus élevé pour la régulation identifiée ($r = .60^{***}$) que pour la régulation intrinsèque ($r = .53^{***}$) ou introjectée ($r = .45^{***}$).

Figure 1. – **Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la TAD, et ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination.**



Les régulations externe et introjectée renvoient à des formes « contrôlées » de motivation (l'individu s'engage dans une activité principalement à cause de demandes sociales qui ne sont pas intériorisées), alors que les régulations identifiée, intégrée et intrinsèque représentent des formes que l'on pourrait qualifier « d'autonomes » de motivation (l'individu s'engage dans une activité spontanément, volontairement, sans y être contraint). Or, les études réalisées dans le domaine éducatif montrent que les formes autonomes de la motivation sont reliées à « un meilleur apprentissage conceptuel, une plus grande réussite scolaire, des émotions positives et une plus grande satisfaction à l'égard de l'école, une meilleure estime de soi et des perceptions de compétences plus élevées (pour revue, voir Niemiec & Ryan, 2009 ; Reeve, 2002) » (Leroy et al., 2013, p 2).

D'après la figure 1, les résultats présentés ci-dessus pourraient sembler étranges car la régulation identifiée correspond à une motivation autodéterminée moindre que la régulation intrinsèque. Cependant, ces résultats peuvent se justifier en analysant la nature de ces régulations.

En effet, comme nous l'avons rappelé précédemment, la régulation identifiée correspond à la motivation d'un élève qui s'engage dans une activité scolaire car il la juge importante pour atteindre ses buts personnels. On peut donc dire qu'un élève ayant ce type de motivation pour une activité scolaire comprend les objectifs de cette activité et donc s'y engage.

Tandis que la motivation intrinsèque est une forme de motivation émanant de l'individu lui-même. Un élève présentant une motivation intrinsèque pour une activité s'engage dans celle-ci spontanément et volontairement. Il réalise l'activité pour une raison propre à celle-ci comme : par intérêt ou par plaisir. On peut donc dire que ce type de motivation est le plus autodéterminé possible et inhérent à l'élève lui-même, elle provient de lui et ne peut être induite par un facteur externe.

Enfin, la régulation introjectée correspond à la motivation d'un élève qui s'engage dans une activité scolaire à cause de pressions internes (par exemple : la culpabilité).

Or, même si la motivation intrinsèque est une forme de motivation intéressante à développer en milieu scolaire, force est de constater que la plupart des tâches scolaires ne sont pas intrinsèquement intéressantes – les élèves n'éprouvent pas spontanément de plaisir dans le travail scolaire (Ryan & Deci, 2000 ; Reeve, 2002). Nous ne pouvons donc pas nous attendre à ce que le climat de classe affecte le plus significativement la motivation intrinsèque car de part sa nature, elle est difficilement générée via l'intervention d'un tiers, comme l'enseignant par exemple. En outre, nous pouvons considérer que la motivation identifiée est la régulation la plus intéressante à manifester à l'école car l'élève possédant cette motivation pour réaliser une activité, s'y engage car il en comprend le sens ainsi que les objectifs. Or, depuis quelques années, faire comprendre le sens de la tâche à réaliser aux élèves est mis au premier plan dans les recherches des didacticiens. Les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) dispensent des modules qui s'intitulent « *Sens du travail. Travail du sens.* » aux étudiants de Master (*cf.* enseignement de Mme Fromont, ESPE de Villeneuve d'Ascq, par exemple).

De plus, certains résultats inattendus transparaissant dans cette étude méritent d'être soulignés. Tout d'abord, nous pouvons constater que conformément à ce que nous avons supposé, les analyses ont confirmé le rôle de « filtre » des perceptions des élèves vis-à-vis du style motivationnel autorapporté par l'enseignant et la motivation des élèves. Les résultats révèlent qu'il n'y a aucun lien entre le climat de classe perçu par les élèves et le climat de classe perçu par leur enseignant ($r = .19$ n.s.). Autrement dit, la congruence entre les points de vue des élèves de la classe et de leur enseignant concernant le style motivationnel de l'enseignant est faible. Les perceptions des élèves sont loin d'être déterminées entièrement par ce que l'enseignant déclare faire dans sa classe. L'étude (Leroy et al., 2013) mentionne qu'une observation similaire a été faite par Skinner et Belmont (1993) dans une étude réalisée avec des élèves de 8 à 12 ans, où trois explications potentielles avaient été apportées. Tout d'abord, nous pouvons supposer que les déclarations de l'enseignant ne correspondent pas tout à fait à la réalité des comportements qu'il met en œuvre dans la classe. En effet, même si le questionnaire distribué aux enseignants était anonyme, l'existence de biais de désirabilité sociale n'est pas à exclure. Ce biais a pu conduire les enseignants à mentionner davantage ce qu'ils pensaient être bien de dire (comme les comportements qui soutiennent les besoins des élèves) que ce qu'ils faisaient réellement.

