



HAL
open science

Influence des notes sur la motivation des élèves

Godefroy Nicolle

► **To cite this version:**

| Godefroy Nicolle. Influence des notes sur la motivation des élèves. Education. 2016. dumas-01403911

HAL Id: dumas-01403911

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01403911>

Submitted on 28 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 MEEF Physique-Chimie

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

Mention second degré

MEMOIRE DE RECHERCHE

Influence des notes sur la motivation des élèves

Écrit par

Godefroy NICOLLE

Année : 2015-2016

Tuteur de mémoire : Armelle MANCEAU

Remerciements :

Je remercie madame KRET Patricia, enseignante au lycée Emile Peytavin à Mende et madame MILLON Sylvie, enseignante au lycée Notre Dame de toute aide à Nantes, pour m'avoir aidé à diffuser l'ensemble des sondages dont il est question dans ce mémoire auprès de leurs élèves.

Je remercie l'ensemble des élèves et enseignants qui ont participé à mon enquête et sans qui, la création de mon analyse de corpus aurait été impossible.

Je remercie ma chère amie BOUTHEAU Mathilde pour tous ses conseils apportés lors de la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je voudrais exprimer ma reconnaissance à mon tuteur de mémoire, MANCEAU Armelle, pour m'avoir guidé tout au long de l'année dans la rédaction de ce mémoire de recherche.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 3
Introduction	p. 5
1. Cadre théorique.	p.8
1.1. Conception de la motivation.	p.8
1.1.a. Définition de la motivation extrinsèque et intrinsèque.	p.8
1.1.b. Lien entre motivation intrinsèque et extrinsèque.	p.9
1.2. Origine et évolution de la motivation chez un individu.	p.11
1.2.a. Les motivations intrinsèques sont associées à des besoins. Conséquences.	p.11
1.2.b. Le lien entre désir et motivation. Conséquences.	p.14
1.2.c. Le plaisir et la motivation extrinsèque et intrinsèque.	p.16
1.3. L'influence de l'école et des enseignants sur la réussite des élèves.	p.17
1.3.a. Les évaluations quantitatives.	p.17
1.3.b. L'effet pygmalion.	p.19
2. Cadre méthodologique.	p.22
2.1. Hypothèses.	p.22
2.2. Conception du corpus.	p.23
2.2.a. Nature du corpus.	
2.2.b. Présentation et choix des sondés pour l'enquête.	
2.2.c. La forme des questionnaires diffusés	
2.2.d. Le fond des sondages destinés aux élèves.	
2.2.e. Le fond des sondages destinés aux enseignants.	
2.3. Stratégie d'analyse, résultats et limites du corpus.	p.27

3. Analyse du corpus.	p.29
3.1. Traitement des hypothèses.	p.29
3.1.a. <i>Hypothèse 1 : les notes démotivent extrinsèquement les élèves.</i>	p.29
3.1.b. <i>Hypothèse 2 : les notes diminuent la motivation intrinsèque des élèves.</i>	p.34
3.1.c. <i>Hypothèse 3 : les notes induisent une représentation du potentiel de l'élève.</i>	p.38
3.2 Bilan de l'analyse, généralités.	p.45
Conclusion	p.47
Bibliographie	p.49
Tables des annexes.	p.50
4^{ème} de couverture	p.68

Introduction.

Si l'on analyse le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, on peut constater que l'une des nombreuses missions d'un enseignant est d'être au service de la réussite de tous les élèves et d'accompagner chacun d'eux dans leur parcours de formation.

Ce défi de tous les jours est de plus en plus difficile dans la mesure où la massification de l'accès à l'éducation depuis la loi Haby en 1975 conduit à la formation de classes hétérogènes dans lesquelles il y a autant de profils différents que d'élèves. L'environnement social de ces derniers est un exemple démontrant une des diversités pouvant exister dans une classe.

Le professeur doit donc tenir compte de chaque individu afin que tous puissent progresser dans l'acquisition des savoirs et des compétences dans le but d'une future insertion professionnelle.

Cependant, mon expérience en classe dans différents lycées ou collèges m'a permis de constater qu'il existe toujours une proportion d'élèves en situation de décrochage ou d'échec scolaire. Suite à ces observations, je me suis donc interrogé afin de comprendre les causes d'un échec scolaire et les manières d'y remédier, notamment en tant que futur enseignant.

