



HAL
open science

La motivation scolaire en lien avec la pédagogie

Justine Cattiau

► **To cite this version:**

| Justine Cattiau. La motivation scolaire en lien avec la pédagogie. Education. 2016. dumas-01402710

HAL Id: dumas-01402710

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01402710>

Submitted on 25 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2015-2016

**MEMOIRE
UE3 – UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Intitulé du projet :

La motivation scolaire en lien avec la pédagogie.

Prénom et Nom de l'étudiant : Justine CATTIAU

Site de formation : Valenciennes

Section : M2 – Groupe 3

Prénom et Nom de l'enseignant responsable : Marcel LOUREL, professeur des universités en psychologie à l'ESPE de Valenciennes, Lille Nord de France.



REMERCIEMENTS

J'adresse tout d'abord mes remerciements à mon directeur de mémoire, Marcel Lourel, pour l'aide et le temps qu'il m'a consacrés. Je tiens également à remercier les enseignants ayant participé à cette étude pour leur accueil et leur participation.

RESUME

Ce travail d'étude porte sur la motivation scolaire et les pédagogies utilisées en établissement scolaire. Il présente les résultats d'une expérience ayant pour objectif de montrer les apports bénéfiques des pratiques issues de la pédagogie Freinet au niveau de la motivation scolaire des élèves de l'école élémentaire. Pour cela, cette étude s'est basée sur la passation d'un questionnaire composé de deux parties ; une première portant sur les pratiques pédagogiques utilisées en classes traditionnelles, une seconde portant sur les différents types de motivation scolaire, en lien avec ces pratiques utilisées. Les résultats obtenus semblent aller dans le sens des prédictions. Tous les enseignants interrogés utilisent des pratiques issues de la pédagogie Freinet dans leurs classes. Il semble que les élèves sont motivés intrinsèquement. Cependant, nous pouvons également observer des scores en amotivation et en motivation extrinsèque aussi importants qu'en motivation intrinsèque.

Mots clés : motivation, autodétermination, pédagogie Freinet, pratiques pédagogiques

ABSTRACT

This work study focuses on academic motivation and teaching methods used in schools. It presents the results of an experiment aiming to show the beneficial contributions of practices from the Freinet pedagogy on the school motivation of students from elementary school. For that, this study is based on the award of a questionnaire consisting of two parts ; first about teaching practices used in traditional classrooms , a second about the different kinds of academic motivation in connection with these practices . The results seem to go in the way of the predictions. All interviewed teachers use practices from the Freinet pedagogy in their classrooms. It seems that students are intrinsically motivated. However, we can also observe scores in amotivation and extrinsic motivation as important as in intrinsic motivation.

Keywords : motivation, amotivation, self- Freinet pedagogy , pedagogical practices

SOMMAIRE

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 1.La motivation scolaire | 1 |
| 1.1.Le concept de motivation | 1 |
| 1.2.La motivation scolaire et la théorie de l'autodétermination | 2 |
| 1.3.Les déterminants de la motivation scolaire | 5 |
| 1.4.Les conséquences de la motivation | 7 |
| 1.4.1.Conséquences cognitives | 7 |
| 1.4.2.Conséquences affectives | 8 |
| 1.4.3.Conséquences comportementales | 8 |
| 1.5.La pédagogie Freinet | 9 |
| 1.5.1.L'expression et la communication | 9 |
| 1.5.2.Le travail individualisé | 10 |
| 1.5.3.Le tâtonnement expérimental | 10 |
| 1.5.4.La méthode naturelle | 11 |
| 1.5.5.L'enfant auteur | 11 |
| 1.5.6.Les invariants | 11 |
| 1.5.7.La pédagogie Freinet et les trois besoins | 13 |
| 2.Méthodologie | 15 |
| 2.1.Participants | 15 |
| 2.2.Matériel..... | 15 |
| 2.3.Procédure | 16 |
| 3.Résultats | 16 |
| 3.1.Les pratiques pédagogiques..... | 16 |
| 3.2.La motivation des élèves | 20 |
| 4.Discussion | 21 |
| BIBLIOGRAPHIE | 26 |

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire

Annexe 2 : L'EME-P, l'Echelle de Motivation en Education (Vallerand et al., 1989)

Annexe 3 : Questionnaire de Guay et al. (2010)

La psychologie cognitive s'est intéressée à la motivation et a vu naître différentes théories dans différents domaines (professionnel, scolaire, émotionnel, relationnel, etc...). Nous allons nous intéresser à la motivation en contexte scolaire.

1. La motivation scolaire

1.1. Le concept de motivation

La motivation est un concept théorique utilisé pour « décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, 1993, p. 18).

Lorsqu'on parle de motivation, on se pose de nombreuses questions : quel est l'élément déclencheur à ce comportement ? Qu'est-ce qui fait qu'on s'engage ou non dans telle ou telle activité ? Est-ce par choix ou par contrainte ?

On admet que l'origine de la motivation se trouve à la fois dans l'individu et dans son environnement. La motivation est ce qui déclenche un comportement. Il existe des forces internes comme les centres d'intérêts, les buts et objectifs que l'on poursuit, les projets que l'on a à plus ou moins long terme, ainsi que des forces externes comme des obligations, des contraintes, des injonctions ou des pressions sociales qui font qu'on s'engage plus ou moins dans une activité. Ces différentes forces vont définir l'intensité du comportement c'est-à-dire l'énergie que l'on va déployer pour l'activité ainsi que la persistance du comportement qui dépendra de l'intérêt que l'on porte pour l'activité.

La motivation est un des concepts les plus importants dans le secteur de l'éducation. En effet, la motivation scolaire est l'un des facteurs les plus importants pour déterminer les performances scolaires. Elle représente un problème majeur pour les parents ainsi que les enseignants.

Quelles pratiques pédagogiques seraient favorables à la motivation scolaire de l'élève ?

Lorsqu'on s'intéresse à la motivation en contexte scolaire, il faut prendre en compte les facteurs contextuels, sociaux et situationnels pour répondre à nos questionnements : comment l'élève est motivé, quels sont les buts, les motifs qui le poussent à travailler une

activité plutôt qu'une autre. En psychologie cognitive, les recherches sur la motivation dans le cadre scolaire ont permis de montrer qu'il existe différentes manières d'être motivé pour un élève et que les diverses raisons pour lesquelles l'élève est motivé ont des conséquences plus ou moins importantes sur ses apprentissages et son bien-être. Une des principales approches de la motivation est la Théorie de l'Autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2002) qui offre un cadre théorique pour permettre aux enseignants de concevoir des pratiques pédagogiques favorables à la motivation de l'élève.

1.2. La motivation scolaire et la théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan est actuellement la théorie qui prédomine la littérature portant sur la motivation. En effet, elle est très générale et permet des applications dans de nombreux domaines de la psychologie comme l'éducation, le travail, la santé. La construction de cette théorie est progressive et cumulative. Les recherches ont commencé en 1971 pour donner une première synthèse de Deci en 1975 : la théorie de l'évaluation cognitive. Deci s'est interrogé sur ce qui pouvait favoriser ou nuire à la motivation intrinsèque c'est-à-dire à l'intérêt et au plaisir qu'une tâche procure en elle-même. Pour lui, la motivation intrinsèque pour une tâche va être déterminée par l'analyse que l'on fait de l'environnement, de la situation.