D'autre part, il est probable que les élèves ne perçoivent pas avec exactitude les véritables comportements de leur enseignant. Nous pouvons relier cette explication à l'existence de biais perceptifs : les élèves qui apprécient leur enseignant voient chez lui davantage de comportements positifs qu'il n'en dispense réellement, et inversement. Comme nous ne disposons pas d'observations objectives des classes (réalisées par une tierce personne) nous ne pouvons pas valider cette explication.

Enfin, une troisième justification est possible, elle provient de la passation choisie : chaque élève remplit un questionnaire et l'enseignant renseigne un questionnaire pour l'ensemble de la classe. De ce fait, nous pouvons avancer que la mesure au niveau de l'enseignant manque de spécificité. Nous pouvons supposer que les résultats auraient été différents si nous avions demandé à l'enseignant de remplir le questionnaire pour chacun de ses élèves. Mais la tâche aurait été très fastidieuse pour celui-ci et irréalisable pour la passation que nous avons choisi d'appliquer pour cette étude.

Un autre résultat inattendu concerne la comparaison de la motivation identifiée des filles à celle des garçons (toutes classes confondues). En effet, les résultats mettent en évidence une différence significative de la régulation identifiée de la motivation des filles et celle des garçons, celle des filles étant plus élevée ($F(1,60) = 10,84$ s à $.01$). Ce résultat pourrait s'expliquer par la nature du questionnaire utilisé. Nous avons choisi d'effectuer l'évaluation de la motivation des élèves avec l'Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) (Ryan & Connell, 1989), traduit en français (Leroy et al., 2013). Or, les questions font référence à une seule matière : le français. Ce choix a été effectué en raison d'études qui avancent que le français est assez représentatif de toutes les autres matières enseignées à l'école primaire. De ce fait, étudier la motivation des élèves vis-à-vis du français devait nous fournir une vision globale de la motivation des élèves dans toutes les matières. Mais ce choix peut avoir influencé la motivation identifiée des garçons car comme l'avance des études (par exemple, Bouffard, Vezeau, Simard, 2006), le sexe peut avoir une influence sur la motivation dans le sens où les garçons auraient un profil motivationnel plus positif que les filles concernant l'étude des mathématiques et que ce serait l'inverse dans le cas de l'étude du français. Cette étude met en évidence l'existence de l'influence du sexe sur la motivation selon la matière, même si cette influence est peu importante. Les résultats que nous avons obtenus sont cohérents avec cette étude et peuvent donc s'expliquer par l'utilisation exclusive du français dans nos questionnaires.

F. Apports de ce mémoire pour ma pratique professionnelle

1) La découverte de la recherche et de la théorique.

Je pense que l'initiation à la recherche dans le cadre de ce mémoire va influencer ma future pratique professionnelle pour trois raisons majeures.

Tout d'abord, cette expérience m'a permis de découvrir le monde de la recherche. J'ai mis en place une démarche de recherche : choisir un sujet, rassembler des articles pertinents, élaborer un questionnaire, démarcher des écoles pour pouvoir y effectuer la passation, me confronter aux sujets en allant effectuer la passation dans les écoles, analyser les résultats et enfin les interpréter. J'ai beaucoup apprécié cette expérience nouvelle car elle m'a permis de m'initier à la recherche et j'ai eu l'opportunité de vérifier (très modestement) des résultats d'étude de scientifiques reconnus.

De plus, en parcourant les articles, je me suis ouverte à la lecture de travaux que l'on pourrait qualifier de « travaux théoriques » ou « travaux de professionnels ». Je me suis découvert un goût pour la lecture d'écrits théoriques qui m'a surprise. En effet, ce mémoire m'a permis de « démystifier » les écrits théoriques car j'y ai été confronté et je me suis aperçue qu'ils n'étaient pas inaccessibles contrairement à ce que je pensais quand j'ai initié ma recherche. Je pense que cela me permettra de devenir une meilleure enseignante car dans ce métier, il est profitable d'avoir des références théoriques pour améliorer sa pratique.