Il existe beaucoup de statistiques qui montrent une corrélation entre l'appartenance sociale et la réussite des élèves d'un point de vue scolaire. Selon moi, on ne peut toutefois pas réduire l'échec scolaire à des causes extérieures à l'école.

En effet, j'ai remarqué qu'il existe aussi des apprenants qui bénéficient d'un niveau de vie respectable mais qui n'échappent pas à cet échec ou à un décrochage. L'environnement dans lequel évolue un élève a donc certainement une influence sur son parcours scolaire, mais ce paramètre seul ne peut pas être suffisant pour expliquer le devenir scolaire de ce dernier. En l'occurrence, le système éducatif actuel a-t-il une responsabilité de l'échec scolaire de certains jeunes ?

En excluant toutes les causes de handicaps et de troubles d'apprentissage, il est fréquent de remarquer que beaucoup d'élèves en décrochage ou en échec scolaire sont animés par des comportements communs, indépendamment de leur condition sociale, de leur âge ou de leur sexe, et qui traduisent une perte de motivation en classe. L'absence d'implication dans des activités pédagogiques, l'ennui qui peut conduire à un bavardage omniprésent ou à une somnolence en classe sont des exemples d'attitudes flagrantes qui manifestent un manque de motivation chez l'élève.

Je suis persuadé que l'absence de motivation constitue l'un des principaux facteurs de l'échec et du décrochage scolaire et il paraît évident qu'un élève motivé augmente ainsi ses chances de réussir.

Mais alors, quels sont les paramètres qui peuvent influencer la motivation des élèves à l'école ?

En situation d'exercice du métier, j'ai remarqué le pouvoir d'influence des notes sur le moral et le comportement des apprenants. Ainsi, il est légitime de se demander dans quelles mesures les notes peuvent contribuer à motiver ou démotiver un élève.

Parmi tous les paramètres pouvant influencer la motivation des apprenants, nous nous concentrerons dans ce mémoire à l'étude de l'effet des notes sur ces derniers.

Par ailleurs, le système de notation actuel a régulièrement engendré des débats et des enquêtes ayant pour objectif d'étudier les avantages et les inconvénients d'une évaluation chiffrée sur l'élève. Certains sont favorables à supprimer les notes à l'école tandis que d'autres sont moins convaincus de l'intérêt d'une telle réforme.

On peut s'apercevoir ainsi qu'il existe principalement deux points de vue qui s'opposent sur la question des évaluations quantitatives.

Certains professionnels de l'éducation considèrent que les contraintes, les récompenses et les pressions sont des moyens efficaces pour mobiliser et motiver les élèves dans les apprentissages. Sans notes, il n'y a plus d'enjeu et sans enjeu il y a moins de motivation. Tous ces éléments constituent selon cette pensée un moteur pour permettre à l'élève de progresser.

A l'opposé, d'autres protagonistes affirment que ces sources de motivation, que nous définirons dans notre cadre théorique comme extrinsèques, sont fragiles voire contre-productives pour une majorité d'élèves. Ces derniers soutiennent l'idée que l'efficacité d'une instruction est optimale si ces derniers agissent pour des causes internes que nous définirons d'intrinsèques, et non pour éviter des contraintes ou espérer des récompenses.

En effet, selon ce point de vue, obtenir des bonnes notes ou éviter une mauvaise note deviennent alors les principales motivations de tous les apprenants, provoquant de fait une diminution de l'intérêt des notions à acquérir.

Face à ce débat toujours d'actualité, la problématique phare qui animera notre mémoire sera la suivante :

Est-ce que les évaluations quantifiées constituent un frein ou un moteur pour la motivation des élèves à l'école ?

Les réponses apportées à cette problématique auront pour objectif d'apporter des arguments en faveur ou non à la question suivante : Faut-il supprimer les notes dans le milieu scolaire ?

Mon mémoire est donc centré sur la motivation des élèves à l'école. Il est utile de consacrer mon travail sur ce sujet car il ne fait aucun doute que la motivation est une arme au service de la réussite scolaire. Comprendre ce qui motive ou non les élèves, c'est aboutir à trouver des solutions permettant de stimuler durablement ces derniers face aux différents apprentissages proposés dans leur scolarité.