Cette évaluation positive repose sur deux aspects :

- *Le locus de causalité perçu* (deCharms, 1968, cité par Niemiec & Ryan, 2009): ce qui favorise la motivation intrinsèque c'est le fait de se sentir à l'origine de l'activité, de l'avoir choisie ; c'est ce qu'on appellera l'autodétermination (locus interne de causalité). A l'inverse, se sentir contraint à faire l'activité (locus externe de causalité) nuit à la motivation intrinsèque.
- *Les perceptions de compétences* : la motivation intrinsèque est dépendante de perceptions d'efficacité. D'après la théorie du décalage optimal, pour qu'une tâche soit intrinsèquement motivante, il faut qu'elle possède un degré de complexité tout juste supérieur au niveau de compétence habituel de l'individu pour que la réussite soit interprétée en termes de progrès et donc de compétences. Toute intervention extérieure ne nuit pas forcément à la motivation intrinsèque, l'environnement social peut contribuer à améliorer la compétence perçue et favoriser un locus interne de causalité par des feedbacks positifs et informationnels. L'échec n'est pas forcément un frein à la motivation intrinsèque, il peut être

un message d'incompétence parfois compensé par un feedback informationnel procuré par l'environnement; par exemple quand l'élève n'a pas réussi un exercice de mathématiques, l'enseignant peut lui expliquer pourquoi il n'a pas réussi et dans ce cas, l'échec n'est pas un frein.

D'après cette théorie, la motivation est fondée sur l'existence, chez tout individu, de trois besoins psychologiques fondamentaux, essentiels au développement et au bien-être psychologique de l'individu (Théorie des besoins fondamentaux, Deci et Ryan, 2002) :

- *Le besoin d'autodétermination* (deCharms, 1968) : pour chaque activité, on peut être sous contrôle ou en autonomie. La personne a besoin de se percevoir comme la principale cause de ses comportements (à l'origine de ses comportements). Elle doit faire des choix, être autonome. Cela concerne l'engagement dans les activités, l'interprétation des résultats (la réussite ou l'échec m'est dû, ça relève de mon auto-détermination).
- *Le besoin de compétence* (White, 1951) : besoin de se sentir efficace dans les activités entreprises. Les perceptions d'efficacité lors d'une activité procurent une satisfaction qui va accroître la motivation à poursuivre cette activité. On privilégie les activités dans lesquelles nous nous sentons compétents. Les perceptions d'incompétence sont un frein à continuer. C'est une source de développement cognitif et d'un développement de compétences qui vont permettre davantage d'autonomie (Angyal, 1941).
- *Le besoin d'appartenance sociale* (Baumeister et Leary, 1995) : besoin de se sentir relié à des personnes importantes pour soi (les autres élèves, l'enseignant). On a deux versants :
 - Le versant cognitif : sentiment d'être compris, accepté, respecté par les autres avec une reconnaissance des compétences.
 - Le versant émotionnel : attachement émotionnel, appartenir à un groupe et y avoir sa place.

Différents types de motivations, positionnés sur un continuum d'autodétermination, émergent des degrés de satisfaction de ces trois besoins (Théorie de l'intégration organismique, Deci et Ryan, 1985) :

- *La motivation intrinsèque* : l'activité est réalisée pour le plaisir et l'intérêt qu'elle procure en elle-même. L'individu est intrinsèquement motivé pour une tâche parce que celle-ci lui

permet de satisfaire ses besoins ; la satisfaction des trois besoins est à la source de la motivation intrinsèque. Si une activité est motivée intrinsèquement c'est parce qu'elle nous permet de nous sentir autodéterminé et compétent. C'est la motivation la plus autodéterminée, elle est tributaire de l'autodétermination. On distingue différentes formes de motivation intrinsèque :

- *La motivation intrinsèque aux sensations* : « celle de l'individu qui effectue une activité parce qu'elle lui permet de ressentir des stimulations plaisantes d'excitation, d'amusement, d'esthétique ou de plaisirs sensoriels » (Blais et al., 1993, p.190).
 - *La motivation intrinsèque à la connaissance* : « celle de l'individu qui effectue l'activité pour la satisfaction et le plaisir d'être en train d'apprendre de nouvelles choses » (Blais et al., 1993, p.191).
 - *La motivation intrinsèque à l'accomplissement* : « celle de l'individu qui effectue une activité pour la satisfaction et le plaisir d'être en train d'accomplir, de créer ou de relever un défi » (Blais et al., 1993, p.191).
- *La motivation extrinsèque* : l'activité est réalisée pour atteindre un objectif qui lui est extérieur, l'activité est un instrument pour accéder à quelque chose d'autre. Ce qui est motivant n'est plus l'activité en elle-même mais ce à quoi elle va permettre d'accéder. Il existe différents types de régulation :
- *La motivation extrinsèque par régulation intégrée* : le comportement est considéré comme étant volontaire et en harmonie avec d'autres comportements que l'individu estime importants.
 - *La motivation extrinsèque par régulation identifiée* : l'activité est réalisée à la fois de manière autodéterminée et à des fins instrumentales avec un objectif clairement identifié. La réalisation de l'activité correspond à un objectif que la personne s'est donné à elle-même.
 - *La motivation extrinsèque par régulation introjectée* : la pression est plutôt interne, l'individu se contraint à réaliser une tâche dont il préférerait s'abstenir, le comportement est réalisé pour montrer quelque chose aux autres (désirabilité sociale, éviter un sentiment de culpabilité) ou à soi-même (enjeu d'estime de soi). Par exemple, l'élève

va travailler pour éviter un sentiment de culpabilité vis-à-vis de ses parents, de son professeur, ou même de lui-même.

- *La motivation extrinsèque par régulation externe* : pression externe, obligation, injonction, contrainte. L'activité n'est qu'un instrument pour parvenir à un objectif qui lui est extérieur (récompense/punition). Par exemple, l'élève apprendra sa leçon pour répondre à une sollicitation de l'enseignant et donc par contrainte.
- *L'amotivation* : on n'a ni motivation intrinsèque, ni motivation extrinsèque, la personne n'identifie aucune raison pour s'engager ou pour persister dans une activité donnée.

Il existe cependant des différences inter-individuelles dans les orientations motivationnelles (Théorie des orientations de causalité, Deci et Ryan, 1985) :

- *L'orientation vers l'autonomie* : tendance globale à agir en fonction des intérêts, à rechercher des situations où prédomine la motivation intrinsèque, à rechercher l'autonomie (tendance à fuir la pression, l'orientation extérieure).
- *L'orientation vers le contrôle* : tendance globale à agir en fonction des pressions externes et/ou internes.
- *L'orientation impersonnelle* : l'individu estime que le résultat de ses actions est lié à des événements qu'il ne peut pas contrôler ; on a souvent une tendance à l'amotivation.

La théorie de l'autodétermination repose donc sur le fait que tout individu, et donc tout élève, est en permanence à la recherche de situations lui permettant de satisfaire ses besoins. Cette recherche gouverne la motivation autodéterminée. Les différentes motivations autodéterminées (motivation intrinsèque et régulation identifiée) sont suivies de conséquences favorables comme l'engagement dans l'activité, la persistance, la réussite scolaire ou le bien-être ressenti.

1.3. Les déterminants de la motivation scolaire

Rolland Viau s'est également intéressé à la motivation en contexte scolaire. Il estime qu'il est important de réfléchir sur ce sujet, qu'il faut faire le point sur les stratégies à mettre en place pour augmenter ou maintenir la motivation des élèves afin de pouvoir agir en conséquence. Selon lui (1997, p.7), la motivation scolaire « est un concept dynamique qui a

ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». On trouve donc, à la source de la motivation scolaire, différents déterminants :

- *la perception que l'élève a de ses compétences* : avant de réaliser une activité ayant un niveau de difficulté élevé, l'élève évalue ses capacités à l'accomplir. Pour qu'il s'engage dans l'activité, il faut qu'il se sente capable de la réaliser jusqu'au bout. Le sentiment de maîtrise provoque du plaisir et donne à l'enfant l'envie de recommencer la tâche.
- *la perception que l'élève a de la tâche* : l'élève doit être convaincu de l'utilité et de la pertinence de la tâche ; si c'est le cas, l'élève s'engagera et persistera plus longtemps dans la tâche. Cette notion d'utilité est fortement liée à la question des buts : l'élève se demande toujours pourquoi il fait une tâche. Cependant, la nature des buts peut avoir des conséquences plus ou moins bonnes sur son travail scolaire. En effet, Dweck et Legget (1988) distinguent deux catégories de buts scolaires :
 - Les buts de performance (hétéro-référés) : l'élève cherche à montrer aux autres ou à se prouver à lui-même qu'il a des capacités, il cherche à évaluer ses compétences. En fonction du niveau de l'élève, ces buts seront plus ou moins efficaces.
 - Les buts d'apprentissage ou de maîtrise (auto-référés) : l'objectif de l'élève est de progresser, d'acquérir de nouvelles connaissances et donc des compétences. L'objectif d'amélioration des compétences est sans fin, ce qui permet à l'élève d'aller toujours plus loin ; les buts d'apprentissage sont donc favorables à l'apprentissage à long terme dans le domaine scolaire et il existe donc une relation entre buts d'apprentissage et motivation.
- *la perception que l'élève a de la contrôlabilité* : perception que l'élève a du contrôle qu'il peut exercer sur l'activité pédagogique. L'élève se demande si c'est lui qui détermine sa réussite et ses échecs, il se demande s'il peut prendre des initiatives, faire des choix, il se demande s'il a un certain contrôle sur ce qu'il se passe dans la classe.