Enfin à travers mon étude, j'ai pu constater que les écrits théoriques étaient beaucoup plus proches de la pratique sur le terrain que ce que je pensais initialement. Les résultats obtenus avec des données recueillies sur le terrain, sont clairement en adéquation avec les travaux de recherche des auteurs qui ont inspiré mon étude.

2) Réflexions sur mon identité d'enseignante

Ce travail a également été l'occasion de me mettre dans une position réflexive vis-à-vis de mon identité d'enseignante. En effet, lorsque j'ai été confronté au choix de mon sujet, j'étais très indécise mais je souhaitais traiter un sujet qui m'intéressait et qui était en adéquation avec mon futur métier.

Lors d'un cours de Master 1, un enseignant nous a demandé de rédiger un paragraphe décrivant le genre d'enseignant que l'on souhaitait devenir. Ce travail a déclenché une réflexion qui s'est achevée quand j'ai pris conscience que je souhaite devenir une enseignante bienveillante, capable, créative et dont la posture favorise la motivation de ses élèves. A mon sens, la motivation des élèves est primordiale dans le cadre scolaire car elle facilite les apprentissages, peut donner goût aux élèves d'apprendre et je pense que l'a-motivation (ou l'absence de motivation) est certainement une des causes de l'échec scolaire.

3) Apports de ce mémoire sur ma pratique professionnelle actuelle

Actuellement Fonctionnaire Stagiaire (FS) à l'école maternelle La Tour du Renard à Outreau, je suis enseignante à mi-temps dans une classe de Toute-Petite, Petite et Moyenne Section. Ce mémoire m'a permis de réfléchir à ma pratique professionnelle en classe car il m'a sensibilisé aux notions de motivation et de climat de classe. J'ai donc été particulièrement attentive à ces notions au sein de ma classe. J'ai essayé d'analyser la motivation de mes élèves ainsi que mon style motivationnel. Cette réflexion m'a amené aux réflexions suivantes :

- Les élèves de cette tranche d'âge (de 2 ans à 5 ans et demi) sont naturellement particulièrement motivés (même s'il peut y avoir des exceptions souvent à relier à l'état de santé ou de fatigue de l'enfant).

Mettre en place un cadre favorisant la motivation d'élèves de ces niveaux peut donc sembler aisé de prime abord. Mais au cours de l'année j'ai pu remarquer que leur motivation fluctuait selon : le type d'activité proposée (les élèves ont commencé à développer leurs propres affinités pour certains domaines d'enseignement) ; le but de l'activité et le moment de la journée où l'activité était proposée.

Après ce constat, j'ai entrepris d'aménager les apprentissages pour susciter le plus de motivation possible chez mes élèves. Ne pouvant pas modifier les affinités de chacun, je me suis concentrée sur la finalité des activités que je proposais et sur le moment où je les mettais en place.

D'une part, je me suis référée au rythme biologique des enfants de ces tranches d'âge pour organiser les temps d'apprentissages en ateliers dirigés et semi-dirigés selon mes trois niveaux. Dorénavant j'essaie d'adopter au maximum le modèle suivant : les ateliers dirigés du matin sont davantage dédiés aux Tout-Petits ou aux Petits car ceux-ci ne viennent pas forcément à l'école l'après-midi ou ont des difficultés pour émerger après la sieste qui suit la pause méridienne. Et inversement, les ateliers dirigés de l'après-midi sont davantage réservés aux Moyens. La répartition des ateliers semi-dirigés est moins régulière car elle s'organise de manière à ce que les élèves de chaque niveau puisse bénéficier d'un atelier dirigé ou semi-dirigé au moins une fois par jour.