Dans un premier temps, nous définirons, grâce à des références bibliographiques pertinentes, le concept de la motivation et nous étudierons comment se construit et évolue cette dernière chez un individu depuis l'enfance. Nous verrons également comment l'école, par ses acteurs et par son organisation évaluative prédispose un élève en situation de réussite ou d'échec scolaire. Toutes ces notions composeront notre cadre théorique. Ensuite, nous exposerons dans une deuxième partie, des hypothèses à notre problématique et expliciterons la méthodologie adoptée pour concevoir notre corpus en précisant les limites de ce dernier. La dernière partie de ce mémoire de recherche sera portée par l'analyse du corpus constitué en cherchant à valider ou réfuter les hypothèses qui auront été initialement posées dans notre cadre méthodologique.

Cadre théorique.

1.1) Conception de la motivation.

1.1.a) Définition de la motivation extrinsèque et intrinsèque.

Dans le champ de la psychologie, la motivation peut être définie comme ce qui donne envie à un individu d'agir, une cause de l'action. C'est un mot de vocabulaire usuellement utilisé dans la société pour exprimer une attraction spontanée et naturelle dans un domaine spécifique.

Il existe actuellement différentes théories qui ont pour vocation de définir les origines de la motivation. Nous nous intéresserons seulement à celles qui permettront de faire directement le lien avec la motivation des élèves à l'école. Ainsi, nous commenterons des recherches effectuées par des spécialistes du sujet.

Dans ce cadre théorique nous adopterons donc un raisonnement principalement déductif, c'est-à-dire que nous extrairons de l'abondante bibliographie consacrée à la matière, uniquement les éléments utiles pour enrichir et encadrer notre étude spécifique.

Ainsi, notre recherche sur le sujet va nous permettre d'interpréter certains comportements d'élèves et de comprendre les raisons pour lesquelles un écolier, un collégien ou un lycéen agit ou non pour acquérir des savoirs et compétences.

Selon Edward Deci, professeur de psychologie à l'université de Rochester aux États-Unis, il existe deux grandes familles de motivation que nous allons expliciter : celle qui se définit comme étant extrinsèque et l'autre comme étant intrinsèque. Expliquons ces notions le plus simplement possible.

Lorsque l'action est provoquée par une cause extérieure à l'individu (contraintes, récompenses), on parle de motivation extrinsèque.

A contrario, les comportements liés à une motivation intrinsèque se manifestent lorsque l'activité est réalisée uniquement dans le but d'apporter l'autosatisfaction, et sans attendre aucune récompense extérieure. L'apprentissage devient une fin en soi et c'est un sentiment d'autodétermination qui est en jeu.

1.1.b) Lien entre motivation extrinsèque et intrinsèque.

Bien que la définition de ces deux catégories de motivation se distinguent clairement, ces dernières sont interdépendantes car il a été démontré qu'une sorte de motivation peut en influencer une autre.

En effet, le psychologue Fabien Fenouillet relate dans son ouvrage « *La motivation* » des expériences dirigées en 1950 par le psychologue américain Harlow.

L'équipe d'Harlow a observé des singes qui devaient résoudre des puzzles. Dans un premier temps, aucune récompense n'est donnée à l'animal lorsque ce dernier réussit l'objectif. Il a été constaté que la répétition quotidienne de ces puzzles a fait progresser les primates dans la réalisation de cette activité.

Dans un second temps, on a récompensé la moitié de ces animaux par de la nourriture en cas de succès de l'activité. Le principal effet de la récompense est que les primates sont devenus par la suite moins performants par rapport à l'autre moitié des singes non récompensés pour résoudre les puzzles et démontraient moins d'intérêt pour effectuer cette tâche.

Ainsi, sans entrer dans les détails de l'expérience, l'analyse du comportement de ces singes a mis en évidence que leur motivation intrinsèque avait largement diminué au profit de la motivation extrinsèque dès lors qu'une récompense intervient. La conclusion donnée par Harlow est donc que la récompense réduit et limite la motivation intrinsèque chez les singes.¹

Deci s'est inspiré en 1970 de l'expérience réalisée par Harlow en substituant le singe par deux groupes d'humains et la nourriture par de l'argent.

La conclusion de cette expérience analogue à celle dirigée par Harlow est identique.

¹ Cf, Fenouillet, 2003, p.78

En effet, les deux groupes devaient résoudre obligatoirement des puzzles sur des intervalles de temps spécifiques. Durant cette période, la moitié était récompensée en cas de succès des puzzles tandis que l'autre moitié ne l'était pas.