1.4. Les conséquences de la motivation

1.4.1. Conséquences cognitives

L'élève va alors utiliser des stratégies d'apprentissage qui donneront lieu à différents niveaux de traitements :

- *Le traitement en profondeur* : l'apprentissage est basé sur la compréhension, l'élève cherche à s'appropriier le contenu, il se pose des questions sur ce qu'il apprend ou travaille, il cherche à faire des liens avec ses connaissances et a également un regard critique sur son travail. D'après la théorie de la profondeur de l'encodage (Craik et Lockhart, 1972, cité par Giboin A., 1979), la trace que le stimulus laisse en mémoire dérive du traitement qu'il a subi, c'est-à-dire que plus le traitement sera approfondi et meilleur sera le rappel à long terme ; un souvenir bien intégré en mémoire permettra à l'élève de le garder plus longtemps et de pouvoir le récupérer facilement afin de le réutiliser.
- *Le traitement superficiel* : l'apprentissage est superficiel, l'élève n'apprend que quelques éléments afin de les restituer tels quels comme lorsque l'élève apprend par cœur pour pouvoir restituer lors d'un examen.

De plus, Entwistle (1988) a montré que la motivation intrinsèque favorise l'encodage élaboratif c'est-à-dire le traitement en profondeur alors que la motivation extrinsèque risque de favoriser un traitement superficiel.

Schiefele (1991) a mis en relation la motivation de l'élève avec l'intérêt qu'il porte pour la tâche. Il a montré que plus l'élève est intéressé et plus il travaillera en profondeur et donc meilleure sera la qualité de son apprentissage. On peut ajouter à cela une remarque concernant les processus attentionnels (Mansy, Guerrien, 2002). En effet, si l'élève est peu autodéterminé, voire pas du tout, il devra gérer des problèmes de motivation en plus de la tâche qu'il a à faire. Il doit donc cumuler deux efforts, celui effectué pour la tâche qu'il a à réaliser et celui concernant son état émotionnel alors que lorsque l'élève est autodéterminé, toutes ses ressources attentionnelles sont focalisées sur la tâche à réaliser.

Les stratégies d'apprentissage et les processus attentionnels de l'élève ont donc des conséquences sur son engagement dans les activités, sa compréhension, sa mémoire et donc sur sa réussite scolaire.

1.4.2. Conséquences affectives

Afin de satisfaire les trois besoins, il est important de ne pas se focaliser uniquement sur les apprentissages ; l'enfant doit se sentir bien à l'école et en dehors de l'école. Une satisfaction des trois besoins engendre un bien-être mental. Cependant, être obligé de réussir, devoir se conformer à une demande venant de l'enseignant ou des parents, ce qui correspond à une motivation extrinsèque, induit de l'anxiété, du stress, de la pression.

1.4.3. Conséquences comportementales

La motivation a également des conséquences comportementales. En effet, selon le niveau d'autodétermination de l'élève, on observe différents comportements :

- *La persévérance*: c'est le temps que l'enfant accorde à une tâche ; plus il y a de motivation intrinsèque et plus il y a de persistance dans l'activité. Par exemple, dans l'étude de Vallerand & Bissonnette (1992), la motivation intrinsèque est le meilleur prédicteur de la présence aux examens et donc de la persistance dans les études.
- *La procrastination* (Nadeau et al, 2003) : différer dans le temps la réalisation d'une tâche malgré une intention de départ de s'y engager rapidement ; l'élève sait qu'il a un certain temps pour la faire, il remet toujours la réalisation de la tâche pour au final la réaliser à la dernière minute. D'après Fournier (1999), l'élève utilise la procrastination afin de ne pas avoir à se confronter à un sentiment d'incompétence, de ne pas avoir à faire face à l'échec, mais aussi afin d'éviter le stress et l'anxiété. La procrastination est une réaction négative aux exigences d'autrui, surtout quand l'intérêt et l'autodétermination sont faibles. Les chercheurs ont donc pu observer que moins les élèves se sentent autodéterminés et compétents et plus ils ont tendance à faire de la procrastination.
- *Les comportements hors tâche* (Mansy-Dannay et Guerrien, 2010) : ce sont les activités que l'élève développe parallèlement à quelque chose qu'il est censé faire mais qui ne sont pas nécessaires à la tâche qu'il doit réaliser. Les chercheurs ont observé que moins il y avait d'autodétermination et plus il y avait de comportements hors tâche.

En considérant le modèle dynamique de Viau, quelles pourraient être les pratiques pédagogiques à envisager comme favorables à la motivation autodéterminée? Quelles sont les pratiques pédagogiques permettant l'émergence et/ou le maintien de cette motivation autodéterminée ?

1.5. La pédagogie Freinet

L'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) est une association créée en 1947 par Célestin Freinet et qui permet de mettre en œuvre, grâce à la participation d'enseignants, de formateurs et d'éducateurs, les principes de la pédagogie Freinet. Pour elle, d'après le site de l'ICEM, l'enfant de l'école primaire doit être dans un cadre scolaire qui lui permettra de s'exprimer, de se responsabiliser, de coopérer, d'expérimenter et de s'ouvrir au monde pour qu'il puisse apprendre à son rythme, qu'il puisse se construire des connaissances avec les autres.

La pédagogie Freinet cherche à développer des pratiques pédagogiques permettant l'épanouissement personnel associé au travail autonome en respectant les rythmes (Reuter, 2007) et capacités de chacun(e), des situations d'apprentissages authentiques grâce à la coopération, au respect et à la solidarité (travail personnalisé, expression libre, libre circulation dans la classe). Elle est une éducation populaire et laïque centrée sur l'enfant et en particulier sur différents domaines.

1.5.1. L'expression et la communication

Les activités d'expression sont présentes dans la vie de la classe et permettent de motiver les apprentissages grâce aux entretiens du matin où chaque élève peut faire partager aux autres ses questionnements, ses expériences et/ou découvertes qu'il a eues en dehors de l'école, aux écritures de textes libres, aux activités d'expression corporelle et artistique, aux activités de recherches, dans le cadre de l'organisation coopérative de la classe.

Ces activités de communication sont multiples :

- *Les exposés et conférences d'enfants* : les enfants ont alors le choix du thème de travail, des documents à utiliser, ils peuvent échanger avec les autres.
- *Le journal scolaire* : on le remplit avec des textes libres, des dessins, des recherches, des débats etc... L'enfant peut ici s'exprimer comme il le souhaite et cela permet à l'élève de se faire comprendre par le professeur, le travail de l'enfant peut être valorisé par le professeur, les parents et mêmes d'autres enseignants ou élèves de l'école.
- *La correspondance scolaire* : elle permet de créer des liens entre les classes aussi bien au niveau individuel que collectif grâce à des lettres, des vidéos, des mails, etc... qui sont

échangés en règle générale tout au long de l'année. Parfois, cette correspondance peut être faite avec des élèves d'autres pays, d'autres cultures et les élèves sont alors curieux de découvrir un monde différent du leur.