D'autre part, j'ai beaucoup travaillé sur le but des ateliers que je proposais aux élèves car je me suis aperçue au cours de ma recherche que susciter de la motivation identifiée (à savoir une motivation où l'élève comprend la finalité de l'activité qu'il fait) est la régulation la plus profitable dans le cadre scolaire. De ce fait, j'ai essayé de donner un sens pour les élèves à tous mes ateliers (dirigés, semi-dirigés et autonomes) et dans tous les domaines travaillés en maternelle. Pour cela, j'ai eu recours à un thème fédérateur pour une même période : un album de jeunesse très riche intitulé « Le château de Radégou ». J'ai utilisé cet album dans tous mes ateliers afin de leur donner un but concret et donc que les activités fassent sens pour les élèves. Je souhaitais éviter qu'ils « manipulent pour manipuler ». Pendant la période, j'ai pu constater un réel engouement des élèves pour les activités que je leur proposais en rapport avec ce thème. Je pense donc que je renouvellerai cette expérience car je l'ai trouvée bénéfique.

Je me suis également intéressée à mon style motivationnel en classe. Je voulais déterminer si j'avais un style à tendance « soutenant l'autonomie » ou « contrôlant ». Cette réflexion n'a pas été aisée à mener car je pense qu'en cycle 1, l'autonomie des élèves est moins visible. A mon sens, l'un des objectifs de la maternelle est d'apprendre aux enfants le « métier d'élève » et au fur et à mesure que cet apprentissage s'enracine, les élèves peuvent gagner en autonomie (par exemple : savoir où se trouve le matériel pour coller et être capable d'aller le chercher seul si l'activité le requiert). En cycle 1, l'autonomie des élèves est évidemment plus limitée que celle d'élèves de cycle 2 ou 3 mais l'enseignant de maternelle tend à la développer. La réflexion que j'ai initiée dans ce mémoire m'a amené à porter une attention particulière à mon climat de classe et en accord avec les recherches

que j'ai effectué, je souhaitais mettre en place un climat soutenant au maximum l'autonomie de mes élèves compte tenu de leur jeune âge. Dans cette réflexion, je me suis interrogée sur comment mettre en place un climat motivationnel soutenant l'autonomie dans ma classe, c'est-à-dire comment nourrir au mieux les trois besoins fondamentaux de mes élèves ? En me référant à la définition de ce type de style motivationnel, je me suis employée à :

- Mettre en place des situations récurrentes où les élèves ont la possibilité de s'exprimer. En effet, tous les matins après l'appel, la classe se sépare en demi-groupes et les MS (et quelques PS) me rejoignent au coin regroupement pour effectuer des rituels plus élaborés puis participer à « un temps de parole ». Ce temps peut être consacré à une discussion sur un évènement (par exemple : la galette des rois, la sortie en forêt de la classe...) ou sur un thème (par exemple : les élèves me racontent l'histoire du « Château de Radégou » ou imaginent sa suite). J'ai mis en place ce « temps de parole » car je pense qu'il permet aux élèves de s'exprimer plus facilement qu'en classe entière, cela leur permet de prendre confiance en eux et d'être en situation de langage privilégiée avec moi.
- Avoir une attitude bienveillante envers tous mes élèves (par exemple : en prenant le temps de tous les saluer et de discuter pendant l'accueil).
- Laisser des opportunités aux élèves de décider. En classe, je laisse rarement l'occasion à mes élèves de prendre des décisions car je les trouve encore jeunes pour cela et je crains que la situation ne dégénère si j'essaie cela en classe entière. Mais j'ai eu l'occasion de laisser des élèves de Grande Section décider du programme de la séance d'Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) que je menais avec eux (plus précisément, de l'ordre des activités). J'ai voulu essayer de proposer un choix au petit groupe que j'ai en APC car dans notre école, les séances sont très longues (1H30) et ont lieu à la place des Temps d'Activité Périscolaire pour les élèves. Ils sont donc moyennement motivés pendant les séances d'APC. Mais quand je leur ai proposé de choisir entre graphisme (écriture du prénom) ou phonologie (jeux sur les mots) pour commencer, j'ai pu constater un regain d'intérêt et la séance a été très productive. Les élèves étaient vifs, prompts à répondre et intéressés, je les trouvais plus motivés qu'habituellement.

4) Apports de ce mémoire sur ma future pratique professionnelle

Je pense que le travail réalisé dans le cadre de ce mémoire aura un impact sur ma future pratique professionnelle car il m'a énormément sensibilisé au climat motivationnel autorapporté par l'enseignant et à la motivation des élèves. Il m'a également permis d'avoir une réflexion sur le genre d'enseignante que je souhaite devenir : une enseignante qui par sa posture favorise la motivation de ses élèves et qui met en place un climat motivationnel à tendance « soutenant l'autonomie ».