Par ailleurs, il existait des moments de pause appelés « *phase libre* ».

Dans cette expérience, la motivation intrinsèque reflète, d'après les expérimentateurs, le temps passé à résoudre les puzzles en période dite de « *phase libre* ». Pendant cet intervalle de temps spécifique où toute récompense était impossible, les individus pouvaient continuer à résoudre des puzzles ou s'occuper autrement. Les sujets qui ont été récompensés dans le groupe concerné ont passé moins de temps que les membres non récompensés à résoudre des puzzles pendant cette phase libre.

La motivation extrinsèque semble donc dominer la motivation intrinsèque chez un humain lorsque ce dernier est récompensé. En fait, l'individu finit donc par agir pour obtenir une récompense.

Pour citer Fenouillet, qui exprime son analyse des expériences énoncées ci-dessus, « *Toutes les pressions externes qui peuvent contribuer à diminuer le sentiment d'autodétermination ou le libre choix d'une activité, vont de manière générale, diminuer la motivation intrinsèque.* »²

Il est facile de comprendre la subtilité entre ces deux motivations au sein d'une classe, dans le cadre scolaire.

Les causes qui incitent les élèves à apprendre peuvent être associées exclusivement à l'attente d'une bonne note. Dans ce cas, si la note est perçue comme une récompense, alors le jeune agit extrinsèquement. En revanche si ce dernier s'implique dans une tâche par pur plaisir, pour satisfaire une curiosité, alors l'élève agit de manière intrinsèque. Ainsi par transposition des conclusions des expériences réalisées par Harlow et Deci, on peut se demander si les notes, à conditions qu'elles soient considérées comme une récompense, ne contribuent-elles pas à diminuer la motivation intrinsèque des apprenants et donc diminuer l'intérêt spontané que ces derniers peuvent avoir pour l'école ?

² Fenouillet, 2003, p 81.

1.2) Origine et évolution de la motivation chez un individu.

Dans la suite de notre cadre théorique, nous allons montrer que le degré de motivation intrinsèque et extrinsèque chez un individu varie en fonction de l'environnement dans lequel il évolue.

L'interprétation de certaines théories permettra d'expliquer quelques comportements d'élèves en classe et permettra de comprendre pourquoi certains s'investissent à l'école plus que d'autres.

Ainsi, il est donc important de s'intéresser à comment se construit la motivation intrinsèque et extrinsèque chez un individu. Pour cela, nous utiliserons principalement l'ouvrage de Cécile Delannoy « *La motivation, désir de savoir et décision d'apprendre* » qui réunit et confronte des points de vue et des théories portant sur les origines et la construction de la motivation d'un sujet depuis l'enfance.

1.2.a) Les motivations intrinsèques sont associées à des besoins à assouvir. Conséquences.

En amont de la motivation scolaire, la question à soulever est de diagnostiquer si l'élève est en position d'apprendre, c'est-à-dire vérifier si ce dernier est disponible pour mobiliser son attention en vue d'un apprentissage.

La soif de connaissances naissante chez un élève peut être interprétée par la théorie mise en place en 1943 par le psychologue humaniste Maslow qui classe les besoins à assouvir chez les humains. Celui-ci présente une hiérarchisation des besoins qui sont communs à tous les hommes sous forme d'un système pyramidale regroupant par ordre prioritaire cinq grandes catégories, à savoir :

- les besoins physiologiques (manger, boire, se reproduire).
- les besoins de sécurité (se protéger physiquement et psychologiquement).
- les besoins d'appartenance à un groupe.

- les besoins d'estime et de reconnaissance.
- les besoins d'accomplissement et de réalisation de soi.

Ce classement traduit le fait qu'un besoin supérieur ne s'exprime uniquement lorsque les besoins du niveau inférieur sont satisfaits.

Par exemple, comme le souligne le psychologue Alain Lieury dans son « *manuel de psychologie générale* », si les besoins physiologiques ne sont pas assouvis comme le soulagement de la faim ou de la soif à un instant donné, alors le sujet aura pour préoccupation dominante de trouver un moyen pour apaiser ses nécessités.

Cette théorie, qui paraît efficace pour répertorier l'ordre de priorité des besoins chez un individu, a cependant été remise en question plus d'une fois par divers psychologues et sociologues.