- *La salle TICE* : les enfants peuvent accéder à une communication planétaire grâce aux bases de données internationales, ils peuvent utiliser des messageries (e-mail) et donc correspondre avec d'autres classes internationales. Ils peuvent également créer des sites internet qui peuvent être visités par les parents, les autres classes, etc...

1.5.2. Le travail individualisé

Le travail individualisé s'organise en deux branches :

- *L'organisation coopérative de la classe* : elle permet de mettre en place la vie de la classe. Il faut répartir des responsabilités, élaborer des règles de vie et de travail au sein des conseils de classe (Reuter, 2007), mettre en place les activités collectives et individuelles d'apprentissage.
- *Les plans de travail ou contrats de travail individualisés* : ce sont des systèmes qui permettent de lier contrainte et liberté ; l'enfant sait qu'il a autant de choses à faire en un temps limité comme par exemple une semaine, qu'il a des objectifs à atteindre. Il s'organise comme il le souhaite tout au long de la semaine, il est responsable de ses apprentissages ce qui lui permet de progresser à son rythme. Il utilise également des fichiers autocorrectifs.

Les plans de travail et les responsabilités permettent l'émancipation de l'élève. De plus, l'organisation de la salle doit être bien réfléchie pour permettre à l'enfant de pouvoir communiquer avec les autres élèves et le professeur, d'avoir accès aux ordinateurs, aux livres et à la documentation. Et pour que le dispositif puisse réussir, il faut que la gestion du temps soit modulée et flexible afin d'articuler correctement les moments collectifs et les moments individuels.

1.5.3. Le tâtonnement expérimental

L'enfant est expérimentateur par nature, l'enfant cherche sans cesse par lui-même afin de trouver des réponses à ses questionnements. L'expérience tâtonnée lui permet d'émettre ses propres hypothèses qui vont émerger jusqu'à évoluer vers les savoirs communs. Lorsqu'il

émet une hypothèse, l'enfant doit passer par la phase de vérification également appelée phase action-essai. La réponse peut aller dans le sens de ses prédictions et dans ce cas l'enfant va l'intégrer afin de pouvoir la réutiliser ; si ce n'est pas le cas, l'enfant peut soit abandonner son expérience, soit modifier son hypothèse un certain nombre de fois en faisant de nouveaux essais afin d'aboutir à ce qu'il veut. Ses apprentissages se font grâce à la recherche dans des situations vraies et problématiques (Reuter, 2007).

1.5.4. La méthode naturelle

Cette méthode naturelle suit la loi du tâtonnement expérimental. Un certain nombre de connaissances scolaires peuvent être acquises grâce au « torrent de vie » c'est-à-dire à l'élan vital qui rend curieux l'enfant ; l'enfant cherche, expérimente par lui-même, il est le créateur de ses connaissances (en mathématiques, histoire, géographie, sciences, musique, etc...).

1.5.5. L'enfant auteur

L'enfant est auteur de ses travaux, de ses recherches, de ses processus d'apprentissage ; la créativité est essentielle pour l'enfant car elle lui permet de découvrir des choses, de produire des textes, des œuvres artistiques etc...

L'enseignant est actif, il prend en compte la globalité de l'élève. Il cherche à rendre l'élève autonome, responsable et cherche à l'insérer socialement grâce à cette pédagogie.

1.5.6. Les invariants

Freinet (1969) a énoncé trente invariants permettant aux enseignants d'évaluer leurs pratiques pédagogiques de classe. Ces invariants sont regroupés en trois catégories qui sont à prendre en compte dans les pratiques pédagogiques selon Freinet : la nature de l'enfant, les réactions de l'enfant ainsi que les techniques éducatives. Parmi ces invariants, certains sont très intéressants puisqu'ils sont en concordance avec la théorie de l'Autodétermination (Deci, Ryan, 1975, 1985, 2002). Voici quelques invariants qui sont en parfait accord avec la théorie de l'Autodétermination :

- *L'invariant 4* : « Nul – l'enfant pas plus que l'adulte – n'aime être commandé d'autorité. »
Tout commandement d'autorité entraîne une opposition quasi automatique de celui qui les subit. Il faut trouver une pédagogie où l'enfant choisit au maximum et où l'adulte commande au minimum. Il faut offrir à l'enfant la liberté de choix, de parole, de temps. Il faut laisser

l'enfant expérimenter, être « à l'origine de » et vivre en accord avec ses besoins. Tout cela favorisera son autodétermination.

- *L'invariant 10bis* : « Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme. »

Il est important de trouver une pédagogie qui favorise la réussite. Pour satisfaire le besoin de compétence de l'enfant, il faut le placer dans des situations lui permettant de réussir ; ou si pas de réussite, il faut que l'échec soit constructif c'est à dire qu'il amène l'enfant à se demander comment il pourrait faire pour améliorer ses compétences. Il faut selon Freinet, éviter le cours magistral, l'enseignement frontal et favoriser un enseignement d'échanges, entre les élèves et l'enseignant et surtout entre les élèves, favorisant la réussite. Le sentiment de compétence est ici mis en avant.

- *L'invariant 12* : « La mémoire, dont l'Ecole fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est intégrée au Tâtonnement expérimental lorsqu'elle est vraiment au service de la vie. »

Le tâtonnement expérimental implique de réfléchir, de se poser des questions, de poser des hypothèses et d'argumenter à propos de celles-ci. Le travail de réflexion et la mise en œuvre des hypothèses sont des traitements permettant une bonne compréhension et donc une vraie appropriation. C'est un processus intelligent d'intégration à la vie mentale puisqu'il permet le traitement en profondeur. Selon Freinet, « apprendre par cœur » n'est pas savoir ; il ne faut pas imposer les connaissances, l'enfant doit découvrir par lui-même afin de se créer ses propres connaissances. Le tâtonnement expérimental favorise l'autodétermination.

- *L'invariant 16* : « L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra. »

Pour attirer l'intérêt de l'enfant, il ne faut pas faire de leçons magistrales. Il faut amener l'enfant à se poser des questions en le laissant agir c'est-à-dire en le laissant expérimenter, lire des textes, enquêter, trier des documents, etc... L'enseignant pourra alors répondre aux questionnements ce qui favorisera l'autodétermination des élèves.

- *L'invariant 17* : « L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel. »

C'est l'effort contraint qui fatigue les enfants. On admet qu'il faut une récréation aux enfants

car il n'est pas possible pour eux de rester concentrer trop longtemps. Cependant, d'après Freinet, ceci est faux. Si l'activité répond aux besoins de l'enfant, il pourra rester un long moment sur celle-ci sans se fatiguer. Pour Freinet, la fatigue des enfants permet de déterminer la qualité d'une pédagogie. Moins les enfants seront fatigués et plus ils seront autodéterminés.

- *L'invariant 21* : « L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative. »

Dans les pratiques scolaires, tous les enfants font, en même temps, la même chose. Cependant, certains terminent avant les autres et d'autres n'arrivent pas à suivre le rythme. Au final, il n'y a que très peu d'enfants qui profitent de ce type de pratique. Pour Freinet, il fallait donc trouver une pédagogie permettant aux enfants d'avancer à leur rythme. La coopération et le travail d'équipe permettent à chaque enfant de pouvoir montrer ses compétences au sein d'une communauté.

1.5.7. La pédagogie Freinet et les trois besoins

La pédagogie Freinet, centrée sur l'enfant, paraît bénéfique (Guerrien, 2011) :

- *Au sentiment d'autodétermination*, grâce aux possibilités de choix :
 - De contenu : dans l'expression libre, dans les conférences d'enfants fondées sur les intérêts personnels, lors du « quoi de neuf » et dans les activités déclenchées par celui-ci, lors de l'entretien du matin ou l'élève amène des choses, des interrogations, faire des textes libres, des dessins libres ; le fait d'être « à l'origine de » favorise l'autodétermination.
 - D'organisation : gestion du plan de travail.
 - De méthodes : tâtonnement expérimental, supports et procédures lors des conférences.
 - Par affinités : coopération, correspondance.
- *Aux perceptions de compétence* grâce :
 - Aux situations qui favorisent les perceptions de progrès : la personnalisation au niveau des plans de travail visant le décalage optimal (pour qu'une activité soit satisfaisante il faut qu'elle possède un niveau de complexité adapté à l'élève, tout juste supérieur à ce qu'il sait faire, ni trop, ni trop peu pour que la réussite soit possible

mais pas assurée ce qui procure une perception de compétence), l'évaluation formative.