G. Conclusion

L'objectif de cette étude était de démontrer que le style motivationnel soutenant l'autonomie de l'enseignant favorise la motivation autodéterminée des élèves, comme le stipulait mon hypothèse de recherche. Afin de réaliser cet objectif, j'ai réalisé une étude sur une population de soixante-deux élèves de CM1 et CM2 (cycle 3) qui s'est opérée sous la forme d'une passation de questionnaires dans les différentes classes. Malgré le faible effectif de la population étudiée, j'ai obtenu des résultats significatifs qui ont mis en évidence des liens entre le style motivationnel autorapporté par l'enseignant et la motivation autodéterminée des élèves. En effet, les résultats ont permis de constater qu'un bon climat motivationnel instauré par l'enseignant dans la classe contribue à la motivation autodéterminée des élèves, notamment pour les régulations identifiées, intrinsèque et introjectée (avec une influence plus ou moins importante, ici l'énumération a été faite par ordre décroissant). Ces résultats m'ont permis de valider mon hypothèse de recherche.

De plus, cette étude a également permis de constater qu'un climat motivationnel satisfaisant n'influe pas sur l'a-motivation des élèves. Et les résultats mettent en évidence le fait qu'il n'y a aucun lien entre le climat de classe perçu par les élèves et le climat de classe perçu par leur enseignant. Or, comme nous l'avions signalé, cette recherche nous permettait également d'étudier le lien entre ces deux perceptions du climat motivationnel de la classe (d'où l'utilisation du même questionnaire adapté pour les enseignants et les élèves pour étudier le climat motivationnel). Nous pouvons donc en conclure que ce sont bien les perceptions des élèves que nous devons prendre en compte et non pas celles des enseignants car ces dernières ne reflètent pas comment le climat motivationnel de la classe est perçu par les élèves. Enfin, les résultats de cette étude ont mis en évidence une différence significative de la régulation identifiée concernant la motivation des filles et celle des garçons, celle des filles étant plus élevée. Ce résultat inattendu m'a permis d'ouvrir la suite de ma recherche vers un autre champ de la psychologie, où de nombreuses études ont été réalisées, les stéréotypes concernant les filles et les garçons à l'école primaire.

H. Bibliographie

- Leroy N., Bressoux P., Sarraein P., Tessier D., Trouillond D. (2013). *Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels*. Revue française de pédagogie, n°182, janvier-février-mars 2013, mis en ligne le 28 août 2017, consulté le 23 décembre 2014. URL : <http://rfp.revues.org/4008>

- Sarrazin P., Tessier D., Trouillond D., (2006). *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*. Revue française de pédagogie, n° 157, octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 23 décembre 2014. URL : <http://rfp.revues.org/463>

- Bouffard Thérèse, Vezeau Carole, Simard Geneviève. *Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières*. Enfance 4, 2006 (Vol. 58), p. 395-409.
URL : www.cairn.info/revue-enfance-2006-4-page-395.htm.

- Williams & Deci (1996), version française Sarrazin, Tessier & Trouillond (2006). *Learning Climate Questionnaire*.
URL : <http://moodle.espe-lnf.fr/mod/folder/view.php?id=10296>

- Ryan & Connell, (1989), version française Leroy, Bressoux, Sarrazin, Trouillond (2013). *Academic Self-Regulation Questionnaire*.
URL : <http://moodle.espe-lnf.fr/mod/folder/view.php?id=10296>

- *Les 101 théories de la motivation*.
URL : <http://www.lesmotivations.net/spip.php?article42>

I. Annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux élèves.

Indique les 3 premières lettres de ton prénom : _____
 Coche si tu es : un garçon ou une fille.
 Indique ta classe :

Questionnaire pour les élèves

Consigne : Lis chaque affirmation attentivement. Réponds-le plus honnêtement possible-en entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses.