Selon Alain Lieury, les frontières entre les différentes catégories de besoins ne sont pas fermées et peuvent dans certains cas être poreuses et ouvertes. Par exemple, des études réalisées en milieu hospitalier mettent en défaut la primauté de certains besoins sur d'autres. Effectivement, il a été démontré qu'un nouveau-né qui ne bénéficie pas d'affection a une probabilité de décès plus importante qu'un autre recevant ce maternage. Ces faits illustrent bien que pour un nourrisson, le besoin d'appartenance et de relations (câliner le bébé, lui parler) est aussi important que les besoins physiologiques ou de sécurité.

Il faut aussi ajouter une nuance à la pyramide de Maslow dans la mesure où nous devons être conscient qu'il peut exister une autre hiérarchisation des besoins en fonction de la population et des cultures.

Nous considérerons cependant pour la suite de notre raisonnement que la théorie de Maslow traduit de manière assez fidèle le classement des besoins à partir de l'enfance dans notre société occidentale.

Ainsi, la motivation intrinsèque peut être assimilée aux besoins que doit satisfaire l'individu car certains d'entre eux sont innés et engendrent naturellement l'action. La réalisation de cet acte est faite sans rien attendre du milieu extérieur. La cause est intrinsèque. Nous sommes génétiquement déterminés à vouloir assouvir ces besoins.

Par exemple, un homme qui ressent une sensation de soif va très probablement interrompre son activité en cours pour aller se servir un verre d'eau.

En fait, nous pouvons nous rendre compte que la classification des besoins proposé par ce psychologue est une mise en ordre des sources de motivation intrinsèque.

L'analyse brève de la conception de Maslow suffit à comprendre dans un premier temps que le niveau social d'un élève va avoir une influence sur son implication en classe ainsi que sur sa motivation intrinsèque dans les activités proposées dans les différents domaines d'enseignement.

Effectivement, dès que les premiers besoins de la pyramide seront satisfaits (qui est la conséquence d'un niveau de vie respectable), d'autres émergeront comme ceux liés à l'identité personnel et aux besoins de s'accomplir.

Ces nouveaux besoins pourront être une cause intrinsèque pour actualiser des connaissances, que le milieu scolaire permet de réaliser. Dans ce cas, l'apprentissage devient une fin en soi, sans l'attente d'aucune récompense extérieure.

Cependant, qu'en est-il pour des élèves qui grandissent dans un milieu social défavorisé ? L'enfant accueilli en classe est-il suffisamment nourri ? Se sent-il en sécurité dans son foyer ? Se sent-il aimé pour ce qu'il est ?³ Si les réponses à ces questions évaluant la précarité de l'élève ne sont pas positives, on peut en déduire que ce dernier ne sera pas en état de mobiliser toute son attention pour se concentrer dans un apprentissage, car il n'en ressentira pas le besoin intrinsèque de le faire.

En théorie, les élèves concernés devront donc être animés par une source extrinsèque pour apprendre et progresser, et les pressions exercées par le milieu scolaire peuvent être un moyen pour les motiver.

A ce stade de notre cadre théorique, on peut affirmer que la motivation intrinsèque des élèves dans une classe pour faire face à des activités d'apprentissage peut donc être très hétérogène selon la condition sociale de ces derniers.

³ Cf, Delannoy, 2005, p.30.

1.2.b) Le lien entre le désir et motivation. Conséquences.

Pour le moment, nous avons extrait de l'ouvrage de Cécile Delannoy uniquement des théories et des points de vue qui avaient un rapport avec le besoin, sans exprimer explicitement la place du désir qui aura également un rôle déterminant pour le degré de motivation d'un sujet.

En effet, l'étude des besoins ne permet pas d'interpréter une différence de motivation intrinsèque d'un élève se montrant disponible pour tous les thèmes pouvant exister, comme la Science, la Littérature, l'Art, la Musique ou le Sport.

Par exemple, comment peut-on expliquer qu'un jeune adore lire mais déteste les mathématiques ?

Dans son ouvrage « *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves* », Jean Philippe Abgrall soutient l'idée que le désir va orienter l'implication d'un sujet dans un domaine spécifique.