- A la mise en valeur des productions (présentations, expositions, publications, correspondances) : pouvoir montrer ses compétences.
 - A la possibilité d'exercer un regard critique sur les productions.
 - Au travail individualisé (bonnes perceptions de progrès de compétences).
- *Au sentiment d'appartenance sociale*, grâce aux règles de vie, à la répartition des responsabilités, à l'absence de compétition, à l'entraide/la coopération, à la correspondance inter-écoles, aux présentations à la classe.

La pédagogie Freinet est source d'autodétermination car elle favorise la satisfaction des trois besoins et se base également sur l'intérêt de l'élève, elle cherche à répondre aux questionnements de l'enfant, à déclencher des activités qui en découlent, à donner du sens (ce qu'on fait est intégré à un objectif qu'on a construit).

L'objectif de la présente étude est de savoir si la pédagogie utilisée en classe a un effet sur la motivation scolaire des élèves de l'école primaire. Pour cela, nous avons choisi de questionner des enseignants de classes traditionnelles à propos de leurs pratiques dans la classe. Nous avons également demandé aux enseignants d'évaluer la motivation de leurs élèves.

D'après ce qui a été dit précédemment, les pratiques issues de la pédagogie Freinet devraient être une source d'autodétermination chez les élèves. On s'attend donc à observer un lien entre les pratiques utilisées dans la classe et la motivation des élèves. On s'attend à observer un niveau de motivation autodéterminée élevé dans les classes utilisant des pratiques issues de la pédagogie Freinet notamment au travers du travail en groupes, des débats, du tâtonnement expérimental, des projets, etc... Dans les classes n'utilisant aucunes pratiques issues de la pédagogie Freinet, on devrait observer un score moyen en motivation intrinsèque plus faible que dans les classes traditionnelles utilisant des pratiques issues de la pédagogie Freinet, et donc un score moyen en régulation externe et amotivation plus élevé, soit un indice d'autodétermination plus faible que dans les classes utilisant des pratiques issues de la pédagogie Freinet.

2. Méthodologie

2.1. Participants

Dans le but de prouver nos hypothèses, nous avons fait passer des questionnaires portant sur les pratiques pédagogiques et la motivation des élèves dans des classes dites traditionnelles allant du cycle 2 (Cours Préparatoire) à la fin du cycle 3 (Cours Moyen 2). Nous nous sommes adressés à des enseignants de tout âge (allant de 22 à 55 ans), femmes et hommes. Le nombre d'années d'expérience dans le métier varie en fonction des enseignants. Il va d'ailleurs d'une année à 36 années d'expérience. Les participants enseignent dans plusieurs écoles situées dans le bassin Valenciennois, dans la région Haut de France ; notamment les écoles Marie Curie à Marly, Paul Bert à Caudry, Paul Vaillant Couturier à Petite-Forêt, Henri Barbusse-Louise Michel à Hérin, Jules Ferry à Aulnoy-lez-Valenciennes, Gustave Ansart à Thiant, Chevray à Le Quesnoy, Marius Assez à Abscon, du Centre à Wallers, Du Bosquet à Arenberg, Roger Salengro à Escaudain et l'école de Gognies Chaussée.

Une soixantaine de questionnaire a été diffusée ; 17 enseignants ont accepté de participer à l'étude et de répondre au questionnaire. Parmi eux, 1 homme et 16 femmes. Nous obtenons donc un pourcentage de 28.33 de participants à notre étude. Nous obtenons une moyenne d'âge de 38 ans et une moyenne d'années d'ancienneté de 12,5 ans.

2.2. Matériel

Afin d'évaluer le lien entre les pratiques pédagogiques utilisées en classe et la motivation scolaires chez des élèves d'école élémentaire, nous avons fait passer un questionnaire aux participants, que nous avons créé. Ce questionnaire se trouve en annexe 1. Il est composé de deux parties :

- Une première partie dans laquelle les participants doivent répondre à six questions ouvertes portant sur leurs pratiques pédagogiques. Par exemple : « Quelles activités mettez-vous en place dans votre classe pour permettre aux élèves de s'exprimer et de communiquer ? ».
- Une seconde partie dans laquelle les participants doivent répondre à trois sous échelles, composées de cinq items chacune, grâce à une échelle de Lickert allant de 1 : « pas du tout d'accord » à 5 : « tout à fait d'accord ». Ce questionnaire permet de mesurer la motivation intrinsèque à la connaissance et à l'accomplissement, la régulation externe ainsi que l'amotivation des élèves.

Par exemple, « Pensez-vous que vos élèves fassent leurs travaux scolaires ou devoirs parce qu'ils ont choisi de les faire pour leur bien, pour apprendre des choses. ».

2.3.Procédure

Les questionnaires ont été distribués aux participants qui ont réalisé la passation individuellement et sous forme d'auto-questionnaire. Nous leur avons expliqué que nous nous intéressions à la motivation scolaire, nous leur avons exposé les consignes et précisé qu'ils pouvaient nous poser des questions à tout moment. On leur a ensuite demandé de bien vouloir répondre au questionnaire, le plus sincèrement possible. Nous avons précisé aux sujets qu'ils n'étaient pas obligés de répondre au questionnaire, qu'ils pouvaient à tout moment cesser de le remplir, qu'il n'y avait ni bonnes ni mauvaises réponses et que ces réponses resteraient anonymes et confidentielles.

3. Résultats

La passation de ce questionnaire va-t-elle mettre en avant les effets bénéfiques des pratiques issues de la pédagogie Freinet sur la motivation des élèves en contexte scolaire ?

3.1.Les pratiques pédagogiques

La première partie de notre questionnaire concernait les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous avons pu noter, pour chaque question de cette première partie du questionnaire, les réponses des participants. Nous avons tenté de les synthétiser.

- *Question 1 : « Quelles activités mettez-vous en place dans votre classe pour permettre aux élèves de s'exprimer et de communiquer ? »*

Pour permettre aux élèves de s'exprimer et de communiquer, les enseignants utilisent diverses pratiques et activités. Nous avons noté que 10 participants sur 17, soit environ 1 sur 2, utilisaient les débats et échanges pour entamer une séance, aborder une nouvelle notion (notamment en Education Morale et Civique), apporter des hypothèses. Parmi ces 9 participants, un précise même qu'il utilise le coin regroupement pour favoriser ces échanges. Nous avons également noté que 7 participants sur 17 avaient recours au travail en groupes ou en binômes dans leur classe. De plus, 6 enseignants sur les 17 interrogés favorisent

l'expression et la communication chaque jour lors des rituels, notamment à travers le « quoi de neuf ? ». Pour terminer, 5 enseignants sur 17 travaillent l'expression et la communication à travers la lecture et la littérature (exposés individuels, résumés d'histoires lues ou écoutées, questionnement de textes). Ces quatre points sont ceux qui sont le plus cités par les enseignants interrogés.

A côté de cela, seulement un ou deux enseignants disent avoir recours à un blog de classe, à l'entraide et au tutorat. D'autres participants précisent qu'ils abordent l'expression et la communication tous les jours, à travers toutes les disciplines mais aussi à travers certaines discussions concernant les problèmes de la classe. Les échanges se font entre l'enseignant et les élèves mais également entre les élèves pour favoriser les interactions. Une enseignante ajoute qu'elle utilise les activités d'arts visuels et de dessin en poésie ainsi que la rédaction (les élèves lisent leur production à la classe).

