

Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves : un enjeu de l'école

Victoria Catoire Lussich

► **To cite this version:**

Victoria Catoire Lussich. Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves : un enjeu de l'école. Education. 2015. <dumas-01176973>

HAL Id: dumas-01176973

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176973>

Submitted on 16 Jul 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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**SUSCITER LE DÉsir D'APPRENDRE CHEZ
TOUS LES ÉLÈVES :
UN ENJEU DE L'ÉCOLE**

Mémoire de master « MEEF » mention « Premier degré »

VICTORIA LUSSICH CATOIRE

PROFESSEUR DES ÉCOLES
GROUPE G

Directeur de mémoire
FLORENT PASQUIER

2015

Mots-clés : motivation - mobilisation - apprentissage

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
PARTIE I : Quelques éclairages théoriques autour du concept de la <i>motivation</i>, en lien avec la pratique et le cadre institutionnel actuel	6
1.1 Une approche psychopédagogique sur les origines du désir de savoir.....	6
1.2 Perspective psychopédagogique et pratique sur le terrain.....	9
1.3 Vers la complémentarité d'une approche sociocognitive du concept de motivation..	10
1.4 Du <i>besoin</i> au <i>désir</i> ... et du <i>désir de savoir</i> à la <i>liberté d'apprendre</i>	13
1.5 La motivation et l'apprentissage dans les textes officiels.....	15
1.6 Motivation et apprentissage : de « la raison d'agir » à l'action.....	17
PARTIE II : Motivation et apprentissage en pratique	18
2.1 Motivation et apprentissage : désir de l'enseignant, désir de l'élève.....	18
2.2 La motivation et l'apprentissage en pratique : collecte de données.....	19
2.2.1 La motivation de l'enseignant : ses origines et son évolution.....	21
2.2.2 La motivation des élèves d'après les enseignants.....	28
CONCLUSION	36
BIBLIOGRAPHIE	37

INTRODUCTION

« Toute méthode est regrettable qui prétend faire boire le cheval qui n'a pas soif. Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail. »

Célestin Freinet, *Les dits de Mathieu*, 1967

Premier exercice ardu pour l'étudiant d'un cursus dit « *adapté*¹ » : décider d'un sujet de recherche. Voilà une tâche inouïe pour quelqu'un qui se prépare à exercer le métier d'enseignant mais qui a été exclu de l'expérience d'une classe en responsabilité – ce remarquable « saut sans filet », si formateur mais malheureusement (double malheur ?) hors de portée pour les candidats ayant échoué au concours de recrutement de l'Éducation Nationale à la fin de leur première année d'études, candidats dits aussi « non-lauréats » dont l'auteur de ce mémoire fait partie. Dans ce contexte particulier, tous les sujets possibles et imaginables semblaient incontournables, de la didactique à celui de la pédagogie, des moyens humains et institutionnels au choix précis du matériel (traditionnel et/ou innovant), des rapports de ces outils au savoir à transmettre – ou plutôt à construire par les élèves, dans une dynamique socio-constructiviste, et une conception de l'enseignant avant tout en tant que *médiateur*, etc. La première étape que nous avons traversée a consisté donc à passer inlassablement en revue une liste de sujets qui semblait infinie, compte tenue à la fois de notre manque d'expérience consistante sur le terrain et de notre besoin de répondre à une multitude de questions toutes aussi urgentes. Hélas, malgré cette « urgence », des ouvrages de toute sorte se virent transbahutés vainement des semaines durant, en attendant l'avènement d'un miracle ou bien l'émergence un certain *désir*.

Pourtant, pendant les deux ans d'une formation que l'on pourrait qualifier, sinon d'intensive, au moins d'extrêmement intense, un bagage non négligeable d'information et de connaissances nous a été prodigué, concernant aussi bien les aspects fondamentaux des diverses disciplines que l'art et la manière de les transmettre. Il aurait dû être relativement aisé d'aller puiser une problématique quelconque dans un champ aussi vaste – mais bien plus délicat, d'opérer un choix. Paradoxalement, nos expériences à l'école primaire et maternelle

1 « M2 adapté » : étudiant en deuxième année du master MEEF, ayant validé sa première année mais échoué au concours externe de recrutement de professeurs des écoles (et de ce fait demeurant candidat au CRPE pour la ou les sessions ultérieures).

n'ont pas tardé à mettre en évidence que, sans doute parce que notre entreprise suppose avoir à faire à des êtres humains, le fossé entre la théorie et la pratique allait se creuser sous nos pieds, risquant de faire vaciller la plus solide des vocations. Nous sommes en conséquence persuadés qu'il nous faudra sans doute beaucoup de travail, de patience, d'humilité et de persévérance – et pas mal d'amour envers ce métier, encore aujourd'hui dévalorisé –, pour parvenir à combler un tel abîme. Bien qu'à l'école – la notre, en tant qu'adultes – nous avons été largement confrontés au doute, quotidien et fertile, et bien que nous ayons sans doute beaucoup appris, lorsqu'il s'agit d'*apprendre à autrui*, toutes nos « connaissances » sur l'enseignement se heurtent à quelques principes élémentaires de réalité. En particulier, à la problématique issue de la *motivation* : la question du *désir d'apprendre* (ou du manque de ce désir) chez les élèves.

C'est donc l'*expérience* lors des stages de pratique accompagnée qui, aussi limitée qu'elle l'a été, a défini les contours du sujet de ce travail, indissociables d'un souvenir si persistant qui a, de ce fait, officié, lui aussi, de déclencheur : Philippe Meirieu (que nous ne présentons plus), lors d'une conférence vidéo² visionnée « par hasard » en début de ce cursus, citait la célèbre parabole de Célestin Freinet (que nous présenterons encore moins) autour du cheval et la soif³. Si ces quelques mots n'ont pas cessé de résonner en nous, c'est que justement, nous avons eu l'occasion d'expérimenter dans notre propre chair que, quelle qu'eût été la qualité de la préparation d'une séance auprès des enfants, quel qu'eût été le temps passé à tenter d'anticiper un scénario, les difficultés éventuelles, le niveau de la classe et la ou les disciplines abordées, nous nous trouvions fatalement confrontés à la difficulté à l'heure de stimuler la curiosité de tous les élèves, les intéresser, les mettre au travail, sans quoi la préparation en question n'aurait pas servi à grand chose. Que faire lorsque l'élève ne manifeste pas l'envie d'entrer dans une activité, ou qu'il manifeste clairement son rejet ? Comment susciter le désir d'apprendre, et cela chez tous les élèves ? Est ce toujours possible ? N'est-ce pas là l'un des enjeux majeurs pour l'enseignant ?

Des chercheurs d'horizons divers (psychologues, cognitivistes, pédagogues, etc. : nous nous en référerons par la suite)⁴ ont tenté d'expliquer le concept de *motivation*, apportant une grande variété d'approches possibles. La littérature autour de cette notion étant de ce fait très

2 MEIRIEU Philippe. *Enseigner : le devoir de transmettre, les moyens d'apprendre*. CERIMES, Vanves, 2000.

3 FREINET Célestin, *Les dits de Mathieu. Une pédagogie moderne de bon sens*. Neuchâtel, Éditions Delachaux et Niestlé, 1967, p.25.

4 Cf. bibliographie.

abondante, ce mémoire se bornera à examiner certains de ces apports et de proposer, dans la mesure du possible, quelques pistes de réponse, en particulier grâce à la contribution de six enseignants qui ont accepté généreusement de répondre à un entretien semi-dirigé autour de la motivation – y compris de la leur.

La réussite de tous les élèves constitue un enjeu majeur pour l'Éducation Nationale. La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République part ouvertement du postulat que « *tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* » (article L. 111-1). Nous aimerons interroger ce principe d'éducabilité de la façon suivante : s'il est vrai que tous les élèves sont capables d'apprendre, n'est-ce pas à une condition essentielle, inhérente à leur libre arbitre ? Autrement dit, tous les élèves sont capables d'apprendre, certes : *à condition qu'ils le souhaitent*. Nous considérerons, par ailleurs, que cette volonté potentielle n'est pas assimilable à un préalable à l'entrée dans le système éducatif (un don pour certains enfants, au même titre qu'une certaine curiosité naturelle), mais qu'elle doit être construite au sein de l'école, et que cette construction est donc l'une de tâches fondamentales dont la responsabilité repose sur l'institution et à fortiori sur l'enseignant.

Notons que, en dépit des ces très claires injonctions présentes dans les textes officiels, le mot « motivation » n'est cité qu'une fois sur le Bulletin Officiel⁵ (cf. le préambule) : « *Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi* ». Nous pourrions en déduire que « l'estime de soi », comme la réussite, font partie de ce que l'école doit pouvoir offrir à chacun.

Quant au Socle commun de connaissances et compétences en vigueur (2006), il traite la notion de motivation en tant qu'une *attitude* propre à la compétence 7, *Autonomie et initiative*, mise en lien avec, d'une part, « *la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser* » (cf. la rubrique « *Autonomie* ») et avec une « *détermination dans la réalisation d'objectifs* » (cf. la rubrique « *Esprit d'initiative* »)⁶.

Nous ne pouvons qu'inférer que, pour être en mesure de répondre à nos missions d'enseignant, nous devons être capables de *susciter le désir d'apprendre* et de construire une certaine persévérance, et cela chez *tous* nos élèves, aussi différents soient-ils les uns des autres.

5 B.O., numéro hors-série du Ministère de l'éducation nationale et du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, juin 2008, p. 10.

6 *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Décret du 11 juillet 2006, p. 24.

PARTIE I

Quelques éclairages théoriques autour du concept de la *motivation*, en lien avec la pratique et le cadre institutionnel actuel

1.1 Une approche psychopédagogique sur les origines du désir de savoir

La notion de motivation étant par essence complexe⁷, il est impossible de se limiter à un seul de ses multiples aspects. Nous commencerons par tenter de comprendre, du point de vue du développement psychique de l'enfant, ce qui pousserait ce dernier à vouloir s'emparer de certains savoirs, en supposant qu'il y ait des facteurs d'ordre du besoin biologique primordial à l'origine de ce désir particulier.

C'est ce qui émerge des apports de la recherche dans le champ de la psychologie. Notamment, de l'approche de Martine Mènes, psychanalyste et psychothérapeute en Centre médico-psycho-pédagogique (CMPP), telle qu'elle l'a développée dans *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre ?*⁸. Sa thèse, qui rejoint le questionnement qui fut à l'origine de ce mémoire, apparaît synthétisée de façon catégorique par l'auteur : « [...] pour apprendre, il faut désirer apprendre » (Mènes, 2012). Mènes se penche sur la question des origines psychosomatiques de la motivation, comprise justement comme la résultante d'un long processus allant du besoin vital jusqu'au développement de la pensée. Ce processus est expliqué à partir de la notion freudienne de pulsion, définie par l'auteur en tant que « traduction humaine des instincts » et « premier mode de connaissance du monde » : « les pulsions sont les supports du désir de connaître » (*Ibid.*, p. 56 et 58). Afin de compléter cette définition de *pulsion*, nous avons recouru à la contribution d'un autre chercheur, Jean-Luc Aubert (psychologue et spécialiste de l'enfant), qui l'explique en tant qu'un « [...] processus psycho-physiologique qui pousse l'individu à satisfaire ses besoins vitaux... »⁹.

7 « Notion protéiforme », « dimension multifactorielle de la notion de motivation », « complexité », « circularité » : voici quelques termes autour du concept de *motivation*, consignés sur le rapport du jury de la première Conférence de Consensus organisée par le service de formation de formateurs de l'IUFM de Créteil en février 2005, en ligne sur le site de l'ESPE de Créteil : <http://espe.u-pec.fr/formation/formation-continue/formation-de-formateurs/conference-de-consensus-2005-la-motivation-des-eleves--530287.kjsp>.

8 MENES Martine, *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre ?* (préface de Serge Boimare), Paris, Éditions du Seuil, 2012, p.14.