Afin de mieux cerner ce qui influe la motivation des élèves au sein d'une classe, il paraît donc indispensable d'analyser comment se construit le désir chez un individu de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. En effet, les conditions nécessaires pour que la motivation face aux apprentissages se développe ne peuvent se limiter à l'étude de l'assouvissement des besoins.

Toujours dans son ouvrage sur l'étude de la motivation chez les élèves, Cécile Delannoy réunit des éléments de travaux de chercheurs en psychologie sur le thème du désir, dont ceux effectués par le philosophe René Girard. Ce dernier a réalisé une thèse pour étudier la corrélation entre la naissance du désir et le mimétisme.

L'expression de mimétisme, issue du grec *mimésis* et pouvant être définie par « *l'action de reproduire* »⁴, a été initialement employée par Aristote.

René Girard précise, que dans un premier temps, les enfants en bas âge reproduisent sans distinction les attitudes des adultes composant leur entourage, et vont de ce fait s'approprier ce dont ces derniers aiment et désirent.

⁴ Wikipédia, https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9sir_mim%C3%A9tique

Dans un second temps, lorsque la maturité affective de l'enfant est suffisamment avancée, celui-ci va limiter son imitation à des personnes qui lui paraîtront sympathiques, rejetant de ce fait tous les comportements des adultes lui paraissant antipathiques. Cécile Delannoy interprète dans ses recherches que « *l'enfant se nourrit psychiquement des adultes aimant et protecteurs qui l'entourent, assimilant leurs gestes, leur langage, leurs valeurs, leurs goûts, leurs attitudes ainsi que leurs désirs* ». ⁵

D'après cette théorie, les racines du désir se limitent donc à un processus d'identification à l'autre.

Il est d'ailleurs curieux mais amusant de remarquer la transmission d'une même passion de génération en génération au sein d'une même famille, comme la musique, la pratique d'un sport, ou la lecture... Ce constat peut donc s'expliquer par le comportement de mimétisme.

En premier lieu, et pour revenir dans un contexte scolaire, c'est donc dans la sphère familiale que l'enfant apprend à désirer ou non des savoirs et la maîtrise des compétences.⁶ En l'occurrence, si les adultes composant la famille de l'enfant ne démontrent pas une attitude curieuse, animée par une soif de connaissance et valorisant des activités intellectuelles, comment ce dernier, dans une action d'identification, pourrait-il apprendre à placer ce désir comme source de motivation intrinsèque ? Dans une telle situation, cet enfant qui deviendra par la suite un élève sera-t-il, de par son environnement quotidien, destiné à l'échec scolaire ?

Peut-être que non, dans la mesure où la sphère sociale de cet élève ne se limite pas à son environnement familial. Ce dernier pourra potentiellement s'identifier à une figure d'autorité scolaire, comme à un professeur des écoles qui lui donnera l'appétit d'apprendre, et donc le désir de connaissance impliquant une motivation nécessaire pour réaliser des activités scolaires.

De plus, le comportement d'imitation n'est pas exclusif à l'enfance et accompagne l'Homme tout au long de son existence. Il est facile d'admettre que nos actions, qui sont les reflets de nos motivations ou de nos absences de motivation, dépendent au quotidien de nos relations sociales.

⁵ Delannoy, 2005, p.46.

⁶ Cf, Delannoy,2005, p.47.

René Girard a toujours soutenu l'idée par ailleurs qu'à l'adolescence, un individu peut rejeter toute marque d'identification qu'il avait jusqu'à présent connue et renier son héritage familial pour s'assimiler à d'autres ensembles.

La motivation trouve donc ses sources dans les besoins à satisfaire et dans les désirs naissants au quotidien.

1.2.c) Le plaisir, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

Si on adopte un point de vue pragmatique, on peut remarquer que tout ce que nous avons exposé et expliqué jusqu'à maintenant est implicitement lié à la prise de plaisir.

Un article extrait du magazine « cahiers pédagogiques » écrit par André Jacques en janvier 1992 met en valeur le lien entre la motivation et le plaisir. On apprend dans cet article que cette corrélation est démontrée d'un point de vue neurologique. En effet, Le cerveau humain est un organe qui est divisée en plusieurs zones distinctes.

Des expériences menées en laboratoire concluent que « *l'activation des zones de plaisir du paléo cortex par des stimuli extérieurs est répercuté sur le cortex, sur le lobe antérieur du lobe frontal responsable de toute action* »⁷. Pour simplifier, cela veut dire que le plaisir implique et provoque l'action.