1 : pas du tout vrai 2 : un peu vrai 3 : plutôt vrai 4 : vrai 5 : tout à fait vrai

A. Pourquoi je fais mes devoirs de français à la maison ?

1. Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que je veux que mon professeur pense que je suis un(e) bon(ne) élève.	1	2	3	4	5
2. Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que je ne me sentrais pas bien si je ne le fais pas.	1	2	3	4	5
3. Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que c'est amusant.	1	2	3	4	5
4. Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas.	1	2	3	4	5
5. Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que j'ai envie de bien comprendre ce qu'il y a à faire.	1	2	3	4	5
6. Je fais mes devoirs de français à la maison, parce qu'on m'a demandé de les faire.	1	2	3	4	5
7. Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que j'aime apprendre de nouvelles choses en français.	1	2	3	4	5
8. Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que c'est important pour moi de faire mes devoirs de français.	1	2	3	4	5
9. Honnêtement, je ne sais pas pourquoi il faut faire ses devoirs de français à la maison, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps.	1	2	3	4	5

B. Pourquoi est-ce que je travaille, quand je suis en cours de français ?

10. En cours de français je travaille, parce que je n'ai pas envie que mon professeur me crie dessus.	1	2	3	4	5
11. En cours de français je travaille, parce que je veux que mon professeur pense que je suis un(e) bon(ne) élève.	1	2	3	4	5
12. En cours de français je travaille, parce que je veux apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
13. En cours de français je travaille, parce que j'aurais honte de moi si je ne travaillais pas.	1	2	3	4	5
14. En cours de français je travaille, parce que c'est agréable ce que l'on fait.	1	2	3	4	5
15. En cours de français je travaille, parce qu'on n'a pas le choix.	1	2	3	4	5
16. En cours de français je travaille, parce que j'aime bien ce qui m'est demandé.	1	2	3	4	5
17. En cours de français je travaille, parce que c'est important pour moi de travailler en français.	1	2	3	4	5
18. Franchement, je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler en français.	1	2	3	4	5

C. Pourquoi est-ce que j'essaye de répondre aux questions de mon professeur en français ?

19. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce que je veux que les autres élèves pensent que je suis intelligent(e).	1	2	3	4	5
20. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce que j'ai honte de moi quand je n'essaie pas.	1	2	3	4	5
21. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce que j'aime bien ça.	1	2	3	4	5
22. J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce qu'on doit le faire.	1	2	3	4	5

23. J'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, pour voir si j'ai juste ou faux.	1	2	3	4	5
24. J'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, parce que c'est agréable de répondre aux questions.	1	2	3	4	5
25. J'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, parce que c'est important pour moi d'essayer de répondre aux questions.	1	2	3	4	5
26. J'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, parce que je veux que le professeur me dise des choses agréables ensuite.	1	2	3	4	5
27. Je me demande bien pourquoi j'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, j'ai l'impression de perdre mon temps.	1	2	3	4	5

D. Pourquoi est-ce que j'essaie de bien faire en cours de français ?

28. J'essaie de bien faire en cours de français, parce qu'on n'arrête pas de me dire que c'est ce que je dois faire	1	2	3	4	5
29. J'essaie de bien faire en cours de français, pour que mon professeur pense que je suis un(e) bon(ne) élève.	1	2	3	4	5
30. J'essaie de bien faire en cours de français, parce que j'aime bien faire comme il faut mon travail en français.	1	2	3	4	5
31. J'essaie de bien faire en cours de français, parce que je ne me sentirais pas bien si je ne faisais pas cela.	1	2	3	4	5
32. J'essaie de bien faire en cours de français, parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas.	1	2	3	4	5
33. J'essaie de bien faire en cours de français, parce que je considère que c'est important.	1	2	3	4	5
34. J'essaie de bien faire en cours de français, pour être fier(e) de moi quand je réussis.	1	2	3	4	5

35. J'essaie de bien faire en cours de français, parce qu'on m'a promis des récompenses si je me débrouille bien.	1	2	3	4	5
36. Je me demande bien ce que je fais en cours de français. Si je pouvais, je n'irai pas.	1	2	3	4	5

En classe :

Je pense que mon professeur me comprend.	1	2	3	4	5
Je pense que mon professeur m'accepte comme je suis.	1	2	3	4	5
Mon professeur m'encourage à poser des questions.	1	2	3	4	5
J'ai plus de confiance en moi grâce à ce que me dit mon professeur en classe.	1	2	3	4	5
Mon professeur répond vraiment de manière précise aux questions que je lui pose.	1	2	3	4	5
Mon professeur est très attentif aux problèmes de ses élèves. Il (ou elle) est très sensible aux élèves qui peuvent avoir de la peine. Il sait bien s'occuper des élèves qui sont agressifs ou en colère...	1	2	3	4	5
Je me sens vraiment en confiance avec mon professeur.	1	2	3	4	5

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants.