- *Question 2 : « Que pensez-vous du travail individualisé ? Le pratiquez-vous dans votre classe ? »*

Les 17 participants sont tous d'accord sur un point : le travail individuel est quelque chose d'utile voire indispensable dans une classe. Il permet de mieux cibler les réussites et les difficultés de chaque élève afin de l'aider à progresser, de contrôler les acquis. Un enseignant précise d'ailleurs que le travail individualisé est un facteur de motivation pour les élèves et qu'il lui permet de travailler l'autonomie des élèves.

Même si toutes les personnes interrogées estiment que ce travail individualisé est indispensable, seulement 5 personnes soit 30% le mettent en place pour l'ensemble de la classe et 5 autres le mettent en place pour des cas particuliers (des élèves allophones, des non lecteurs, des élèves en difficultés ou des élèves très rapides pour aller plus loin).

Les autres enseignants expliquent qu'ils n'utilisent pas dans leur classe le travail individualisé car il est trop exigeant en matière de mobilisation de la part de l'enseignant (4 participants sur 17), difficile à mettre en place surtout avec un effectif important ou un double niveau (3 participants sur 17). Parmi ces enseignants qui rencontrent ces difficultés, un explique qu'il fonctionne plutôt par groupes de niveaux, un autre explique que les élèves ayant des difficultés avancent à leur rythme et sont plus souvent interrogés (exercices de difficulté progressive mais les mêmes pour tous). Un dernier participant ajoute qu'il envisage de mettre en place des plans de travail personnalisés.

- *Question 3 : « Utilisez-vous le tâtonnement expérimental dans votre classe ? Pourquoi ? »*

Les enseignants, pour la plupart, nous disent qu'il est nécessaire d'utiliser le tâtonnement expérimental, notamment pour que les élèves cherchent par eux-mêmes des solutions à un problème, en résolution de problèmes par exemple, qu'ils testent, confrontent leurs démarches afin de faire émerger une règle, construire une règle. Ils ajoutent que les élèves s'investissent plus dans les apprentissages, ils se sentent plus concernés. Une enseignante ajoute également que « c'est en faisant des erreurs qu'on apprend ». Une enseignante ajoute que le tâtonnement est obligatoire pour cerner avec précision les attentes, les compétences des enfants face à une nouvelle notion.

4 enseignants sur les 17 interrogés utilisent le tâtonnement expérimental en sciences afin que les élèves puissent construire eux-mêmes leur savoir grâce à la réalisation d'expériences pour prouver des hypothèses.

4 participants nous disent qu'ils n'utilisent pas le tâtonnement expérimental dans leurs classe par manque de temps ou parce que les disciplines qui les concernent ne le permettent pas. Deux nous disent qu'ils l'utilisent mais qu'ils ne font pas forcément toutes les étapes par manque de temps ; ils s'appuient sur des élèves rapides pour avancer dans leur séance.

- *Question 4 : « Dans votre classe, que mettez-vous en place pour permettre aux élèves de devenir autonomes ? »*

Dans leurs classes, les personnes interrogées utilisent différentes activités pour permettre à leurs élèves de devenir autonomes.

10 participants sur 17 disent qu'il est important de donner aux élèves de bonnes habitudes de travail, notamment en utilisant des outils de référence qui peuvent les aider (affichages, sous-mains, etc...) et en apprenant à lire les consignes ou en les reformulant pour des camarades.

10 participants sur 17 donnent à leurs élèves des fichiers autonomes ou des jeux qu'ils doivent faire lorsqu'ils ont terminé un travail, ou encore du travail en autonomie, parfois même prévu dans l'emploi du temps.

6 participants sur 17 ont recours au tutorat entre les élèves. Les élèves dits « tuteurs » ont un rôle à jouer, bien souvent d'aider leurs camarades à comprendre une notion. 3 participants sur les 17 utilisent le travail en groupe ou en binômes pour favoriser l'autonomie de leurs élèves.

5 participants sur 17 utilisent un tableau des responsabilités ; les élèves ont un rôle à jouer, ils doivent se renseigner sur leur responsabilité et agir en conséquence (responsable de la

distribution, du ramassage, des rituels comme la date ou la météo, etc...).

3 participants sur 17 disent utiliser dans leur classe des guides d'auto-correction.

Une seule enseignante sur les 17 enseignants interrogés nous dit que les élèves de sa classe sont peu matures et peu motivés et qu'elle est donc obligée d'avoir recours à une organisation très cadrée.

- *Question 5 : « Dans votre classe, comment vous y prenez-vous pour donner du sens aux apprentissages ? »*

Pour donner du sens aux apprentissages, 13 enseignants sur nos 17 participants disent partir de situations concrètes, notamment dans la résolution de problèmes, en utilisant des exemples concrets, en lien avec le vécu des élèves, pour montrer que ce qu'ils sont en train de faire est utile dans la vie de tous les jours. 5 enseignants ajoutent également qu'ils ont parfois voire souvent recours à l'utilisation de thèmes ou aux projets dans leurs classes. 4 enseignants utilisent aussi la manipulation.

1 ou deux enseignants utilisent d'autres activités comme l'écriture pour communiquer dans un blog, l'utilisation de situations ludiques (à travers les albums par exemple), la mise en scène/théâtralisation, les sorties scolaires.

- *Question 6 : « Comment évaluez-vous vos élèves ? Comment faites-vous pour évaluer leurs progrès ? »*

11 enseignants sur les 17 interrogés nous disent qu'ils évaluent leurs élèves tout d'abord en évaluation formative, à travers leurs observations quotidiennes dans la classe, dans les cahiers. Certains utilisent des grilles d'observation. Ils évaluent ensuite leurs élèves à travers une évaluation sommative, de fin de séquence. Seulement trois enseignants réalisent des évaluations bilan de fin de période pour évaluer les acquis des élèves sur le long terme.

Deux enseignants nous précisent qu'ils évaluent leurs élèves oralement pour la poésie et l'anglais. Les autres enseignants ne nous précisent pas si leurs évaluations sont faites à l'oral ou à l'écrit, individuellement ou collectivement.

Deux enseignants ne font que des évaluations sommatives.

Seulement un participant nous parle de mise en avant des progrès à l'oral mais aussi dans les cahiers au travers des annotations et d'auto-évaluation (« pourquoi as-tu mieux réussi ici que là »).

Seulement deux enseignants nous disent retravailler en APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) les notions que certains élèves ont du mal à comprendre en classe.

Seulement un enseignant nous précise que les élèves ont plusieurs années pour acquérir les connaissances et les compétences d'un cycle et qu'il prend cela en compte.

Seule une enseignante évoque le fait qu'elle est obligée de fonctionner par un système de notes puisque c'est le fonctionnement de l'école mais elle préférerait utiliser des couleurs. Les autres participants n'ont pas précisé leur système de notation (notes, couleurs, lettres, etc...).

3.2.La motivation des élèves

La seconde partie de notre questionnaire concernait la motivation des élèves dans les classes des enseignants interrogés. Nos 17 participants devaient répondre aux différents items grâce à une échelle de Lickert allant de 1 : « pas du tout d'accord » à 5 : « tout à fait d'accord » afin de mesurer la motivation intrinsèque à la connaissance et à l'accomplissement, la régulation externe ainsi que l'amotivation de leurs élèves.