De tels résultats définissent ce qu'on appelle le système de récompenses. Ce système montre le lien entre la motivation et la réalisation d'une action.

En effet, le plaisir ressenti par un individu lors d'un événement peut être une cause à adopter de nouveau le comportement ayant permis de ressentir ce plaisir. L'action de manger quand on a faim illustre par exemple ce schéma.

Sans expliquer les détails physiologiques et neurologiques, on peut affirmer que la motivation ne peut pas exister si l'aboutissement de l'action conséquente ne provoque pas un sentiment de plaisir.

⁷ André Jacques, Janvier 1992, cahier pédagogique n°300.

Par ailleurs, cette conclusion n'est pas contemporaine. On peut ajouter que déjà au Troisième siècle avant Jésus Christ, Epicure exprimait l'idée que le plaisir est la cause centrale du comportement. L'Hédonisme rejoint cette pensée philosophique en affirmant que l'individu est à la recherche du plaisir et à l'évitement de la douleur.⁸

Par exemple, dans le cas de la motivation extrinsèque, si l'élève a besoin d'être estimé par son entourage qui valorise la réussite scolaire, ce dernier peut adopter un comportement adéquat qui lui permettra d'obtenir des bonnes notes. Des bons résultats feront plaisir à son entourage, et l'estime de ses proches lui procurera ensuite du plaisir. Encore une fois, le profil familial de l'élève aura donc une influence primordiale sur la motivation de ce dernier face aux apprentissages et influencera par conséquent ses résultats scolaires.

Dans le cas de la motivation intrinsèque, le fait d'assimiler des nouvelles connaissances permet d'assouvir un besoin d'accomplissement de soi, et cette assouvissement procure du plaisir.

Ainsi, pour qu'une motivation extrinsèque dans une activité soit entretenue, il faut qu'elle provoque un sentiment de plaisir chez l'élève ou alors qu'elle lui permette d'éviter un sentiment désagréable.

1.3) L'influence de l'école et des enseignants sur la réussite des élèves.

1.3.a) Les évaluations quantitatives.

Rappelons que ce mémoire s'intéresse aux conséquences des notes sur la motivation des élèves. Il est alors indispensable de définir ce qu'est une évaluation quantitative.

Dans son ouvrage « *les enjeux de l'évaluation* », Michel Lecoq définit une évaluation quantitative comme l'association d'un nombre, d'une lettre, d'un code couleur à un travail

⁸ Cf, Fennouillet, 2003, p.9.

d'élève.⁹ Cette distribution quantitative a pour effet d'attribuer une valeur à une production et permet de comparer et classer implicitement les élèves.

Que sait-on des évaluations quantitatives actuellement ?

Dans le système éducatif actuel et depuis l'ère napoléonienne la notation privilégiée est celle qui est chiffrée de 0 à 20. Or la note est la conséquence d'un barème prédéfini et il est apparu que pour un même travail évalué, la note attribuée peut varier de manière significative en fonction du correcteur. La docimologie est la science qui étudie les critères et la manière dont une note peut être donnée et attribuée à un travail. Par ailleurs, il a été remarqué par certains didacticiens que pour un grand nombre de classes et pour chaque discipline, il existe environ un tiers des élèves en situation d'échec scolaire, un tiers des élèves dans la moyenne et enfin un dernier tiers considéré comme étant doué d'un point de vue scolaire dans une discipline définie.

André Antibi est un chercheur en didactique qui a employé pour la première fois le terme de « *constante macabre* » dans une partie de sa thèse parue en 1988. Cette expression définit le pourcentage d'élèves qui doivent se trouver en situation d'échec scolaire pour que l'enseignant ait l'impression d'effectuer son travail correctement.

Selon ce didacticien, le choix d'un barème, de la longueur d'un sujet, ou encore de la difficulté des questions posées est la preuve d'une volonté inconsciente d'effectuer un classement d'élèves, dont une partie se situera en situation d'échec.

Les apprenants qui composent fréquemment la constante macabre seront stigmatisés par les autres comme « mauvais ».