9 AUBERT Jean-Luc. *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève. De la psychologie à la pédagogie*. Collection

« L'être humain est un animal très inadapté, il a besoin d'apprendre à vivre, et c'est par le biais des pulsions que cela commence » (Mènes, 2012, p. 56). D'après les travaux de Mènes, le jeune enfant, dans un premier temps, en interagissant avec son milieu, va s'assurer la survie et en même temps, vont se déployer ses tous premiers apprentissages. Cette phase où prime le besoin, où l'enfant se développe à travers la réponse mais aussi à partir d'une certaine absence de réponse à ces besoins, fera naître progressivement le désir et le développement de la pensée. Il est intéressant de remarquer que, très tôt, il existerait un lien entre *manque* et *apprentissage*. Le manque fera émerger la représentation mentale de l'objet, c'est à dire, la *pensée* (sous la forme d'une évocation de l'objet absent). Par la suite, la substitution d'une pulsion par « un usage étendu de la capacité de penser et de créer » (*Ibid.*, p. 88), ce qui s'assimile au mécanisme psychanalytique de la *sublimation*, sera à la base d'une transformation profonde de l'individu. Elle permettra le passage de la poursuite des « buts vitaux initiaux » (primitifs) à celle des « buts culturels et sociaux » (secondaires) : « [le] désir de connaissance naît du manque » (*Ibid.*, p. 66), ou, si l'on préfère, il traduit le passage du besoin au désir. Cette conception du développement humain, basé sur un équilibre entre la réponse à nos besoins et une certaine privation, peut être rapprochée de l'un des aspects essentiels de la tâche de l'enseignant, qui sera probablement amené à provoquer un manque (« *donner soif* ») pour faire émerger le désir de savoir et, tâche bien plus complexe, la volonté d'apprendre¹⁰.

Notons que Mènes souligne aussi l'existence, spécifiquement en lien avec l'appétit de connaissance, de la « [...] pulsion épistémologique, nom freudien du désir de savoir » (*Ibid.*, p. 84), que par ailleurs Jean-Luc Aubert assimile ouvertement à « l'origine [même] de la motivation » : « Cette pulsion, comme toutes les autres, est une entité inscrite génétiquement. Elle correspond, comme toutes les autres, à un besoin capital : celui qui va permettre peu à peu à l'enfant de découvrir son corps et son environnement pour ne plus dépendre de l'autre, pour accéder à son autonomie » (Aubert, 2012, p. 35). Ce dernier considère la motivation scolaire comme étant la conséquence logique d'un accompagnement satisfaisant de la pulsion épistémologique. Il précise, par ailleurs, que cette pulsion ne pourra s'exprimer que dans un cadre suffisamment sécurisant en termes physiques et psychiques. D'après cette théorie, nous ne pouvons que conclure que l'expression de la pulsion dite *épistémophilique* est forcément précédée par la résolution des besoins primordiaux. Le « désir de savoir » ou pulsion

« Les repères pédagogiques », Paris, Nathan, 2012, p. 32.

10 Dans la deuxième partie de ce travail, nous aborderons les outils concrets susceptibles de générer ce type de manque, et donc de désir.

épistémophilique suivrait, dans le cadre du développement relativement sain d'un individu, à la satisfaction de ses pulsions primitives. De même, la motivation de l'enfant à l'école devrait être la conséquence, au moins en partie, d'une résolution précoce et suffisante de cette pulsion. Notons que nous ignorons, à notre stade, si ces postulats sont partagés par la communauté scientifique. Tout ce que nous sommes en mesure de signaler à ce propos, c'est que nous avons été surpris de constater, parfois, une étanchéité manifeste entre les différentes perspectives. A titre d'exemple, nous remarquerons la façon dont Corinne Demarcy¹¹, spécialiste en sciences cognitives, s'affranchit formellement de la question des fondements psychiques de la motivation lorsqu'elle introduit à son tour le concept : « J'éviterai personnellement l'analyse psychanalytique du phénomène impliquant des termes tels que « plaisir » ou « effort », qui me semblent des chausse-trapes » (Demarcy, 2006, p. 134). Notons toutefois que ce même auteur signale qu'« il s'agit d'un concept complexe, sur lequel il n'y a pas d'unanimité des chercheurs ; une quarantaine de théories de tous bords a été dénombrée un jour [...] » (idem.). En ce sens, nous pouvons lire sur la synthèse du jury de la *Conférence de Consensus – Motivation en contexte scolaire* (Créteil, 2005), lorsque est consignée la perspective didactique (« Quelques points de vue de recherche »), que « La motivation est un terme inusité en didactique. [...] **Il n'est pas question de motivation mais d'engagement dans la tâche** par la construction de scénarii au service d'une mobilisation des savoirs. »¹² (c'est nous qui soulignons). Ce point sur l'approche didactique mérite d'être éclairé par les propos récents (2015) de Philippe Meirieu :

« Faire de la motivation un préalable à une situation d'enseignement-apprentissage, c'est renvoyer la réussite de cette dernière à l'aléatoire des histoires singulières ; c'est aussi imaginer que l'élève peut désirer ce qu'il ignore ; c'est donc, tout à la fois, renoncer à s'appuyer sur la force mobilisatrice des savoirs et se résigner à ce que seuls celles et ceux qui ont déjà découvert – ou pressenti – les satisfactions qu'ils pourront retirer d'un apprentissage soient « motivés » pour s'y engager. C'est pourquoi, afin d'écarter définitivement cette tentation fataliste, **il faudrait remplacer, en matière pédagogique, le terme « motivation » par « mobilisation »** [...] ¹³ » (c'est nous qui soulignons).

11 DEMARCY Corinne. « Motivation & perception ». In AUDOIN Marie-Claude et NADOT Suzanne (dir.), *Motiver > remotiver. Des pratiques innovantes de l'école au lycée. Des enseignants témoignent > des chercheurs s'expriment*, CRDP de l'académie de Versailles, 2006.

12 Rapport du jury de la première Conférence de Consensus organisée par le service de formation de formateurs de l'IUFM de Créteil en février 2005.

13 MEIRIEU Philippe. « Peut-on susciter le désir d'apprendre ? », in *Sciences humaines*, N°268, mars 2015, p. 40

1.2 Perspective psychopédagogique et pratique sur le terrain

Entre parenthèses, nous voudrions préciser que, si nous avons commencé par nous pencher sur ces éléments théoriques, c'est parce que l'immersion dans la pratique a aussitôt suscité chez nous le besoin de chercher à comprendre certaines réactions (et/ou absences de réaction) chez des élèves que nous avons observés – et auprès de qui nous avons travaillé. Faire appel à un présupposé *bon sens* ou bien à nos rudiments concernant la psychologie du développement de l'enfant, ne s'avéra guère suffisant. Nous avons donc entrepris de chercher des pistes pour tenter de répondre à une problématique concrète appelant à une remédiation (tout aussi concrète) de notre part.

Il est toujours étonnant d'observer l'important écart qui sépare les enfants manifestant (au moins en apparence) un enthousiasme perceptible face à une proposition quelconque, et ceux qui semblent parfois (ou toujours, dans un cas extrême) totalement indifférents – soit en franche opposition face à l'enseignant en devenir, soit dans un état que l'on pourrait qualifier d'apathique (ou d'« amotivation » – nous y reviendrons). Pour arriver à comprendre cette différence de réaction face à une même proposition, nous aurions alors souhaité d'être capables de discerner ce qui relevait de la qualité didactique de l'activité proposée ; des enfants eux-mêmes (de leurs propres histoires particulières et en tant qu'individus, de leur développement psychocognitif, de leur rapport singulier au savoir ou à certaines disciplines, etc.) ; de notre propre capacité (ou incapacité) à susciter leur intérêt à partir de nos choix pédagogiques, plus ou moins pertinents, voire, de notre propre personne dans son essence, ou du moins, de notre capacité à théâtraliser afin de captiver les enfants ; du contexte de la classe, de l'école, etc.

Dans un premier temps, nous avons cru que nous trouverions les réponses à ces questions à partir d'une approche principalement psychologique, dans la mesure où ces théories semblent se rapporter avant tout au *sujet* apprenant et à la question du *désir*, que nous relions intuitivement à celle de *plaisir* – nous rejoignons ceux, formateurs, pédagogues et enseignants en exercice pour qui la question de la motivation scolaire est en lien avec la *construction* du désir et du plaisir d'apprendre (nous songeons aux entretiens effectués pour les besoins de ce travail mais encore, aux échanges durant les stages, voire, en dehors du milieu scolaire). Mais nous ignorions alors qu'il existe une profusion de modèles d'analyse autour de la notion

de *motivation*. Nous dûmes alors nous rendre à l'évidence : si les apports psychopédagogiques ont une valeur indéniable, ils ne couvrent qu'une partie des aspects de la motivation, dans la mesure où ils ne tiennent en compte essentiellement que de *l'individu*. Par ailleurs, nous craignons que la seule explication de la motivation par la psychologie puisse nous limiter à une sorte de *causalité* : une conception de la personne que nous rapprochons d'un certain *déterminisme*, qui mérite donc être mis en perspective. En conséquence, nous avons fait appel à d'autres théories de la motivation qui se réfèrent à des éléments aussi essentiels que le développement psychique, qui tiennent en compte la *dimension sociale* dans laquelle s'inscrit tout être humain et donc tout élève : la relation au monde – à l'enseignant, à la famille, aux camarades, à l'institution dans sa globalité, etc.

1.3 Vers la complémentarité d'une approche sociocognitive du concept de motivation

Nous voudrions ici exposer brièvement quelques éléments complémentaires afin de parfaire *a minima* la notion de motivation.

Les limites de ce travail (et les nôtres) nous imposent une certaine économie face à l'abondance de modèles existants autour des variables propres au processus d'apprentissage que chacun tente de mettre en exergue. Nous ne rentrerons pas, en conséquence, dans une énumération aussi fastidieuse qu'inopérante de théories fort médiocrement comprises (du moins à notre modeste niveau) ni dans une reproduction de schémas divers et variés, que le lecteur pourra retrouver sans trop de peine, notamment chez certains chercheurs reconnus en matière de psychologie cognitive, tels qu'Alain Lieury et Fabien Fenouillet. En nous appuyant sur leur travail de vulgarisation scientifique (A. Lieury et F. Fenouillet, 1997¹⁴) ainsi que sur les recherches de Pierre Vianin¹⁵, nous garderons présentes, toutefois, les notions de *motivation intrinsèque* et de *motivation extrinsèque*, issues des théories de l'autodétermination (Deci et Ryan), qui incluent une troisième catégorie, « *l'amotivation* ou absence de motivation » (A. Lieury et F. Fenouillet, 1997, p. 57). Ces notions nous renvoient directement à des enjeux toujours d'actualité pour l'enseignant, à savoir, le risque ou les

14 LIEURY A. et FENOUILLET F., *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997 ; CARRE P. et FENOUILLET F. (dir.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod, 2009.

15 VIANIN Pierre, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles, De Boeck Université, 2006.

avantages de toute tentative de renforcement (la pertinence du « bâton ou la carotte » qui émerge de la perspective behaviouriste, le mécanisme de « retour » propre au *feed-back*, etc.), et dans un cas extrême, le problème profondément éthique que pose une éventuelle manipulation des élèves : « Peut-on accepter qu'on manipule l'homme – même « pour son bien » – en guidant son comportement par une programmation rigoureuse de récompenses et de sanctions ? » (Vianin, 2006, p. 65). Nous avons eu souvent l'occasion d'éprouver ce questionnement dans des contextes très divers lors de stages au sein de l'école publique. Par exemple, lors d'un conseil d'école réunissant l'équipe enseignante d'un établissement parisien (une école maternelle) et les représentants des parents d'élèves, la pratique d'une maîtresse a été dénoncée plus ou moins indirectement par ces derniers : ils s'adressaient, non sans une certaine gêne, à l'ensemble de l'équipe, mais aucune personne présente n'ignorait qui était l'enseignante visée par les propos de ces parents d'élèves. Cette enseignante avait pour habitude de gratifier ses (bons) élèves au moyen de... bonbons. En tentant, par la suite, d'éviter le jugement obtus que l'on peut facilement imaginer, nous nous sommes demandé si les arguments évoqués par les parents, qui invoquèrent alors le cadre réglementaire et surtout l'« éducation à la santé » afin de justifier leur mécontentement face à une telle « stratégie » (nous n'étions alors pas loin du rapport *délicat au corps* des enfants, à travers les aliments), ne traduisaient pas *quelque chose* de plus profond, difficile à cerner et pourtant quasi tangible (une sorte de non-dit très pesant). La rédaction du présent travail et les lectures qui l'ont alimentée nous permettent enfin d'entrevoir *la « chose »* en question et sa portée, nous insistons, éminemment éthique. Nous retrouvons, grâce à Rolland Viau (chercheur en éducation et référent incontournable dans le domaine qui nous occupe) un éclairage qui commence enfin à désembrumer notre entendement face aux systèmes de « bon points », mérites et autres :

« Des **commentaires favorables** sur les travaux, des évaluations qui soulignent les apprentissages réalisés, des **encouragements** dans les moments difficiles, des **remerciements** pour avoir écouté avec attention un exposé **sont des gestes qui motivent** certainement plus les élèves que des jetons, **car ils agissent directement sur les perceptions qu'ils ont d'eux mêmes**.¹⁶ » (Viau, 1994, p. 123 ; c'est nous qui soulignons).