Nous avons calculé les scores moyens obtenus et nous les avons classés dans le tableau suivant :

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Pensez-vous que vos élèves font leurs travaux scolaires ou devoirs... | |
| 1. Parce qu'ils ont choisi de les faire pour leur bien, pour apprendre des choses | 2.9 |
| 2. Ils ne savent pas pourquoi ils les font | 2.7 |
| 3. Parce que vous leur avez demandé de les faire/leurs parents leur demandent de le faire | 3.9 |
| 4. Pour le plaisir de les faire | 2.5 |
| 5. Pour obtenir une récompense | 2.2 |
| A votre avis, pourquoi vos élèves viennent-ils à l'école ? | |
| 1. Parce qu'ils ont choisi de le faire pour leur bien, pour apprendre des choses | 3 |
| 2. Ils ne savent pas pourquoi ils viennent à l'école | 2.4 |
| 3. Parce qu'on les oblige | 3.1 |
| 4. Pour le plaisir d'y venir | 3.5 |
| 5. Pour obtenir une récompense | 2 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|
| A votre avis, vos élèves vous écoutent en classe... | |
| Parce qu'ils ont choisi de le faire pour leur bien, pour apprendre des choses | 3.3 |
| Ils ne savent pas pourquoi ils vous écoutent | 2.3 |
| Parce que c'est ce qu'ils sont supposés faire, par obligation | 3.5 |
| Pour le plaisir de le faire | 2.9 |
| Pour obtenir une récompense | 2.1 |

Nous avons ensuite calculé les scores moyens obtenus dans les différents types de motivation. Ils sont présentés dans le tableau suivant :

| Type de motivation | Score moyen obtenu |
|------------------------------------|---------------------------|
| Intrinsèque à la connaissance | 3.1 |
| Intrinsèque à l'accomplissement | 3 |
| Amotivation | 2.5 |
| Extrinsèque par régulation externe | 2.8 |

On observe un score moyen obtenu en motivation intrinsèque (environ 3) légèrement supérieur au score moyen obtenu en motivation extrinsèque (2.8). On observe également un score moyen en amotivation de 2.5, légèrement inférieur à celui obtenu en motivation extrinsèque et intrinsèque. Il faut noter que les différences observées ne sont pas significatives.

4. Discussion

Prenant pour base l'approche cognitive de la théorie de l'autodétermination (Deci, Ryan, 1975, 1985, 2002), cette étude avait pour but de savoir si la pédagogie utilisée en classe a un effet sur la motivation scolaire des élèves de l'école primaire. Pour cela, nous avons fait passer un questionnaire à des enseignants de classes traditionnelles enseignant en école élémentaire. La première partie de ce questionnaire consistait à répondre à des questions ouvertes portant sur les pratiques pédagogiques. La seconde partie était composée de différents items portant sur la motivation scolaire des élèves. La tâche des participants consistait donc à répondre aux différentes questions ouvertes puis aux différents items grâce à une échelle de Lickert allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »).

Nous avons mis à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les pratiques issues de la pédagogie Freinet favoriseraient la motivation autodéterminée des élèves. Les scores moyens obtenus au niveau de la motivation autodéterminée dans des classes utilisant des pratiques issues de la pédagogie Freinet devraient être supérieurs à ceux obtenus dans des classes ne pratiquant pas des pratiques issues de la pédagogie Freinet.

L'analyse des questions de la première partie nous permet d'observer que tous les enseignants interrogés utilisent des pratiques pédagogiques issues de la pédagogie Freinet dans leurs classes dites traditionnelles. Le fonctionnement de leurs classes est loin d'être identique aux classes pratiquant la pédagogie Freinet. En effet, si l'on regroupe tous les témoignages, nous pouvons observer de nombreux points communs avec la pédagogie Freinet mais si l'on prend les questionnaires un par un, les enseignants interrogés n'utilisent que quelques pratiques pédagogiques Freinet. Les pratiques pédagogiques issues de la pédagogie Freinet utilisées par les participants qui ressortent le plus souvent sont : les débats et échanges, le travail en groupes ou binômes, l'utilisation du « quoi de neuf ? ». Seul un enseignant dit avoir recours au blog de classe, qui est très utilisé dans la pédagogie Freinet.

Tous les enseignants estiment que le travail individualisé est important mais seuls 30% le mettent en place dans leurs classes contrairement à la pédagogie Freinet qui utilise ce dispositif pour tous les élèves de la classe.

Le tâtonnement expérimental n'est utilisé quasiment que dans le domaine des sciences alors qu'il est utilisé tous les jours dans toutes les disciplines dans la pédagogie Freinet (mathématiques, histoire, géographie, sciences, musique).

Au niveau de l'autonomie des élèves, il est important de remarquer que les enseignants interrogés mettent en place de nombreux dispositifs pour la développer : instaurer des habitudes de travail, l'utilisation d'outils de référence et également l'utilisation de fichiers autonomes. Dans la pédagogie Freinet, l'autonomie des élèves est mise en avant bien plus que dans les pédagogies traditionnelles observées ici, même s'il est vrai qu'il y a quelques ressemblances comme le plan de travail et les responsabilités.

Pour donner du sens aux apprentissages, la pédagogie Freinet met en place de nombreuses actions : l'utilisation des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication), de la correspondance scolaire, un journal scolaire, des exposés, etc... Il semble que dans les classes dites traditionnelles, les enseignants ne mettent pas en place ces actions, les TICE n'ayant pas été citées. Cependant, il est important de noter que les enseignants ont recours à diverses

procédures, ils utilisent notamment le vécu des élèves et des projets pour donner du sens aux apprentissages. Au niveau de l'évaluation, les enseignants n'ont pas précisé s'ils individualisaient les travaux. La plupart précise l'utilisation des évaluations formative et sommative, et même des évaluations bilan, de fin de période, communes à tous les élèves. En pédagogie Freinet, on utilise beaucoup l'individualisation, même dans l'évaluation, chaque élève ayant le temps d'apprendre.

La seconde partie nous montre que l'utilisation de quelques pratiques issues de la pédagogie citées ci-dessus semble favoriser une autodétermination pour certains élèves.

En effet, la motivation intrinsèque à la connaissance relevée est de 3.1 et la motivation intrinsèque à l'accomplissement de 3. Les enseignants sont donc moyennement d'accord avec ce qui est dit. Ils sont donc moyennement d'accord à propos du fait que les élèves travaillent, viennent à l'école, pour leur bien, pour apprendre de nouvelles choses.

Au niveau de l'amotivation, nous avons obtenu un score moyen de 2.5. Les enseignants ne sont donc plutôt pas d'accord avec ce qui est dit c'est-à-dire que les enseignants semblent penser que les élèves ne sont, en général, pas sans motivation, ils savent pourquoi ils sont à l'école, pourquoi ils travaillent. Ils sont soit motivés intrinsèquement, soit extrinsèquement.

Au niveau de la motivation extrinsèque (par régulation externe), on observe un score moyen de 2.8. Les enseignants semblent donc plutôt pas d'accord à propos du fait que les élèves travaillent pour obtenir quelque chose en retour ou parce qu'on le leur a demandé.

Il semble donc ici que les pratiques issues de la pédagogie Freinet favoriseraient une motivation autodéterminée puisque c'est ici ce que pensent les enseignants. Cependant, il est important de noter qu'il n'y a que peu d'écart entre cette motivation intrinsèque et les scores obtenus pour la motivation extrinsèque et l'amotivation. Cet écart n'est pas significatif.

De plus, il est possible que les enseignants aient répondu « 3 » aux questions pour lesquelles ils hésitaient. En effet, 3 étant le milieu de l'échelle de Lickert, il est probable que les enseignants aient répondu ceci puisqu'ils avaient des avis mitigés. Prenons un exemple. Pour « Pensez-vous que vos élèves font leurs travaux scolaires ou devoirs parce qu'ils ont choisi de les faire pour leur bien, pour apprendre des choses », certains élèves de la classe peuvent tout à fait penser ainsi alors que d'autres peuvent penser totalement le contraire et dans ce cas, l'enseignante a choisi le chiffre 3, celui du milieu.

On peut donc se poser la question de la pertinence de l'outil ; ce questionnaire n'est peut-être pas assez discriminant, utilise peut-être des items trop généraux pour lesquels les enseignants ne peuvent pas donner réellement leur point de vue.

Il y a cependant une limite très importante à cette présente étude : la taille de notre échantillon. Nous n'avons questionné que 17 enseignants, ce qui n'est pas forcément représentatif même s'il est vrai que nous avons tout de même eu près de 30% de participants. De plus, le fait que quelques enseignants me connaissent a pu provoquer chez eux un effet de désirabilité sociale ; les participants ont pu répondre pour faire plaisir, ils ont pu répondre ce que je voulais entendre alors que ce n'est pas forcément ce qu'ils pratiquent dans leurs classes. On peut également noter que l'ancienneté dans le métier de notre échantillon est plutôt faible et que ce facteur peut influencer notre étude.