Questionnaire pour les enseignants :

En classe :

Je pense que je comprends mes élèves.	1	2	3	4	5
Je pense que j'accepte mes élèves tels qu'ils sont.	1	2	3	4	5
J'encourage mes élèves à me poser des questions.	1	2	3	4	5
Je donne confiance en eux-mêmes à mes élèves.	1	2	3	4	5
Je réponds de manière précise aux questions que me posent les élèves.	1	2	3	4	5
Je suis très attentif aux problèmes de mes élèves. Je suis très sensible aux élèves qui peuvent avoir de la peine. Je sais bien m'occuper des élèves qui sont agressifs ou en colère...	1	2	3	4	5
Mes élèves se sentent en confiance avec moi.	1	2	3	4	5

Annexe 4 : Demande d'autorisation parentale pour recenser les questionnaires complétés par les élèves.



Projet porté par :

Enseignant-chercheur :

Jean Heutte – Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education.

Etudiante en master PE :

Héloïse Drique

Autorisation parentale

Dans le cadre de ma formation de professeure des écoles, je réalise une étude qui s'intéresse à la motivation des élèves de primaire.

L'établissement dans lequel est scolarisé votre enfant a accepté de participer à la recherche. Afin de pouvoir prendre en compte la participation de votre enfant, merci de compléter et signer ce formulaire. Si vous le souhaitez, je peux aussi vous rencontrer afin de vous expliquer l'objectif précis de cette étude. Vous pouvez me solliciter à l'adresse suivante : heloise.drique@espe-Inf.fr ou par l'intermédiaire du directeur de l'école.

« Madame, Monsieur, je certifie donner mon accord pour que mon fils /ma fille..... participe à une étude en Sciences Humaines et Sociales.

Je comprends que les informations qui seront recueillies sont **strictement confidentielles**. Ces informations seront utilisées **exclusivement à des fins de recherche et traitées statistiquement, en masse**.

J'ai été informé(e) que **l'identité de mon enfant n'apparaîtra dans aucun rapport ou aucune publication et que toute information me concernant sera traitée de façon confidentielle**.

Les données me concernant feront l'objet d'un traitement informatisé conformément à la loi n°2004-801 du 6 Août 2004 relative à « la protection des personnes physiques à l'égard des traitements de données à caractère personnel et modifiant la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés. »

Date :

Signature des parents :

Annexe 5 : Dictionnaire des variables.

Codes	Codes des noms des sujets (élèves) pour la passation du questionnaire.
Classe	Niveau de la classe et école des sujets.
Sexe	Sexe des sujets.
Age	Date de naissance des sujets.

Classification des items de l'Academic Self-Regulation Questionnaire (Srq) pour calculer l'indice d'autodétermination (RAI) :

Srq = l'Academic Self-Regulation Questionnaire (Ryan & Connell, 1989), version française (Leroy, Bressoux, Sarrazin, Trouilloud, 2013)		
SrqF01	Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que je veux que mon professeur pense que je suis un(e) bon(ne) élève.	Introj1
SrqF02	Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que je ne me sentrais pas bien si je ne le fais pas.	Extern1
SrqF03	Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que c'est amusant.	Intrins1
SrqF04	Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas.	Introj2
SrqF05	Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que j'ai envie de bien comprendre ce qu'il y a à faire.	Identif1
SrqF06	Je fais mes devoirs de français à la maison, parce qu'on m'a demandé de les faire.	Extern2
SrqF07	Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que j'aime apprendre de nouvelles choses en français.	Intrins2
SrqF08	Je fais mes devoirs de français à la maison, parce que c'est important pour moi de faire mes devoirs de français.	Identif2
SrqF09	Honnêtement, je ne sais pas pourquoi il faut faire ses devoirs de français à la maison, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps.	Amotiv1
SrqF10	En cours de français je travaille, parce que je n'ai pas envie que mon professeur me crie dessus.	Extern3
SrqF11	En cours de français je travaille, parce que je veux que mon professeur pense que je suis un(e) bon(ne) élève.	Introj3
SrqF12	En cours de français je travaille, parce que je veux apprendre de nouvelles choses.	Identif3
SrqF13	En cours de français je travaille, parce que j'aurais honte de moi si je ne travaillais pas.	Introj4
SrqF14	En cours de français je travaille, parce que c'est agréable ce que l'on fait.	Intrins3
SrqF15	En cours de français je travaille, parce qu'on n'a pas le choix.	Extern4
SrqF16	En cours de français je travaille, parce que j'aime bien ce qui m'est demandé.	Intrins4
SrqF17	En cours de français je travaille, parce que c'est important pour moi de travailler en français.	Identif4
SrqF18	Franchement, je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler en français.	Amotiv2
SrqF19	J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce que je veux que les autres élèves pensent que je suis intelligent(e).	Introj5
SrqF20	J'essaye de répondre aux questions posées par le professeur, parce que j'ai honte de moi quand je n'essaie pas.	Introj6