Reste à savoir, à chercher, à apprendre : comment faire pour *éviter de manipuler les élèves à*

16 VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire* (1994), Paris / Bruxelles, De Boeck, 2^e éd. 1997, p.7.

notre insu (notre exemple autour des « bonbons-carotte » faisait référence à de très jeunes élèves, peut-être encore peu sensibles à des éventuels « commentaires favorables », etc.). En songeant à l'effet Pygmalion, notre intuition, mince expérience et observation nous conduisent à l'hypothèse que les pires étiquettes (en tout cas, les plus dangereuses) sont celles que nous collons nous mêmes, involontairement, sur les enfants... et adultes en général.

Pour revenir à nos tentatives d'embrassement du concept de motivation, nous avons choisi de nous centrer sur la définition reprise par Corinne Demarcy en 2006 qui figure sur l'article que nous avons cité plus haut. Nous ne suivrons pas l'analyse proposée par la chercheuse mais nous lui en sommes extrêmement reconnaissants dans la mesure où son texte (op. cit., p. 134¹⁷) nous a permis d'aller puiser dans la définition de R. Viau (et d'accéder ainsi aux travaux de ce dernier) des composants qui nous ont semblé essentiels pour cerner le concept :

« La motivation en contexte scolaire est un **état dynamique** qui a ses origines dans les **perceptions** qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à **choisir** une activité, à s'y engager et à **persévérer** dans son accomplissement afin d'y atteindre un but. » (Viau 1994, p. 7 et 32; c'est nous qui soulignons)

Cette définition, précise Viau, « s'inspire des travaux de chercheurs qui ont une approche sociocognitive [...] ». Elle présente une *vision globale* du phénomène, qui situe la motivation non pas « [...] seulement dans l'objet d'apprentissage, mais [...] dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage et dans les perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposé » (idem.). Nous nous réserverons la liberté de conserver présents les apports qui découlent de la perspective psychopédagogique abordée plus haut, qui nous ne semble nullement en opposition avec cette définition (mais qui nous paraissait insuffisante, comme nous l'avons signalé), bien que l'auteur de celle-ci précise qu'elle « implique **une distinction entre la motivation et la passion** ou l'intérêt immédiat et spontané qu'un élève peut avoir pour certaines activités [...] » (idem. ; c'est nous qui soulignons). Voilà pourquoi un élève devrait idéalement être motivé *par* l'enseignant, *par* ses pairs (plus largement, par tous les membres de la communauté éducative) à aborder des matières, des activités, à entreprendre des apprentissages sur lesquels il n'est pas porté (« passionné ») *à priori*. L'école que nous rêvons doit apprendre à apprendre, apprendre à aimer... (apprendre). Cette lecture nous amène à croire qu'il ne s'agit guère ici, il nous semble,

17 DEMARCY Corinne. « Motivation & perception ». In AUDOIN Marie-Claude et NADOT Suzanne (dir.), *Motiver > remotiver. Des pratiques innovantes de l'école au lycée. Des enseignants témoignent > des chercheurs s'expriment*, CRDP de l'académie de Versailles, 2006.

d'une tentative de l'auteur d'écarter catégoriquement les *affects* du processus de motivation – de notre côté, nous sommes ontologiquement incapables de renoncer à l'idée de *désir* et de *plaisir* tant que nous aurons à faire à la *matière humaine*. A travers cette distinction essentielle, Viau réussit ce que nous considérons un véritable exploit, à savoir, parvenir à placer la motivation dans le sens de la détermination, de la liberté d'un être à choisir, au-delà de sa propre émotion, de sa propre condition : au-delà de tout déterminisme. La motivation entendue comme un « état dynamique », comme un processus, intègre entièrement la capacité incommensurable et la *volonté de se dépasser* dont, nous le croyons, l'être humain est capable.

1.4 Du besoin au désir... et du désir de savoir à la liberté d'apprendre

Il serait prudent de distinguer, à présent, l'idée du *désir de savoir* – qui sous-tend une certaine *immédiateté* – de celle qui peut découler du *désir (ou volonté) d'apprendre* – qui implique, il nous semble, une certaine *persévérance*. Nous voudrions ainsi tenter de tendre un pont entre les perspectives psychopédagogique et sociocognitive : l'idée d'une certaine *durée* dans l'engagement est présente dans la définition de motivation de R. Viau citée plus haut, mais cette définition excluait toute référence à un désir quelconque. Ce qui pourrait s'apparenter à un banal jeu de mots, n'est autre que la distinction entre la satisfaction immédiate et l'engagement soutenu pour parvenir à l'accomplissement d'un désir, au travers d'une véritable décision¹⁸. Voici une formulation qui traduit, nous le croyons, cette précaution, dans ces termes que Philippe Meirieu (2008) prononçait à propos du principe d'éducabilité :

« On confond trop souvent le désir et la pulsion. La pulsion est quelque chose qui vous emporte, que ce soit une pulsion de mort ou une pulsion sexuelle, une pulsion de manger. Après la pulsion, on retombe à l'état plat. Au contraire, ce qui caractérise le désir c'est que, quand il est réalisé, il est encore plus désir. Savoir, c'est avoir encore plus envie de savoir. Aimer quelqu'un, c'est avoir encore plus le désir de le découvrir quand on le connaît déjà. C'est le contraire de la pulsion. C'est s'inscrire dans la temporalité »¹⁹.

18 Nous avons évoqué plus haut la notion de *motivation extrinsèque* – rajoutons succinctement que l'inefficacité de la contrainte a été largement démontrée. En conséquence, nous ne nous attarderons pas sur un éventuel rapprochement de « dressage » et enseignement.

19 MEIRIEU Philippe. « Le pari d'éducabilité ». Extrait de son exposé lors d'une conférence le 5 novembre

Nous retrouvons une formulation limpide de cette distinction – s' « approprier d'un savoir » *versus* « entrer dans un processus d'apprentissage » – dans les propos de Serge Boimare (psychopédagogue et ancien instituteur ayant mené d'importantes recherches autour des empêchements d'apprendre), dans un tout autre contexte, lors de son intervention au V^e colloque de Bobigny, *Penser, apprendre* (1987) :

« Ces enfants ont envie de savoir mais ils ont peur d'apprendre : je suis contrarié à chaque fois que j'entends dire que les enfants dont j'ai la charge ne veulent pas savoir, alors que l'observation vous montre que l'avidité et la curiosité excessive, parce qu'impossible à différer, font partie des causes majeures de leur dysfonctionnement intellectuel²⁰».

La volonté de surmonter certains obstacles dans la poursuite d'un but déterminé entre alors en jeu, et c'est là, il nous semble, que nous retrouvons l'un des enjeux essentiels pour l'éducateur, à savoir, comment construire la liberté et l'autodétermination chez ses élèves. Nous entendons bien que le *désir de savoir* est très probablement un bon préalable à l'*acte d'apprendre* dans la plupart des cas, et que ce désir ne peut pas émerger quand les besoins le plus élémentaires des enfants n'ont pas été satisfaits²¹. Mais, y compris dans des conditions « idéales », lorsque les besoins physiologiques et affectifs des enfants ont été suffisamment respectés, ce seul désir de savoir ne garantit en aucun cas une mobilisation durable de l'attention des enfants. Ainsi, nous revenons à l'hypothèse que la motivation des élèves repose, au moins en grande partie, sur la responsabilité de l'enseignant, qui est perpétuellement confronté à une *tension* particulière (nous y reviendrons). Les difficultés personnelles de l'élève, aussi importantes soient-elles, ne peuvent pas (sauf dans le cas d'une situation de handicap majeur) justifier l'impuissance de l'éducateur, qui, de même, ne devrait pas s'appuyer sur un prétendu respect de la liberté individuelle au risque de « prôner l'abstention pédagogique », pour reprendre les termes de Meirieu :

« [...] Une école qui se veut démocratique ne peut, en aucun cas, faire de la motivation un préalable : ce n'est pas à l'élève de « se motiver », c'est à l'école de le

2008, disponible sur la page <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf> (consultée le 22 avril 2015).

20 BOIMARE Serge. « Des enfants qui ont peur d'apprendre » (1988, Paris, Eshel). In *La motivation*, numéro hors-série des *Cahiers Pédagogiques*, 1996, p. 73.

21 Nous songeons ici à la « *Pyramide des besoins humains* », selon A. MASLOW, reprise par VIANIN, Pierre, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?*, Bruxelles, Editions de Boeck, 2006, p. 28

motiver pour les savoirs et la culture. L'absence de motivation ne peut servir de prétexte à la sélection, voire à l'exclusion, tout particulièrement dans « l'école du socle », censée transmettre à toutes et tous les fondamentaux de la citoyenneté²² » (Meirieu, 2015).

1.5 La motivation et l'apprentissage dans les textes officiels

Cet enjeu propre à l'enseignement, que Meirieu souligne d'une façon aussi limpide, fait partie des injonctions officielles en vigueur en France, bien qu'il ne soit nulle part explicité ouvertement sur les textes en vigueur. Nous pouvons constater, toutefois, que le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, bien qu'on n'y retrouve jamais les termes « motivation » et/ou « mobilisation », comporte au moins une référence à certains de leurs aspects. En effet, nous pouvons lire, dans la définition de la compétence P4, *Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves*, que les professeurs devraient être capables de « [...] favoriser la participation et l'**implication** de tous les élèves... »²³ (c'est nous qui soulignons). Pour ce faire, l'enseignant devra être en mesure d' « installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance ; maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités ; rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs » (idem.).

Par ailleurs, nous avons signalé lors de l'introduction à ce travail que le terme « motivation » est présent, au moins deux fois, sur le *Socle commun de connaissances et compétences* en vigueur (2006), qui traite la notion de motivation en tant qu'une *attitude* propre à la compétence 7 (*Autonomie et initiative*). Actuellement, un nouveau document est en cours d'élaboration : le projet a été rendu publique par par le Conseil Supérieur de Programmes (CSP) le 8 juin 2014 en accord avec la loi d'orientation de juillet 2013 (article 13). Ce projet de socle, bien que conservant certains éléments (déjà présents sur le socle dans sa version de 2006), comporte « cinq domaines [qui] mettent en jeu à la fois l'éducation et l'instruction. Ils définissent les composantes de la culture commune : [1] les langages pour penser et

22 MEIRIEU Philippe. « Peut-on susciter le désir d'apprendre ? », in *Sciences humaines*, N°268, mars 2015.

23 BULLETIN OFFICIEL n° 30 du 25 juillet 2013, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

communiquer, [2] les méthodes et outils pour apprendre [c'est nous qui soulignons], [3] la formation de la personne et du citoyen, [4] l'observation et la compréhension du monde [et 5] les représentations du monde et l'activité humaine »²⁴.

Après examen du projet en question, nous constatons que le terme « motivation » disparaît des textes. Toutefois, dans la mesure où *motivation* et *apprentissage* nous semblent intimement liés (nous y reviendrons), nous retrouvons dans ce projet des éléments qu'une bonne dose de volonté pourrait permettre de rapprocher du concept, particulièrement en lien avec le domaine 2 (« *Les méthodes et outils pour apprendre* »). Ainsi, dans la rubrique « *Acquérir la capacité de coopérer et de réaliser des projets* »²⁵, nous pouvons lire :

« L'élève a acquis **autonomie et initiative** en les exerçant régulièrement dans des activités de projets, sur des **périodes progressivement de plus en plus longues**, qui lui ont permis pour la réalisation de ces travaux de mettre en œuvre des compétences multiples. Il a aussi pu à cette occasion mettre en relation des compétences acquises dans des disciplines diverses dans le cadre de tâches complexes. » (CSP, *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, 2014, p. 9 ; c'est nous qui soulignons) .