Plusieurs pistes mériteraient d'être explorées dans de futures recherches afin d'affiner les effets des pratiques issues de la pédagogie Freinet sur la motivation scolaire.

En effet, il me semble intéressant de s'intéresser aux classes pratiquant la pédagogie Freinet. Il pourrait être intéressant d'interroger cette fois directement les élèves. Ainsi, nous ferions passer des questionnaires portant sur la motivation, par exemple : l'EME-P, l'Echelle de Motivation en Education de Vallerand et al. datant de 1989 (annexe 2) ou le questionnaire de Guay et al. datant de 2010 (annexe 3) aux élèves de classes Freinet. Nous pourrions également faire passer ces questionnaires à des élèves de classes traditionnelles comme dans notre présente étude. Nous pourrions alors comparer les résultats obtenus afin de montrer ou non les effets bénéfiques de la pédagogie Freinet sur la motivation scolaire des élèves. Afin que cette étude soit réellement représentative, il pourrait être intéressant de faire une étude nationale afin de confirmer les apports de la pédagogie Freinet. De plus, les recherches d'Alain Guerrien dans ce domaine pourraient prochainement nous apporter plus de précision sur la motivation en lien avec la pédagogie.

Pour terminer, il est possible que la motivation des élèves se base sur autre chose que la pédagogie utilisée en classe. Il serait donc intéressant d'entamer des recherches sur d'autres facteurs qui pourraient influencer la motivation scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Blais, M.R., Brière, N.M., Lachance, L., Riddle, A.S. & Vallerand, R.J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 190-191.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester (NY): University of Rochester Press.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2): 256–273.
- Entwistle, N. (1988). *Styles of Learning and Teaching*, David Fulton.
- Fournier, A.L. (1999). Surmonter la procrastination scolaire. Université Laval, *Service de consultation et de counseling*, 19 p.
- Freinet, C. (1969). Les invariants pédagogiques. *Pour l'école du peuple*. Maspero, Paris.
- Giboin, A. (1979). Le principe des niveaux de traitement ou principe de profondeur. *L'année Psychologique*, 79, 623-655, Poitiers.
- Guay, F., Chanal, C.F., Marsh, H.W., Larose, S. & Boivin, M. (2010). Intrinsic identified and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735.
- Guerrien, A. (2011). Pédagogie Freinet et motivation autodéterminée. Congrès de l'ICEM, *Pédagogie Freinet*. Université de Lille 3, France.
- Mansy-Dannay, A. & Guerrien, A. (2010). Contribution of self-determination in predicting sustained attention in the classroom. 4th International Self-Determination Conference. Ghent (Belgium).

Mansy-Dannay, A. & Guerrien, A. (2002). Motivation, sentiment de compétence, agrément et fatigue ressentie après la séance d'enseignement au collège. *Revue de psychologie de l'éducation*, 7, 58-75.

Nadeau, M.F., Senecal, C. & Guay, F. (2003). Les déterminants de la procrastination académique : un modèle médiationnel du contexte familial et des processus du soi, *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35, 97-111.

Niemiec, C. & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence and relatedness, *Applying self-determination theory to educational practice*. University of Rochester, New York, USA.

Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet, fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation, *Educational Psychologist*, 26, 299-323.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349

Vallerand, R.J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior : A Prospective Study, *Journal of Personality*, 60, 599-620.

Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes.

Viau, R., (1997). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles, De Boeck & Larcier (2nde Éd., 1Ere Éd. (1994)).

www.icem-pedagogie-freinet.org

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire

Annexe 2 : L'EME-P, l'Echelle de Motivation en Education (Vallerand et al., 1989)

Annexe 3 : Questionnaire de Guay et al. (2010)

Annexe 1 : Questionnaire de l'étude

Dans le cadre du master MEEF et de mon mémoire de recherche en psychologie, j'ai décidé d'étudier la motivation en lien avec la pédagogie utilisée en classe. Pour cela, je propose ce questionnaire aux enseignants de l'école élémentaire. Je vous rappelle que ce questionnaire est anonyme et qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Je vous remercie par avance de votre participation.

Age : Sexe : Ancienneté dans la fonction :
Nom de l'école :

Quelles activités mettez-vous en place dans votre classe pour permettre aux élèves de s'exprimer et de communiquer ?

.....
.....

Que pensez-vous du travail individualisé ? Le pratiquez-vous dans votre classe ?

.....
.....

Utilisez-vous le tâtonnement expérimental dans votre classe ? Pourquoi ?

.....
.....

Dans votre classe, que mettez-vous en place pour permettre aux élèves de devenir autonomes ?

.....
.....

Dans votre classe, comment vous y prenez-vous pour donner du sens aux apprentissages ?

.....
.....

Comment évaluez-vous vos élèves ? Comment faites-vous pour évaluer leurs progrès ?

.....
.....

Pour chacune des phrases, nous voulons savoir si vous êtes d'accord avec ce qui est dit. Pour chaque phrase, choisissez la réponse en entourant le chiffre qui vous convient le mieux.

| Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Moyennement en accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|-----------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------|-----------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Pensez-vous que vos élèves font leurs travaux scolaires ou devoirs ...

1. Parce qu'ils ont choisi de les faire pour leur bien, pour apprendre des choses. 1 2 3 4 5
2. Ils ne savent pas pourquoi ils les font. 1 2 3 4 5
3. Parce que vous leur avez demandé de le faire/leurs parents leur demandent de le faire. 1 2 3 4 5
4. Pour le plaisir de les faire. 1 2 3 4 5
5. Pour obtenir une récompense. 1 2 3 4 5

A votre avis, pourquoi vos élèves viennent-ils à l'école ?

1. Parce qu'ils ont choisi de le faire, pour leur bien, pour apprendre des choses. 1 2 3 4 5
2. Ils ne savent pas pourquoi ils viennent à l'école. 1 2 3 4 5
3. Parce qu'on les oblige. 1 2 3 4 5
4. Pour le plaisir d'y venir. 1 2 3 4 5
5. Pour obtenir une récompense. 1 2 3 4 5

A votre avis, vos élèves vous écoutent en classe ...

1. Parce qu'ils ont choisi de le faire, pour leur bien, pour apprendre des choses. 1 2 3 4 5
2. Ils ne savent pas pourquoi ils vous écoutent. 1 2 3 4 5
3. Parce que c'est ce qu'ils ont supposé faire, par obligation. 1 2 3 4 5
4. Pour le plaisir de le faire. 1 2 3 4 5
5. Pour obtenir une récompense. 1 2 3 4 5

Annexe 2 : L'EME-P, l'Echelle de Motivation en Education (Vallerand et al., 1989)

Questionnaire 2 (Vallerand et al., 1989)

Pour chacune des phrases de ce questionnaire, nous voulons savoir si tu es d'accord avec ce qui est dit, si elles te correspondent. Pour chaque phrase, choisis ta réponse en entourant le chiffre qui te convient le mieux. Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses, ce qui est important, c'est ce que tu penses vraiment. Il est très important que tu répondes à chaque phrase.

| Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Moyennement en accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|----------------------|---------------------|-----------------------|-----------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A) Habituellement, je fais mes travaux scolaires ou mes devoirs . . .

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

B) Habituellement, je vais à l'école . . .

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

C) Habituellement, j'écoute ce que disent mes professeurs en classe . . .

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

Annexe 3 : Questionnaire de Guay et al. (2010)

| |
|--------------------------------------------------------------------------------|
| Questionnaire 3 Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose & Boivin (2010) |
|--------------------------------------------------------------------------------|

Indique dans quelle mesure chaque phrase s'applique à toi à l'aide de l'échelle suivante

| Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Moyennement en accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|----------------------|---------------------|-----------------------|-----------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Lecture

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

Écriture

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

Mathématiques

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