SrqF21	J'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, parce que j'aime bien ça.	Intrins5
SrqF22	J'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, parce qu'on doit le faire.	Extern5
SrqF23	J'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, pour voir si j'ai juste ou faux.	Identif5
SrqF24	J'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, parce que c'est agréable de répondre aux questions.	Intrins6
SrqF25	J'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, parce que c'est important pour moi d'essayer de répondre aux questions	Identif6
SrqF26	J'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, parce que je veux que le professeur me dise des choses agréables ensuite.	Extern6
SrqF27	Je me demande bien pourquoi j'essaie de répondre aux questions posées par le professeur, j'ai l'impression de perdre mon temps.	Amotiv3
SrqF28	J'essaie de bien faire en cours de français, parce qu'on n'arrête pas de me dire que c'est ce que je dois faire	Extern7
SrqF29	J'essaie de bien faire en cours de français, pour que mon professeur pense que je suis un(e) bon(ne) élève.	Introj7
SrqF30	J'essaie de bien faire en cours de français, parce que j'aime bien faire comme il faut mon travail en français.	Intrins7
SrqF31	J'essaie de bien faire en cours de français, parce que je ne me sentrais pas bien si je ne faisais pas cela.	Extern8
SrqF32	J'essaie de bien faire en cours de français, parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas.	Introj8
SrqF33	J'essaie de bien faire en cours de français, parce que je considère que c'est important.	Identif7
SrqF34	J'essaie de bien faire en cours de français, pour être fier(e) de moi quand je réussis.	Introj9
SrqF35	J'essaie de bien faire en cours de français, parce qu'on m'a promis des récompenses si je me débrouille bien.	Extern9
SrqF36	Je me demande bien ce que je fais en cours de français. Si je pouvais, je n'irai pas.	Amotiv4

LQC = Learning Climate Questionnaire (Williams & Deci, 1996), version française (Sarrazin, Tessier & Trouillond, 2006).	
LQC1	Je pense que mon professeur me comprend.
LQC2	Je pense que mon professeur m'accepte comme je suis.
LQC3	Mon professeur m'encourage à poser des questions.
LQC4	J'ai plus de confiance en moi grâce à ce que me dit mon professeur en classe.
LQC5	Mon professeur répond vraiment de manière précise aux questions que je lui pose.
LQC6	Mon professeur est très attentif aux problèmes de ses élèves. Il (ou elle) est très sensible aux élèves qui peuvent avoir de la peine. Il sait bien s'occuper des élèves qui sont agressifs ou en colère...
LQC7	Je me sens vraiment en confiance avec mon professeur.

L'objectif de ce présent mémoire est de mettre en évidence les liens entre le style motivationnel autorapporté par l'enseignant dans sa classe et la motivation des élèves. Pour cela, nous avons réalisé une étude basée sur l'utilisation d'un questionnaire sur une population de soixante-deux élèves de CM1 et CM2 et leurs trois enseignantes. Les résultats de cette étude ont montré qu'un bon climat motivationnel instauré par l'enseignant, perçu par les élèves contribue à la motivation autodéterminée des élèves, notamment pour les régulations identifiée, intrinsèque et introjectée.

Mots clés : théorie de l'autodétermination, motivation autodéterminée, régulation identifiée, régulation introjectée, régulation intrinsèque, a-motivation, climat motivationnel, style motivationnel autorapporté par l'enseignant, style « soutenant l'autonomie », style « contrôlant ».