Les termes « autonomie et initiative », ainsi que la référence à une *durée* de plus en plus importante des activités, nous semblent proches de la notion qui nous occupe, telle que nous l'avons cernée plus haut (notamment à travers de la définition de R. Viau). Nous considérerons, dorénavant, que la motivation constitue un élément incontournable dans le processus plus large de l'apprentissage scolaire.

En outre, au sein du même « domaine » de ce projet de socle, dans la rubrique « *Organiser son travail pour l'efficacité des apprentissages* », il est explicité que :

« L'élève a acquis la capacité de se projeter dans le temps, d'anticiper une situation, de planifier une tâche. Il sait gérer les étapes d'un devoir, mémoriser de façon rationnelle ce qui doit l'être et organiser son travail en fonction des véritables enjeux

24 *Éléments de présentation du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture par le Conseil supérieur des programmes*, 02/05/2015, <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/socle-commun-de-connaissances/>

25 *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Conseil supérieur des programmes, 8 juin 2014, <http://www.education.gouv.fr/>, p. 9.

d'un apprentissage. **Il comprend qu'une tâche scolaire n'est pas une fin en soi et qu'elle est presque toujours au service d'un apprentissage.** Pour y parvenir, l'élève a développé sa curiosité. Il s'intéresse aux connaissances et met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de connaissances, de ressources physiques, la concentration, le goût de l'échange et du questionnement, le respect des consignes. [...] » (idem. ; c'est nous qui soulignons).

Nous supposons que si l'élève « est parvenu » à acquérir ces capacités, c'est parce que l'école lui aura permis de les découvrir, de se les approprier et de les développer harmonieusement. Il est question ici de *sens*, en tant que facteur mobilisateur, bien plus que de *contrainte*. Et ce sens *doit être construit au sein de l'école*. En effet, le même document nous renseigne clairement sur la responsabilité de l'institution :

« **Apprendre à apprendre et à comprendre est un enjeu** qui concerne l'ensemble des champs et des disciplines. Les méthodologies du travail ne s'apprennent qu'en situation. Mais il faut leur consacrer **le temps nécessaire** et les **explicitations suffisantes**. **L'école ne peut exiger ce qu'elle n'a pas enseigné** » (ibid., p. 10 ; nous nous permettons de souligner, encore, ce qui nous semble essentiel).

1.6 Motivation et apprentissage : de « la raison d'agir » à l'action

D'après le dictionnaire étymologique d' E. Baumgartner et P. Ménard, le terme *motivation* dérive de « *motivus, "qui concerne le mouvement, mobile"*. *Le substantif motivum est attesté en lat. méd. au sens de "raison d'agir, action qui met en mouvement"*. »²⁶.

Il est temps de nous interroger sur cette mise en mouvement.

Nous sommes partis du postulat que la motivation de tous les élèves fait partie des enjeux fondamentaux de l'école. Nous allons maintenant chercher à vérifier ce principe, en interrogeant, d'une part, la notion d'apprentissage, et d'autre part, la pratique actuelle au sein de l'institution : la nôtre (ou ce qu'au moins nous avons pu observer), mais surtout celle dont un groupe d'enseignants ont bien voulu témoigner.

26 BAUMGARTNER Emmanuèle et MENARD Philippe, Dictionnaire étymologique et historique de la langue française, Encyclopédies d'aujourd'hui, Paris, Librairie Générale Française, 1996.

PARTIE II

Motivation et apprentissage en pratique

2.1 Motivation et apprentissage : désir de l'enseignant, désir de l'élève

Avant d'aborder l'analyse des données recueillies pour les besoins de ce travail, une brève explicitation nous semble nécessaire. En effet, autant nos observations et pratique en stage que les entretiens semi-dirigés que nous avons mené auprès des enseignants du premier degré, reposent sur un cadre de référence relativement précis, à savoir, le modèle socio-constructiviste, qui met l'accent sur la relation enseignant-élève ou, si l'on préfère, l'idée d'un rapport dialectique entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre qui ne délaisse ni l'objet d'apprentissage ni le milieu dans lequel cet apprentissage s'inscrit. Cette perspective relationnelle, qui place l'élève au centre des apprentissages et qui promeut la construction (et non pas la transmission) des savoirs, implique toutefois, lors de la tentative de sa transposition dans le monde réel, une *tension* que nous avons évoquée précédemment, ici expliquée clairement par P. Meirieu :

« Qui n'a pas connu ces situations de blocage où l'élève apparaît totalement étranger et réfractaire au savoir que le maître veut lui faire acquérir ? Qui n'a été tenté alors de résoudre le problème dans la terrible simplicité du « *fais comme tu veux* » ou du « *fais comme je veux* » ? [...] Et chacune des deux positions est, d'évidence, la bonne, sans doute même la seule bonne... et elles sont pourtant contradictoires ! Elles sont contradictoires mais c'est peut-être que la vie est contradiction. Elles sont intenables et incontournable, mais c'est peut-être que la pratique pédagogique est tension... [...] Faire apprendre, alors, n'est pas sacrifier une des deux parties, abdiquer ses exigences ou ignorer la personne de l'apprenant [...]. Ainsi vaut-il mieux « agir l'apprentissage », c'est-à-dire ne pas renoncer à l'un des deux termes de l'alternative, mais les mettre en tension pour se mettre sous tension. Et la tension sera d'autant plus forte, d'autant plus féconde, que nous serons profondément attachés à ne sacrifier aucun des deux pôles. [...] *Ce qui est fécond [...], c'est de chercher inlassablement ce que nous pourrions vouloir ensemble.* » (Meirieu, 1987²⁷ ; c'est nous qui soulignons).

27 MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*. Collection Pédagogies. Paris, ESF Éditeur, 1987.

2.2 La motivation et l'apprentissage en pratique : collecte de données

Dans le sens du cadre théorique que nous venons d'exposer, nous avons entrepris d'interroger les pratiques à l'école en tentant d'articuler un double questionnement : *la motivation des élèves et celle des enseignants*. Nous avons aussi tenté de faire émerger des exemples concrets d'outils pédagogiques et didactiques susceptibles de mobiliser les élèves, d'âge et contexte divers, afin de vérifier l'existence même de ces outils présumés et d'interroger leur efficacité (et leur généralisation hypothétique), dans la mesure où les contraintes logiques des stages de pratique accompagnée ne nous ont pas permis de les essayer, nous mêmes, de façon suffisante.

La méthode de recherche adoptée – l'entretien semi-dirigé – comporte des limites évidentes : le nombre d'enseignants interviewés ne permet de généraliser nos conclusions. Mais la qualité de ces témoignages nous a permis, non pas seulement d'entrevoir des aspects pratiques proches du concept de motivation mais, plus largement, de continuer d'apprendre... sur l'école, sur les enfants et sur l'apprentissage. Ces enseignants nous ont accueilli à bras ouverts et ils se sont prêtés à l'exercice d'une façon étonnamment généreuse.

Nous ne pouvons que leur exprimer notre profonde reconnaissance.

Leurs propos, d'une remarquable honnêteté et témoignant en général d'une réelle distance critique envers leur pratique professionnelle, ont nourri un dialogue fertile entre théorie et pratique. Ils apparaîtront donc le plus souvent littéralement transcrits (bien que condensés) : il nous a semblé pertinent de les laisser s'exprimer, et bien plus fertile que de nous limiter à nos interprétations inévitablement partielles.

Ces entretiens semi-dirigés furent menés entre le 15 avril et le 11 mai 2015, à l'aide d'un dictaphone (et prise de notes) auprès de six enseignants de niveaux et d'établissements différents, à Paris :

- Une enseignante de PS/MS de maternelle (13^e)
- Un enseignant de CE1 (18^e)
- Une enseignante de CE1 (20^e)
- Une enseignante de CM1, par ailleurs, maître formateur (19^e)
- Une enseignante de CM1, actuellement candidate au CAFIPEMF (9^e)
- Une enseignante de CM2, maître formateur, aussi (10^e)

Par la suite, nous présenterons les questions qui ont constitué l'entretien ainsi qu'une tentative d'analyse des données recueillies.

Présentation du guide d'entretien (30 à 40 min)²⁸ :

	Questions principales	Questions complémentaires
	<p>Qu'est-ce qui vous a conduit, au début de votre carrière, à exercer ce métier ?</p> <p>Si vous aviez à définir, en quelques mots, ce qui vous « porte » aujourd'hui, qu'est-ce que vous mettriez en avant ?</p> <p>Compte tenue de l'aspect pluridisciplinaire du métier, et si vous avez des domaines de prédilection : est-ce que vos élèves vous semblent plus enthousiastes lorsque vous abordez un sujet ou une activité au sein d'un domaine qui vous attire ?</p>	<p>> ancienneté (depuis...)</p> <p>> vocation (précoce ou tardive), évolution, reconversion professionnelle</p> <p>> besoin d'intégrer le monde de travail, parcours (filière d'origine)</p> <p>> projets futurs</p> <p>> expérience (niveaux de classe passés, niveau/x de classe actuel).</p> <p>> qu'est-ce que vous aimez dans le métier d'enseignant ?</p> <p>> pourriez-vous évoquer des exemples ? (et/ou des contre-exemples).</p> <p>> comment faites-vous pour aborder un sujet qui ne vous attire pas ?</p>
	<p>Est-ce quelque chose de facilement observable, pour vous, le fait qu'un élève soit motivé (ou pas) par une activité ou situation d'apprentissage ?</p> <p>A quoi le voyez vous ?</p> <p>Est-ce que les élèves réussissent mieux lorsqu'ils semblent motivés pour l'exécution d'une tâche ou activité ?</p> <p>Est-ce que, d'après vous, un échec [le mot est fort !] peut amener un élève à se juger incompetent et en conséquence entrainer chez lui une baisse de la motivation ? Ou bien, il peut avoir un effet contraire et réveiller une « motivation somnolente » ? Est-ce que les élèves sont tous capables de s'auto-évaluer ?</p>	<p>> est-ce que vous vous êtes déjà trompé dans votre appréciation ? (on interprète qu'un élève est passionné, mais en fait il est plus ou moins « absent ». Ou bien, le contraire : on le croit « apathique », et il est présent, actif).</p> <p>> qu'entendez vous par réussite ? Évaluation et évaluation de l'erreur.</p> <p>> constatez-vous un lien direct entre motivation et réussite ?</p> <p>Interroger « échec », « erreur », évaluation...</p> <p>> l'auto-évaluation doit-elle faire l'objet d'un apprentissage spécifique ?</p>
	<p>En élémentaire :</p> <p>Quelles sont les propositions / activités (etc.) qui semblent motiver le plus l'ensemble de vos élèves ?</p> <p>En maternelle :</p> <p>Est-ce que vos élèves choisissent les ateliers qu'ils vont aborder ?</p> <p>Est-ce que le fait de choisir leur activité semble les stimuler ou bien ressentez-vous qu'ils ont besoin qu'on leur dise précisément ce qu'ils ont à faire ?</p>	<p>> dispositifs spécifiques ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • pédagogie institutionnelle (ceintures, plans de travail) • pédagogie de projet • conseil de classe • organisation de l'espace • auto-évaluation... <p>Parfois ? Jamais ? Toujours ?</p> <p>Cadre, rituels, différenciation... (variations / développement psychomotrice / langage...).</p> <p>Pédagogie active ? Traditionnelle ? Prise en compte des besoins des élèves ?</p>
<p>Clôture → Avez-vous quelque chose à rajouter, qui vous semble important ?</p>		

28 Pour l'élaboration de ce guide, nous nous sommes inspirés librement du document consultable en ligne sur le site : http://www.crpspc.qc.ca/Guide_entretien_version_WEB.pdf (Institut national de santé publique du Québec, 2009).

2.2.1 La motivation de l'enseignant : ses origines et son évolution

Question 1 <i>Qu'est-ce qui vous a conduit, au début de votre carrière, à exercer ce métier ?</i>
Questions secondaires <ul style="list-style-type: none">> ancienneté (depuis...)> « vocation », évolution, reconversion professionnelle> besoin d'intégrer le monde de travail, parcours (filière d'origine)> projets futurs> expérience (niveaux de classe passés, niveau/x de classe actuel).

Cette première question aurait pu s'avérer assez délicate à poser. Au départ, elle avait été pensée dans le but d'introduire l'entretien. Nous avons toutefois largement hésité à la poser : intuitivement, nous redoutions de susciter une certaine gêne (voire, un rejet) chez les enseignants interrogés de la sorte. En conséquence, nous avons pris la précaution de soumettre les questions par courrier avant la rencontre, quitte à perdre en spontanéité (en règle générale, il a été explicité aux enseignants qu'ils jouiraient d'un total anonymat et liberté de réponse). D'ailleurs, nous avons appris par la suite que ce type d' « amorce » d'entretien est fortement déconseillé²⁹. Cependant, nous avons gardé ces questions « biographiques » pour les raisons suivantes : cette question avait aussi pour but de vérifier une représentation particulière, assez résistante (nous ne pensons être seuls à la subir), qui consiste à croire que les « vrais » bons enseignants (ou professionnels en général), sont uniquement ceux qui ont eu une *vocation précoce* (ici, pour l'enseignement) qui les *légitimerait* automatiquement – l'étudiante qui écrit ces lignes est actuellement en reconversion professionnelle, et bien que considérant cette situation assez privilégiée, la crainte d'une certaine imposture persiste encore.

D'autre part, le sujet qui nous occupe et le choix de nous pencher sur le vécu des enseignants nous mènent au recueil des données de ce type.

Il nous semble que ce qui justifie pleinement de poser ce type de question (ancienneté, vocation ou « besoin », etc.), c'est le fait que la diversité de réponses permet de constater combien la réalité est multiple. Et combien il faut se méfier d'une lecture et d'une interprétation précipitée de cette réalité.

29 Nous avons trouvé des pistes, hélas, un peu trop tard (fin avril 2015) : « Amorcer l'entretien : Le plus simple est de demander au gens de raconter. **Ne pas poser une question trop précise, et surtout éviter de commencer en demandant à l'enquêté de se présenter.** Cela peut bloquer. Le but c'est que l'enquêté prenne confiance et parle sans retenu. Interroger sur le sujet principal de l'enquête peut être pertinent, sur ce qui est susceptible de motiver le plus l'enquêté. Éviter **aussi d'interroger directement l'enquêté sur des données objectives (emploi, situation matrimonial, position social des parents etc.)** ». LEFEVRE, Nicolas, Master 1 SLEC – Méthodes et techniques d'enquête : http://staps.univ-lille2.fr/fileadmin/user_upload/ressources_peda/Masters/SLEC/entre_meth_recher.pdf

Synthèse des réponses :

P.E.*	Ancien- neté	<i>Récit autobiographique (condensé)</i>	Filière d'origine Antécédents (si / reconversion ou autre)
PS/GS	23 ans	<p><i>J'ai toujours voulu faire ça, toujours. Le seul problème, c'est que ça payait pas, à l'époque (c'était les instituteurs). Mes parents, et à l'école, on m'a poussée à la fac : j'avais des capacités, il fallait que je fasse des études. Donc on m'a poussé à la fac (il n'y avait pas beaucoup de filles à l'époque) : « si, si, tu peux aller plus loin, continue, continue ! »</i></p> <p><i>Quand ils ont ouvert le concours de professorat des écoles, j'ai une copine qui m'a dit « on le passe », et comme un défi, j'ai fait, « vas-y ». Donc, je l'ai passé comme ça.</i></p>	<p>DESS d'Administration et gestion de l'emploi.</p> <p>S'occupe des formations pour adultes avant de passer le concours.</p>
CE1	15 ans	<p><i>Quand j'étais étudiant, j'ai beaucoup travaillé dans l'animation (BAFA et formation d'adultes). J'ai hésité entre devenir prof. et éducateur spécialisé (mais ça me paraissait compliqué d'accompagner les familles dans l'éducation).</i></p> <p><i>Après, j'ai comparé les deux concours (CAPES et concours d'instit.). J'ai préféré le côté pluri-disciplinaire (qui oblige à faire des ponts) propre au 1^{er} degré.</i></p>	<p>Animation</p> <p>Histoire (université)</p> <p>Concours, IUFM</p>
CE2	2 ans	<p><i>Ce qui m'a donné envie, c'est de transmettre la culture. Artistique, littéraire... c'était ça. Ce que j'aime, c'est les projets : des arts visuels, de la littérature.</i></p>	<p>Formatrice en FLE et en alphabétisation d'adultes.</p>
CM1 (9 ^e)	22 ans	<p><i>Je voulais être professeur d'histoire au départ. J'ai voulu commencer par l'école primaire pour aller au collège par la suite, mais en fait je me suis arrêtée à l'école primaire, parce que j'adore ça.</i></p> <p><i>J'ai eu l'idée de passer le CAFIPEMF dès le début. Je voulais enseigner à tous les niveaux avant de le passer. J'ai fait (et je peux faire) tous les niveaux en élémentaire. Premier poste : 3^{ème} SEGPA à Clichy.</i></p>	<p>Histoire (université)</p> <p>Concours, IUFM</p> <p>Tentative de CAFIPEMF (compte le repasser).</p>
CM1 (19 ^e)	15 ans	<p><i>Je peux pas dire que ce soit « l'envie de transmettre », une « vocation ». Je pense que j'étais bien en tant qu'élève, à l'école, c'était un univers dans lequel j'étais à l'aise, je m'y plaisais (j'ai eu peur de découvrir un autre univers). Par contre, je sais que j'ai toujours voulu faire ça. Je me rappelle d'un dossier professionnel en 4^{ème} : c'était déjà sur le métier de professeur des écoles. J'ai eu un chemin très classique, tout était tracé. J'ai pas eu l'impression d'avoir une vraie réflexion par rapport à ça.</i></p>	<p>Histoire (université)</p> <p>Concours, IUFM</p> <p>PEMF</p>

* Afin de faciliter la lecture, les professeurs des écoles interviewés (« P.E. ») seront différenciés en fonction de leur niveau de classe. Pour le cas des deux enseignantes en charge d'une classe de CM1, nous noterons « CM1(9^e) » et « CM1(19^e) » (d'après l'arrondissement où se situent leurs écoles respectives).

CM2	22 ans	<p><i>Franchement, ça a été très « aléatoire ». J'ai voulu rentrer dans le monde du travail, j'étais en maîtrise, j'ai vu que je pouvais passer le concours. Y avait aucune conscientisation de ce que c'était le métier.</i></p> <p><i>Je suis rentrée dans le métier comme ça, en me disant que j'allais pas rester pas longtemps, et en fait j'y suis restée.</i></p>	Psychologie (université) Concours, IUFM PEMF
------------	--------	--	--

Question 2

Si vous aviez à définir, en quelques mots, ce qui vous « porte » aujourd'hui, qu'est-ce que vous mettriez en avant ?

Questions secondaires

> qu'est-ce que vous aimez dans le métier d'enseignant ?

Il s'agissait, ici, de tenter de situer la motivation de l'enseignant dans un *processus* (idée de persévérance, de dynamique).

Nous sommes partis du présupposé que les diverses réponses apporteraient des éléments en lien avec la pratique et les choix pédagogiques et didactiques, voire, éthiques, de chaque enseignant.

Synthèse des réponses :

P.E.	<i>Ce qui motive ces enseignants (réponses condensées)</i>
PS GS	<i>Le fait de transmettre. Leur apprendre... C'est vrai qu'en maternelle, on répond à des objectifs et non à un programme page par page. C'est plus dur : c'est à toi de construire ton parcours, de faire tes programmations. Par contre, ça te laisse une liberté d'enseigner. C'est pour ça que je ne veux pas partir en élémentaire : pour avoir cette liberté. Et : de ne jamais faire la même chose. Même si ça demande plus de travail. C'est un choix.</i>
CE1	<i>Étudiant, j'étais quelqu'un de très militant, engagé dans des organisations alternatives, libertaires. Quand je me suis retrouvé instit, j'ai senti un décalage entre l'image traditionnelle du maître qui sait et les enfants qui ne savent pas. Un rapport très autoritaire, très hiérarchique que je combattais dans ma vie militante. Cette question de l'organisation de la classe, de l'organisation des relations humaines, m'a amené vers des pédagogies qui étaient cohérentes avec ça. Donc, ce qui m'intéresse le plus, c'est ce qu'on appelle aujourd'hui le climat scolaire, ce qui renvoie à l'organisation des relations sociales dans la classe. Et le sens des apprentissages : mais du sens immédiat. On apprend parce que, tout de suite, ça nous sert. C'est un plaisir. Il y a un désir : développer le désir chez l'enfant. Et en même temps, proposer une organisation qui corresponde à mes convictions</i>

	<p>politiques. C'est à dire, une organisation proche de l'autogestion, avec les enfants qui peuvent prendre de décisions, en étant garant de tout ça. C'est ce qui me motivait dans ma vie de militant, et c'est ce qui me motive le plus dans ma vie professionnelle. Ce que j'aime enseigner, c'est ce qui me porte le plus.</p> <p>Concrètement, pour les enfants : on fait de petits conseils, les enfants votent des projets (...).</p>
CE2	<p>Ce que j'aime, c'est faire des projets avec les élèves. J'aime bien, aussi, les rituels (les activités ritualisées), mais j'en fais pas assez. Je pense que tu peux faire tout sous forme de rituel et par projet : des projets d'écriture, d'aller visiter une expo, bosser sur une pièce de théâtre, participer à un jardin, etc. Sinon, je m'ennuie...</p>
CM1 (9^e)	<p>Voir un élève progresser. Et de voir les élèves venir avec plaisir à l'école. Le plaisir d'apprendre. De transmettre... Je fais beaucoup travailler en groupe, donc : d'échanger, de discuter, d'apprendre la différence, d'apprendre des différences des autres. Mais c'est surtout de voir les élèves qui progressent : il peut avoir de très bons élèves qui progressent au niveau du comportement. Je m'intéresse à l' « élève-enfant », je prend la globalité. C'est pas qu'au niveau scolaire. Je fais progresser le tout. Dans ma manière de travailler, ce sont des « élèves-enfant » : parce que je prends ce qu'il y a autour. Et si l'enfant est bien, l'élève va être bien.</p>
CM1 (19^e)	<p>Moi j'aime beaucoup préparer. Le côté préparation me plaît beaucoup, c'est à dire, concevoir : chercher des idées, chercher des projets, des lectures, des façons d'entrer dans telle ou telle activité, ça, ça me plaît peut-être d'avantage que la mise en œuvre, étrangement.</p> <p>Et aussi : j'aime beaucoup le travail de groupe parce que... moi, ce qui me plaît, dans ce métier c'est quand je vois, finalement - je dis pas qu'ils n'ont pas besoin de moi, parce qu'on est là pour étayer, et ça ils le voient pas, les enfants, ce qu'on fait derrière. Mais, quand tu vois des gamins qui sont autonomes, quand tu vois des gamins qui vont chercher tout seuls un outil, quand tu vois des gamins qui en groupe disent « ah, mais, si si, regarde là, je t'explique ! il faut faire ça et ça... », moi, ça, je trouve ça génial</p>
CM2	<p>C'est dur à dire, mais je me sens (sans faire « l'enseignante super engagée »), je trouve qu'il y a un engagement fort. Moi ce qui m'intéresse, c'est les élèves, leur progression. Des idées très républicaines : l'égalité des chances, surtout. Voilà, tout ça, ce sont des choses qui peuvent me porter. L'ascenseur social, aussi, dont moi j'ai bénéficié parce que moi, je viens d'un milieu plutôt... Immigré, paysan : des conditions de vie... Enfant, socialement défavorisée. Donc, du coup, c'est un petit peu le « renvoi de l'ascenseur » ! Une espèce de conscience politique.</p> <p>Mais il m'arrive d'être très démotivée, aussi. C'est le système, qui me dé motive. L'énergie dépensée pour autre chose que le progrès des élèves, pour le travail en équipe, c'est usant. Il y a des injonctions institutionnelles qui viennent pomper notre énergie, des demandes... C'est décourageant, beaucoup.</p>

Apparemment, les enseignants, peuvent être mus pour des raisons très diverses. Sans vouloir

porter un jugement quelconque, nous avons eu l'impression que pour les uns, la motivation semble délimitée par l'idée de « devoir bien accompli ». L'enseignement est un travail qu'il faut accomplir de façon correcte, avec le plus de liberté d'action possible et en s'assurant un certain épanouissement personnel.

Quant à ceux qui identifient l'enseignement à une forme d'engagement, c'est toute leur existence qui semble mise jeu dans leur rapport au travail. Leur conception de l'enseignement s'apparente, d'après leurs témoignages, à une mission de vie.

Par ailleurs, notons que, déjà dans ces propos, il émerge plusieurs références à des façons concrètes de travailler (outils) : *organisation de la classe, pédagogie par projet, travail de groupe, conseils de classe et recherche.*

Question 3

Compte tenue de l'aspect pluridisciplinaire du métier, et si vous avez des domaines de prédilection : est-ce que vos élèves vous semblent plus enthousiastes lorsque vous abordez un sujet ou une activité au sein d'un domaine qui vous attire ?

Questions secondaires

- > pourriez-vous évoquer des exemples ? (et/ou des contre-exemples).
- > comment faites-vous pour aborder un sujet qui ne vous attire pas ?

L'objectif de cette question était d'interroger le lien entre les préférences disciplinaires de l'enseignant et les attitudes et « performances » de leurs élèves respectifs. Et, en rapport à la pratique, de faire émerger les stratégies éventuelles des enseignants pour aborder ce qui les attire le moins.

Réponses des enseignants :

P.E.	<i>Lien motivation de l'enseignant ↔ motivation de l'élève ?</i>
PS/GS	<p><i>J'adore faire de sciences. Mais tu ne peux pas faire ça toute la journée...</i></p> <p>Trouvez-vous un lien entre vos goûts et l'attitude de vos élèves ?</p> <p><i>Avec eux j'essaie de partir dans la direction où ils m'amènent, de manière à ce que ce soit plus simple. Mais t'as des élèves pas curieux. Je préfère parler de curiosité, des élèves qui ont envie de savoir (...). Avec ces élèves, il faut essayer de les rendre curieux, essayer de pas leur apporter les solutions, mais les obliger à les chercher, par exemple en travaillant par petits groupes. Essayer de mettre ensemble des enfants plus « passifs » avec des enfants plus « moteurs ».</i></p> <p>[l'enseignante ne reviendra plus sur ses propres intérêts ou limites].</p>

CE1	<p><i>Je suis convaincu que tu enseignes ce que tu as le plus à cœur; ce qui t'émeut le plus, ce qui te touche le plus dans une personne et que t'as envie de développer.</i></p> <p>Mais comment faites-vous pour enseigner ce qui ne vous passionne pas?</p> <p><i>Il y a de choses qui me portent moins, mais avec le temps je me rends compte que tout peut être intéressant. Par exemple, je n'ai jamais été trop intéressé par les sciences, mais par contre, avec les enfants je trouve que c'est génial à faire, parce qu'il y a plein d'expériences, de manipulations, et que c'est une espèce de rationalisation de choses « magiques », et c'est génial de voir, par exemple le fonctionnement du corps avec des enfants, comment on digère, etc. Les sciences, c'est quelque chose que j'ai eu beaucoup de plaisir à découvrir et à apprendre. Le sport, c'est pareil - j'ai jamais été un grand sportif, du coup, c'est très sympa à faire avec les enfants : les accompagner dans des choses où j'ai bien galéré donc je comprends la galère ! Alors que je me disais, à priori « jamais j'enseignerai les sciences ou le sport, j'aime pas ça, c'est nul ». En fait, c'est très intéressant. Alors que par exemple, l'histoire, que j'adore, au début c'était très frustrant : il fallait poser des repères avant de prétendre à une « expertise ».</i></p>
CE2	<p><i>Quand il ne s'agit pas de projets... je m'ennuie : j'arrive pas trop à faire de séquence comme on est censé faire. Il y a de trucs qui me barbent à enseigner. Par contre, ce que j'aime c'est l'histoire, la littérature, découverte de l'art, découverte de l'histoire de l'art... tout ça, j'aime bien parce que c'est ce que j'aime et voilà.</i></p> <p>Et comment faites vous, alors, pour aborder les matières que vous attirent le moins ? A partir d'un manuel quelconque... ?</p> <p><i>Non, pas de manuel. Sauf, les manuels où il y a que des textes de lecture, par exemple. Pour la géométrie, par exemple, je fais avec l'histoire de l'art. Par exemple, là il faut faire les cercles, utiliser le compas... Donc, j'ai fait avec un tableau de Kandinsky et un tableau de Sonia Delaunay : on a parlé, ils ont décrit le tableau... J'ai l'impression que ça les motive plus, ça rentre mieux que l'enfer « Alors, aujourd'hui on va étudier les cercles, donc, c'est quoi un cercle », etc.</i></p> <p>Donc, quelle que soit la matière, vous cherchez des entrées alternatives. Est-ce que, malgré cela, vous ressentez que, lorsque vous enseignez quelque chose qui ne vous intéresse pas vous, ça les intéresse moins... eux, du coup ?</p> <p><i>Oui, c'est clair. Je vois que je transmets bien ce qui me passionne. Alors que, quand je fais des trucs qui m'intéressent pas, comme par hasard ça ne les intéresse pas non plus.</i></p>
CM1 (9 ^e)	<p><i>Si, si, mais... J'adore travailler le français, par exemple. Et ils adorent ça (rires). Mais je pense que c'est plus au niveau de la pédagogie. Du travail du groupe. Dès qu'on fait un travail de groupe (enfin, depuis décembre), ça démarre, j'ai plus de souci. C'est plus de transmettre un plaisir d'un sujet que de transmettre une matière qu'on préfère. Parce que moi, j'adore enseigner toutes les matières. Je me suis remise à l'anglais, je m'éclate, donc, non, c'est plus le plaisir de transmettre quelque chose, une manière de travailler, que des connaissances.</i></p> <p>Donc, vous ne sentez pas un impact de votre propre... engouement pour quelque chose ?</p> <p><i>Non, parce que comme je suis très transdisciplinaire (c'est justement ce que j'aime). J'aborde tout de la même manière. Disons que l'anglais, ce qui me gênait, ce que je parle très mal l'anglais – j'ai pas de bonnes bases. Mais la méthode que j'ai prise, je la</i></p>

	<p><i>trouve très bien pour des enseignants comme moi. Parce que j'en avais parlé à une conseillère pédagogique d'anglais et elle m'a dit que c'est le cas de la majorité des enseignants. J'arrive à adopter cette méthode à ma façon de travailler, et ça passe. On s'amuse beaucoup. On joue beaucoup.</i></p>
<p>CM1 (19^e)</p>	<p><i>Oui, clairement ! Moi je trouve que c'est évident, dans mon cas, même si j'essaie de pas... jamais je ne dénigre une matière, je pense que ça doit se ressentir. Rien que le fait d'être à l'aise ou si par exemple. Moi j'aime beaucoup l'histoire, je pense qu'une enseignante qui aime l'histoire va la raconter aussi, et d'une autre façon...</i></p> <p>C'est à dire que votre motivation joue sur la motivation des élèves ?</p> <p><i>Oui. Tout comme, quand on est porté par un projet, parce qu'on l'a choisi, parce qu'on a « envie de », et généralement ça fonctionne, parce qu'on y met, euh... Je ne sais pas ce qu'on y met, mais il y a quelque chose de l'ordre de l'inconscience ! C'est sûr que la volonté et l'envie de l'enseignant... ça, on transmet, avec les connaissances.</i></p> <p>Comment faites-vous pour aborder un sujet ou une activité qui ne vous attire pas spécialement ?</p> <p><i>En fait, chaque année je me choisis une discipline où, justement, je trouve que, soit c'est un peu « plan-plan », ou pas vraiment intéressant, ou j'ai remarqué que ça n'accrochait pas beaucoup et j'essaie de... Je fais ça l'été et je me dis « bon, allez ! ». Cette année, par exemple, c'était le calcul mental, parce que je trouvais que, vraiment, j'étais pas très performante et du coup mes élèves un peu moins, donc j'essaie de trouver de ressources, de jeux... Des approches différentes que celles que j'avais. Donc, je me fixe une ou deux matières, comme ça, par an, et je les travaille.</i></p>
<p>CM2</p>	<p><i>Je n'aime pas « enseigner tout » mais je peux être surprise, en réalité. Parce qu'en fait, c'est vrai : la motivation de l'enseignant ça compte, beaucoup, et ses domaines de prédilection aussi. Mais l'intérêt des élèves aussi : par exemple, moi je ne suis pas du tout scientifique, j'ai beaucoup du mal à enseigner les sciences, et souvent, euh, je les laisse même à la personne qui complète mon... mon service*. Et, cette année j'ai pris les sciences et j'ai commencé par la reproduction humaine, en me disant « oh là là là, je ne sais pas quoi faire, je vais faire la rep... » (rires). Et, en fait, c'est vraiment les questionnements, l'investissement [des élèves], c'est eux qui m'ont donné vraiment envie de travailler ! Donc, voyez, c'est pas si net que ça, en réalité. C'est à dire que le prof peut aussi être motivé parce qu'il sent que ses élèves, là, ils sont accrochés par un sujet. Ça va dans les deux sens, je trouve.</i></p>

Ce qui semble jaillir de certains de ces passages, c'est que l'enseignant du 1^{er} degré, essentiellement polyvalent, est le premier à devoir poursuivre une quête pour trouver les moyens (ou du moins, d'aller dans ce sens) d'aller à ce qui lui semble à priori inutile, inintéressant, interdit. Nous sommes tous, potentiellement au moins, des êtres en perpétuel état d'apprentissage. Et les élèves, des personnes susceptibles d'avoir des préférences différentes, voire, à l'opposé des nôtres. Or, l'enseignant est censé travailler avec *tous* les élèves... Les « goûts » personnels, les préférences, sont pour la plupart d'entre nous inévitables – mieux faut en avoir conscience. Mais la soif d'apprendre de l'élève sera alimentée, sans

* L'enseignante étant PEMF, elle partage la responsabilité de sa classe avec une collègue, pendant ses temps de décharge.

doute, par celle que l'enseignant commence par construire dans son for intérieur.

2.2.2 La motivation des élèves d'après les enseignants

En dehors du temps borné des stages, nous n'avons pas été en mesure d'examiner la question de la motivation de l'enfant à l'école *autrement qu'à travers le prisme du regard des adultes*.

Nous avons cependant gardé à l'esprit l'image de ces quelques élèves que fut à l'origine de cette tentative de décryptage : *quelle est la véritable nature de ce que nous avons cru entrevoir ?*

La question qu'on a posée par la suite aux enseignants vise, d'abord, à interroger le degré d'observabilité réelle (présupposée plus ou moins objective, si elle existe) d'un phénomène complexe. Au passage, nous avons tenu compte de la façon dont les questions suivantes furent reçues par les enseignants (perplexité, indifférence, intérêt) : sur le terrain, il semblerait³⁰ que la motivation des élèves n'est pas quelque chose par quoi les enseignants se disent directement concernés.

Question 4

Est-ce quelque chose de facilement observable, pour vous, le fait qu'un élève soit motivé (ou pas) par une activité ou situation d'apprentissage ? A quoi le voyez vous ?

Questions secondaires

- > est-ce que vous vous êtes déjà trompé dans votre appréciation ?
(on interprète qu'un élève est passionné, mais en fait il est plus ou moins « absent ». ou bien, le cas contraire : on le croit « apathique », alors qu'il est présent, actif).

Réponses des enseignants :

P.E.	<i>Sur la perception de la motivation des élèves</i>
PS/ GS	<i>Parfois tu as l'impression qu'un enfant n'écoute rien (il bouge sans arrêt...), puis, d'un seul coup, tu poses une question et il va répondre. Ou, tu amènes un problème et il va résoudre le problème. Il n'avait peut-être pas l'attitude d'écoute que tu attendais, mais il était dans l'écoute. Tu as aussi des des enfants qui ne sont pas dans l'écoute, du tout. Par exemple, le cas de « X » [un élève dont l'enseignante soupçonne un « problème</i>

30 De mémoire : l'introduction, notamment, des plusieurs des textes consultés faisait référence à la façon dont des enseignants se déchargent de la question – non pas par négligence, mais plutôt par une sorte d'impuissance (face à la démotivation des élèves, ils « ne peuvent rien »).

	<p><i>médical », un suivi venant d'être mis en place], qui n'a pas de connexion à la classe : il ne sait pas ce qu'il fait là... Chez lui je n'ai jamais découvert de plaisir à venir. Par contre, il n'a jamais dit à sa mère qu'il n'aimais pas aller à l'école.</i></p> <p>Est-ce que le plaisir que vous avez évoqué est quelque chose de perceptible ?</p> <p><i>Oui, ça se voit, ne serait que par le plaisir de venir à l'école, pare qu'ils savent qu'ils vont découvrir plein de choses, faire plein de choses, donc ils ont déjà ce plaisir et ils savent pourquoi ils viennent à l'école, et quoi qu'ils fassent, même si c'est du graphisme, leur plaisir ça va être de s'appliquer, de faire quelque chose de propre, parce qu'ils n'ont qu'un objectif: d'arriver à écrire comme les grands. Ils veulent écrire. Le plaisir va passer dans tous les domaines.</i></p>
CE1	<p><i>Oui, ça se voit. Il y a deux choses. Il y a des indices immédiats : quand je lance une activité de classe et que je vois que les enfants sont intéressés, déjà il y a un silence. Aujourd'hui, par exemple, j'ai montré aux élèves comment on fabrique un petit chapeau avec un lapin qui sort. Ils savaient qu'on allait le fabriquer après mais je leur ai demandé « comment ça marche ? Observez bien ». Et ils étaient tous en train de regarder, ils étaient à fond. Il y avait une espèce de grand silence, ils me regardaient tous. Ça, ce sont des indices immédiats : le regard porté vers la situation, aucun qui est vautré sur la table... des indices corporelles. A contrario, quand je mets trop de temps sur une activité (ce qui arrive souvent : tu débordes un peu, ou tu as choisi un mauvais moment dans la semaine), voilà, là il y a plein des enfants qui parlent, ou il faut reprendre la consigne trois fois... Donc, t'as des indices de comportement des enfants qui indiquent clairement qu'ils s'ennuient, en fait, ou qu'ils sont trop fatigués et que du coup il n'y a plus d'attention, plus de motivation.</i></p> <p><i>Après, il y a une autre dimension sur le long terme dans la classe. Je travaille avec la pédagogie institutionnelle : dans la classe on va mettre en place des « institutions », qui vont être des médiations pour que le désir de l'enfant s'épanouisse dans telle activité, ou telle autre, ou telle autre. Il s'agira de proposer une telle diversité, que l'enfant, pour le même apprentissage, dans un autre contexte il va y arriver (dans telle activité, il n'a pas envie, mais dans une autre institution il va peut-être avoir envie). Par exemple, « prendre la parole en classe ». Il y a des enfants qui ne le feront jamais [évoque le « quoi de neuf »], parce que trop timides, parce que pas envie, parce qu'ils pensent que ce qu'ils ont fait est inintéressant... Par contre, il y a un autre moment dans la semaine où ils peuvent amener un objet. Il y en a qui ne vont pas parler, au « quoi de neuf », mais par pour montrer un caillou, un jouet, un dessin qu'ils ont fait à la maison, ben là ils vont vouloir le montrer aux autres (l'objet fait médiateur). Ou, encore, un enfant va parler lorsqu'il s'agira de prendre une décision au conseil. Et moi, je travaille strictement la même compétence : « prendre la parole en classe, s'inscrire dans un échange, répondre à des questions de façon pertinente », etc. Donc tout ce jargon des compétences attendues, pour les enfants c'est juste un « petit moment sympa » de la classe, mais moi je sais ce que je travaille derrière et je sais que c'est dans le cadre de la pédagogie institutionnelle.</i></p>
CE2	<p><i>Je trouve que ça se voit. Là, par exemple, il y a un protocole de compréhension de lecture qui s'appelle « ROLL », qui est un super protocole. La dame qui s'occupe de ça est venue pour faire un atelier de lecture avec mes élèves, sur ce modèle-là, mais ils se sont ennuyés : ils bayaient, ils ne l'a regardaient même pas, ils ne l'écoutaient pas, ça ne les intéressait pas. Après, t'as toujours des élèves qui ne sont pas motivés</i></p>

	<p><i>parce qu'ils sont en échec – parce qu'ils savent qu'ils sont en échec. Ils sont en échec en lecture, en autonomie, ils sont en échec pour l'organisation de leur travail. Ils savent, à l'avance, qu'ils vont se planter. S'ils savent qu'il y a un truc qu'ils peuvent réussir – mais là, il faut trouver le... En fait, moi j'ai beaucoup de... Dans ma classe, tous les élèves qui posent de problèmes de comportement, qui mettent une mauvaise ambiance dans la classe, ce sont des élèves qui ne supportent pas l'échec. Et donc, si ce que tu leur proposes ne leur permet pas, tout de suite, d'avoir une réussite, au moins une petite réussite, c'est pas la peine. Ils ne vont pas rentrer dans ton projet parce qu'ils sont en échec. Et donc, c'est insupportable pour eux. Le problème est surtout là, je trouve.</i></p>
<p>CM1 (9^e)</p>	<p><i>Oui [c'est perceptible, quand un élève est motivé]. Alors, après ça dépend, si c'est un thème qui l'intéresse, s'il arrive à se concentrer, s'il arrive à terminer un travail, s'il le fait de manière lisible. J'avais un élève qui écrivait très mal, tout était « cassé »... Donc moi, j'ai travaillé, déjà sur le tracé du « t » et il a appris, et maintenant il a plaisir à le faire. Je vais m'attaquer aux majuscules, maintenant. Ça se sent, qu'ils ont plaisir. C'est quelque chose de visible et c'est important, c'est centrale. Il faut que nous on ait du plaisir de venir, de travailler avec eux, qu'on leur transmette le plaisir d'apprendre. Et qu'eux, aient plaisir de venir et d'apprendre. C'est central pour moi : on ne vient pas à l'école « parce qu'il faut » venir à l'école. C'est pour ça que je fait beaucoup de projets pédagogiques. Ils apprennent à écrire pour écrire à quelqu'un, pour communiquer avec d'autres.</i></p> <p>Est-ce que ça vous est déjà arrivé – ou ça vous arrive parfois, de vous tromper dans vos impressions ?</p> <p><i>Non. Il y a le plaisir de montrer aux autres ce qu'on arrive à faire. Ils n'ont pas peur de se tromper : moi je me trompe aussi. Et quand ils ne comprennent pas, ils n'ont pas peur de demander.</i></p>
<p>CM1 (19^e)</p>	<p><i>Oui... Qu'est-ce qui montre qu'un enfant est motivé ou pas ? C'est le fait qu'il se lance tout de suite dans ce qui est demandé, le fait qu'il participe... Le fait que, si ça passe par un travail de groupe, qu'il prenne une place dans le groupe, même à sa mesure, même si c'est « tout petit ». Et, qu'il ait envie de dire ce qu'il a trouvé ou de montrer ce qu'il a fait. Je dirais que c'est plutôt ce dernier élément, ce qui montre, qu'il ait envie de montrer ce qu'il a fait : c'est ça qui me montre que l'enfant est motivé ou en tout cas intéressé, que ce soit un exercice écrit tout bête ou que ce soit une recherche... [Sinon], j'ai pas de souvenir de m'être trompée, c'est à dire, de trouver un enfant motivé et puis finalement, non. Je trouve que ça se voit assez rapidement : un enfant qui se disperse, un enfant qui arrête de travailler Le cas inverse, hum... ça m'est déjà arrivé d'avoir, oui, de surprises, des enfants qui travaillent de leur côté et puis qui viennent te montrer, le lendemain : « ah, regarde, j'ai trouvé », ou « j'ai cherché »... On avait parlé d'un truc, mais comme, de temps d'autre on peut, enfin, qu'on peut aborder avec les enfants et qui le lendemain matin revient avec : « j'ai cherché sur internet », « j'ai trouvé ça et ça... ». Oui, ça oui, plus.</i></p>
<p>CM2</p>	<p><i>Oui, je trouve que c'est assez évident. L'attention, d'abord, c'est le premier indice. Et, il y a aussi... (réfléchit brièvement) le temps de concentration, la participation aux interactions, l'engagement aussi dans l'activité... Maintenir l'effort, demander de l'aide aux élèves, aller chercher dans son cahier si on peut trouver quelque chose, [faire] appel à l'enseignant, tout ça, on voit bien si l'enfant est motivé, ça, c'est perceptible, vraiment.</i></p> <p>Est-ce que ça vous est déjà arrivé – ou ça vous arrive parfois, de vous tromper dans vos impressions ? C'est à dire, croire qu'un élève est passionné, et...</p>

C'est plutôt l'inverse. On a l'impression, souvent, que... (hésitation). Je pense que c'est ma représentation, en tout cas : que l'enfant motivé, il est actif, participant. Et, en fait, on peut être juste dans une espèce d'écoute active et c'est beaucoup moins repérable que l'enfant qui participe, qui prend la parole. Et, malgré tout, l'enfant est motivé et intéressé. Dans l'autre sens, c'est plus rare. Quoique, il y a des enfants aussi qui sont dans une espèce de... comment dire... Vous savez, ils lèvent la main mais en fait, quand on les interroge, ils n'ont rien à dire ! Donc, ils font mine d'être dans une activité... non, mais, c'est vrai, de « façade » ! Et c'est un peu pour qu'on les laisse tranquilles !

Et, ça va être même ceux qui font « mm mm mm !!! » [mime le cas typique d'un enfant qui lève la main et qui soit-disant se retient de parler tout en faisant du bruit pour qu'on l'interroge], comme s'ils avaient vraiment quelque chose à dire, ils sont rigolos (rires). Puis, quand on les interroge, au fait : « ben, je ne sais plus », ou bien, ils répètent quelque chose qui a déjà été dite, ou... Il y a des stratégies. Pour plaire ou maître ou pour être tranquille. Parce que souvent les maîtres vont chercher celui, justement, qui n'a pas la réponse tout de suite. Ils comprennent ça et ils jouent avec nos habitudes (rires).

En résumé, il semble avoir un total accord, chez ces enseignants, quant au fait que la motivation des élèves est quelque chose de perceptible. Parmi les signes (ou « indices ») évoqués : « plaisir d'apprendre », qui s'avère lui-même manifesté par une volonté affichée de « bien faire son travail » ; indices « corporelles » : regard, immobilité relative, attention manifeste ; participation, investissement, persévérance (effort) ; concentration (attention soutenue).

Question 5

Est-ce que les élèves réussissent mieux lorsqu'ils semblent motivés pour l'exécution d'une tâche ou activité ?

Questions secondaires

- > qu'entendez vous par réussite ?
(évaluation et évaluation de l'erreur.)
- > constatez-vous un lien direct entre motivation et réussite ?

En ce qui concerne l'évaluation, lorsque nous avons interrogé les enseignants autour d'un lien hypothétique entre *motivation* et *réussite*, les avis sont partagés :

Pour la plupart, il n'y a pas toujours un rapport étroit entre motivation et réussite. Le cas évoqué est celui des élèves « très motivés », mais qui, pour des raisons qui dépassent l'entendement de l'enseignant, ne parviennent pas à apprendre et qui conduisent même parfois l'enseignant à faire appel à l'équipe (réseaux d'aide, éducateur spécialisé, etc.). Quelques fois une attention soutenue de l'enseignant suffit à dépasser l'obstacle.

Les enseignants s'accordent en général sur le fait que la motivation, globalement, permet de « mieux réussir », mais elle n'est pas suffisante (c'est pas systématique). Quand l'enseignant propose des situations motivantes, cela favorise sans doute l'implication. Mais ils ont conscience des éventuelles limites : ils évoquent des cas précis d'enfants en difficulté malgré leur motivation manifeste. Une enseignante, pour qui le lien entre motivation et réussite est très fort, souligne l'importance du statut de l'erreur au sein de la classe (« il faut générer une dynamique positive ») mais surtout, des attentes de l'évaluation : « *Si l'enfant sait sur quoi il est évalué, il sait ce qu'il peut travailler et il sait ce qu'il pourra revoir. Oui, il y a une question de motivation mais il y a une question de clarté, aussi, par rapport aux contenus de ce que tu fais et de ce que tu attends. C'est ce qu'on appelle « clarté cognitive » en pédagogie (rires), ou, « le contrat didactique » est clair* » (CM1 du 9ème arrondissement).

Certains invoquent l'intérêt indéniable, en termes de motivation et d'apprentissage, mais aussi de « rentabilité », de l'évaluation entre pairs (souvent très ludique : les élèves adoptent un rôle de maître) et de l'autoévaluation. « Quand on est maître, on apprend beaucoup ». Mais ils insistent sur le fait que ce type de dispositif doit être construit : il ne « tombe pas du ciel ». D'ailleurs l'une des enseignantes (CE2) aimerait mettre en place des procédures d'autoévaluation mais elle avoue avoir du mal à le faire.

Une des enseignantes évoque aussi la difficulté de la transposition des savoirs. Dans ce sens, elle se questionne sur la pertinence des évaluations type « exercice à compléter », que les élèves n'ont pas trop de peine à réussir, et les véritables transferts de connaissances qui semblent bien plus complexes (ce transfert est aussi évoqué par deux autres enseignants).

Question 6

Quelles sont les propositions / activités (etc.) qui semblent motiver le plus l'ensemble de vos élèves ?

Questions secondaires

- > dispositifs pédagogiques / didactiques spécifiques ?
 - pédagogie institutionnelle (ceintures, plans de travail)
 - pédagogie de projet
 - conseil de classe
 - organisation de l'espace
 - auto-évaluation...

Nous arrivons, avec cette dernière question, à la recherche d'*outils spécifiques susceptibles de générer de situations d'apprentissage motivantes*. Certains propos ont déjà partiellement

répondu, en particulier les allusions à de dispositifs particuliers d'évaluation et aux modalités de la classe.

Synthèse de réponses :

P.E.	<i>Pour motiver les élèves...</i>
PS/GS	<p><i>Manipulation. Quand ils manipulent ils n'ont pas l'impression d'apprendre [!]. Il faut qu'ils sachent pourquoi ils apprennent : il faut qu'ils sachent pourquoi ils apprennent à compter, à donner les chiffres de la cantine, de connaître la date (par rapport à un événement, pour se repérer). Quand on leur donne quelque chose, qu'ils sachent pourquoi ils le font : on le fait pas pour le plaisir de faire et pour faire plaisir à la maitresse et/ou aux parents mais on le fait parce qu'il y a un but : on va apprendre quelque chose. S'il n'y a pas un objectif... Passer par tout ce qu'il y a autour de nous.</i></p> <p>Est-ce que les élèves choisissent leurs activités ?</p> <p><i>Au début de l'année seulement. Ils sont petits, ils ont envie de tout faire, mais à la fin ils ne font rien. Ils ont besoin de cadre. Une fois qu'ils ont compris qu'ils allaient, tous, passer à tous les ateliers, ils acceptent que tout le monde ne peut pas faire tout en même temps. Le « libre choix » n'est pas si simple, il peut entraîner de conflits. Autres possibilités exploitées : système d'étiquettes (roulement, auto-régulation). Après, ça dépend du profil de la classe.</i></p>
CE1	<p><i>Travailler à partir du désir, des envies des enfants. Pédagogie institutionnelle. Dispositif : une classe très coopérative (aspects concrets). Conseil de classe (pratiqué à tous les niveaux : du CP au CM2). Projets. Par exemple :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Journal de classe</i> - <i>Correspondance (avec une autre classe, à Paris pour pouvoir se rencontrer).</i> - <i>Ce que les enfants proposent lors du conseil : cette année, par exemple, ils veulent faire un spectacle de marionnettes.</i> - <i>Sortie : visite du musée du Louvre (proposée et voté par les enfants).</i> <p><i>Le fait de décider des projets marque les enfants positivement. Ceintures de comportement : droits et obligations. « Enclencher une spirale positive » : l'exemple des camarades stimule (régulation entre pairs).</i></p>
CE2	<p><i>Les situations qui proposent des « défis » peuvent marcher, mais mes élèves ont une très faible résistance à la frustration, il faut que les réponses puissent arriver assez vite [classe en ZEP, manifestement difficile pour cette enseignante en début de carrière, rentrée dans le métier dans le cadre de la « mastérisation », donc, non-formée au métier]. Donc, tout ce qui est de l'ordre du « travail en groupe » (on en parle partout), mes élèves n'y arrivent pas : ils ne sont pas assez autonomes. C'est une école très difficile et, dans cette école, une classe très difficile. J'essaie, petit à petit, de mettre en place des dispositifs propres à la pédagogie institutionnelle : fiches d'auto-évaluation, ceintures (pour toutes les matières). Mais il faut bien faire attention à que les élèves puissent les passer assez rapidement, sinon ils sont frustrés, et quand ils voient qu'ils sont derrière les autres ils perdent toute motivation. Il faut aider chacun : mais c'est très difficile quand tu as un très grand groupe</i></p>

	<p><i>d'élèves en difficulté, qu'il faut aider individuellement (d'autant plus qu'ils refusent de faire appel un camarade, en qui ils n'ont pas confiance, des rapports violents). Ces enfants refusent l'autonomie : ils voudraient accaparer la maitresse.</i></p>
CM1 (9^e)	<p><i>Pédagogie de projet. On apprend pour quelque chose, avec un objectif final, sinon pour les enfants ça n'a aucune résonance. Parce que si c'est parce que c'est dans les livres, ça n'a aucun intérêt. Ce type de pédagogie permet en outre de travailler des compétences transversales.</i></p> <p><i>Exemples de projet dans cette classe :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Projet de correspondance à travers le monde</i> - <i>Arts visuels et français (dictée par rapport à une œuvre)</i> - <i>Arts visuels et mathématiques</i> <p><i>L'entraide est importante aussi. Beaucoup de travail en groupe : les uns entraînent les autres. Travail en binôme et travail en groupe.</i></p> <p><i>Autoévaluation (ça se construit).</i></p> <p><i>Autonomie.</i></p> <p><i>Rôle de l'enseignant : je me mets à la place des enfants (stimule). Souvent considéré comme un défaut (par d'autres enseignants). Pourtant ça n'empiète pas sur le cadre.</i></p> <p><i>Travailler n'est pas inné : il faut leur apprendre à travailler. Leur apprendre à apprendre.</i></p> <p><i>Distribution de « billets de comportement », de « billets de travail », images... (ils s'en moquent, de la note : ils veulent leurs « billets »!). Échange : « cinq billets de travail contre une image ».</i></p>
CM1 (19^e)	<p><i>La pédagogie institutionnelle (globalement)</i></p> <p><i>Projets (les élèves sont consultés avant la mise en œuvre) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Classe de mer</i> - <i>Encadrement du parcours littéraire des CP</i> - <i>Défi-sciences de la circonscription, etc.</i> <p><i>Ceintures</i></p> <p><i>Le conseil de classe</i></p> <p><i>Le jeu (exemple : « qui-est-ce » en géométrie, devinettes).</i></p> <p><i>Le « texte élu » : quand les élèves écrivent un texte libre, qu'ils le proposent, qu'on vote pour eux et qu'on va partir sur ce texte pour travailler ; ça, ça marche vraiment très bien. Ils écrivent tous.</i></p> <p><i>Le travail en groupe (l'enseignant adopte un rôle de médiateur, il étaye) pour développer l'autonomie.</i></p>
CM2	<p><i>Les situations qui partent d'une question, les situations-problème.</i></p> <p><i>Le travail en groupe avec des précautions : une phase de recherche individuelle en amont (tout le monde doit s'impliquer) et, à posteriori, un bilan qui évalue la qualité du travail de chacun et le respect d'autres groupes, entre autre.</i></p> <p><i>Expliciter l'enjeu d'apprendre : le « plaisir d'apprendre » n'est pas évident pour tous (souvent, il est évident pour certaines classes sociales). Nous devons ouvrir pour la prise de conscience : le plaisir d'apprendre se construit.</i></p>

Ces réponses apportent des pistes concrètes de travail : globalement, les dispositifs propres à

la *pédagogie institutionnelle* – nous n'allons pas nous y attarder : les réponses abondent d'exemples dans ce sens. Notons la dernière réponse qui évoque les *situations-problèmes*. La portée de la *métacognition* (apprendre à apprendre, explicitation de par de l'enseignant, prise de conscience des enjeux, etc.) émerge aussi de ces réponses, comme l'aspect fondamental, du sens des apprentissages.

Quant au travail en groupe, il est intéressant de noter que si il semble avoir accord quant à son efficacité, cette modalité de travail est analysée avec distance par la plupart de ces enseignants, qui ne veulent pas voir se reproduire les inégalités de la classe à l'intérieur des groupes (liens de hiérarchie, leadership écrasant, paresse ou auto-censure, etc.).

CONCLUSION

Notre supposition initiale, qui concernait la part de la responsabilité de l'institution scolaire dans la construction du désir d'apprendre et, plus largement, de la décision d'entreprendre le chemin parfois ardu de l'apprentissage, semble se vérifier par les divers travaux auxquels nous nous sommes référés, par la consultation des textes officiels et par le témoignage sur la pratique actuelle de quelques enseignants.

La motivation des élèves semble, en conséquence, un enjeu que l'enseignant ne peut en aucun cas ignorer.

Cependant, ce premier travail n'est qu'un commencement. La pratique qui devrait s'en suivre ainsi qu'une formation que nous espérons à vie, devraient apporter progressivement les éléments qui nous permettront de trouver, non pas des réponses à la multitude de questions et de *tensions* insolubles (mais si « fécondes », pour reprendre une dernière fois les termes de Philippe Meirieu), mais avant tout, des nouvelles questions.

BIBLIOGRAPHIE

AUBERT Jean-Luc, *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève. De la psychologie à la pédagogie*. Collection « Les repères pédagogiques », Paris, Nathan, 2012.

BOIMARE Serge, « Des enfants qui ont peur d'apprendre » (1988, Paris, Eshel). In *La motivation*, numéro hors-série des *Cahiers Pédagogiques*, 1996.

CARRE P. et FENOUILLET F. (dir.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod, 2009.

DEMARCY Corinne, « Motivation & perception ». In AUDOIN Marie-Claude et NADOT Suzanne (dir.), *Motiver > remotiver. Des pratiques innovantes de l'école au lycée. Des enseignants témoignent > des chercheurs s'expriment*, CRDP de l'académie de Versailles, 2006.

FREINET Célestin, *Les dits de Mathieu. Une pédagogie moderne de bon sens*. Neuchâtel, Éditions Delachaux et Niestlé, 1967.

LIEURY A. et FENOUILLET F., *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997.

MEIRIEU Philippe. « Peut-on susciter le désir d'apprendre ? », in *Sciences humaines*, N°268, mars 2015, p. 40.

MEIRIEU Philippe, « Le pari d'éducabilité ». Extrait de son exposé lors d'une conférence le 5 novembre 2008, disponible sur la page <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf> (consultée le 22 avril 2015).

MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*. Collection Pédagogies. Paris, ESF Éditeur, 1987.

MENES Martine, *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre ?* (préface de Serge Boimare), Paris, Éditions du Seuil, 2012.

VIANIN, Pierre, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?*, Bruxelles, Editions de Boeck, 2006.

VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire* (1994), Paris / Bruxelles, De Boeck, 2^e éd. 1997.

DOCUMENTS OFFICIELS

BULLETIN OFFICIEL, numéro hors-série du Ministère de l'éducation national et du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, juin 2008, p. 10.

BULLETIN OFFICIEL n° 30 du 25 juillet 2013, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

Éléments de présentation du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture par le Conseil supérieur des programmes, 02/05/2015,
<http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/socle-commun-de-connaissances/>

Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Conseil supérieur des programmes, 8 juin 2014, <http://www.education.gouv.fr/>, p. 9.

DIVERS

BAUMGARTNER Emmanuèle et MENARD Philippe, Dictionnaire étymologique et historique de la langue française, Encyclopédies d'aujourd'hui, Paris, Librairie Générale Française, 1996.

LEFEVRE, Nicolas, Master 1 SLEC – Méthodes et techniques d'enquête : http://staps.univ-lille2.fr/fileadmin/user_upload/ressources_peda/Masters/SLEC/entre_meth_recher.pdf

MEIRIEU Philippe. *Enseigner : le devoir de transmettre, les moyens d'apprendre*. CERIMES, Vanves, 2000 (document audiovisuel : DVD).

http://www.crpspc.qc.ca/Guide_entretien_version_WEB.pdf (Institut national de santé publique du Québec, 2009).

Dès que nous sommes face à une classe, la question sur la mobilisation des élèves se pose. A qui doit-on attribuer la responsabilité de la motivation des enfants à l'école ? Que peut-on espérer pouvoir mettre en œuvre, en tant qu'enseignant, pour garantir que tous les enfants puissent avoir accès au désir d'apprendre ?

Ce travail vise à explorer la notion complexe de *motivation* à partir des apports de divers modèles théoriques existants, ainsi que son implication dans les injonctions officielles d'un système éducatif toujours en mutation.

L'apport considérable des témoignages de six enseignants du 1^{er} degré, permet d'ouvrir des pistes concrètes, d'évoquer des outils divers.