Ce jugement qui peut être explicite par des commentaires de camarades ou des enseignants engendre selon Pierre Merle, sociologue, un sentiment d'humiliation qui participera à une perte de motivation. Le lien entre la mauvaise note et la démotivation scolaire apparaît flagrante selon ce dernier qui énonce dans son livre « *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?* » que « *le sentiment de rabaissement, de droits non respectés, occupe chez l'élève une place centrale, sinon première, dans sa démobilisation scolaire.* »¹⁰ Des études réalisées en docimologie ont montré que pour un échantillon de copies d'élèves, les enseignants qui

⁹ Cf, Lecoite, 1997, p.23.

¹⁰ Merle, 2005, p.12.

corrigeant font apparaître la constante macabre. Si on choisit les meilleures productions du premier échantillon, une nouvelle constante macabre sera présente.

Ainsi, si on admet l'existence de cette constante macabre, qui traduit le fait qu'un certain nombre d'élèves, peu importe leur véritable niveau scolaire, soient en situation d'échec dans quelques matières, alors c'est le système de notation qui participe à créer des élèves en difficultés et non des élèves en difficulté qui obtiennent des mauvais résultats.

Qui dit difficulté implique une souffrance qui engendre une influence sur la motivation des élèves.

1.3.b) L'effet pygmalion.

A présent, nous allons étudier l'influence du système éducatif et de ses acteurs sur la motivation des apprenants pour apprendre toujours plus.

Tout d'abord, l'attitude adoptée par un professeur devant sa classe peut contribuer ou non à un gain de motivation chez l'élève et donc à sa réussite scolaire.

Cette affirmation est la conclusion d'une célèbre expérience américaine menée par Rosenthal et Jacobson en 1971.

Les deux psychologues se sont rendus dans des écoles élémentaires et ont fait passer aux élèves un «*test d'épanouissement intellectuel* ». Une fois les tests réalisés, les instituteurs ont été informés des résultats, qui étaient censés prédire le développement intellectuel futur des enfants. Ces résultats ont permis de répartir les jeunes écoliers en deux groupes, à savoir celui des «*enfants à potentiel* » et celui des «*autres enfants* ». ¹¹

En réalité, les tests fournis aux apprenants étaient non représentatifs de sorte que la distribution des élèves dans les deux groupes s'est réalisée de manière exclusivement aléatoire.

Par la suite, Rosenthal et Jacobson sont revenus à plusieurs reprises dans les établissements concernés afin de faire passer cette fois un véritable test de *Quotient intellectuel* reconnu à l'époque. Les résultats étaient sans appel. Dès les premiers mois, les apprenants de

¹¹ www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/ppt_L_effet_Pygmalion.ppt

la catégorie « à *potentiel* » ont obtenu un Q.I plus important que celui des autres enfants appartenant à la deuxième catégorie.

Le devenir intellectuel des élèves qu'on avait prédit à l'enseignant s'est effectivement réalisé.

C'est ce que l'on appelle « l'effet Pygmalion ».

Dès lors, il est logique de considérer que le comportement de l'instituteur s'est différenciée aux égards de ses élèves en fonction des attentes qu'il avait d'eux suite au test initial. Son attitude a donc eu un impact sur la progression intellectuelle de ces derniers et donc un impact sur la variation de la motivation des apprenants des deux groupes pendant l'année. On peut alors se demander quels étaient ces comportements.

Des sourires, des acquiescements, des contacts visuels plus importants et une tolérance patiente aux erreurs sont d'autant d'agissements positifs qui peuvent, selon Cécile Delannoy « *motiver les élèves et les mettre en état d'apprendre* ». ¹²

L'effet Pygmalion est donc une réalité bien ancrée en classe et permet d'interpréter d'autres situations similaires comme les stéréotypes dont les conséquences sont analogues à celles présentées par Rosenthal et Jacobson.

Les stéréotypes qui se définissent en psychologie sociale comme une « *généralisation touchant un groupe de personnes et les différenciant des autres* »¹³, peuvent conduire les enseignants à avoir des préjugés sur le potentiel intellectuel des élèves.

Par effet Pygmalion, ils seront amenés sans se rendre compte à différencier leur attente et leur attitude selon les profils d'élèves dans une classe. Cela reproduira deux catégories d'apprenants, à savoir ceux qui vont progresser et ceux qui évolueront moins vite.

Un nom de famille, une origine ethnique, un style vestimentaire ou le passage antérieur d'un membre familial dans un établissement sont des exemples de facteurs pouvant amener l'enseignant à poser un diagnostic non fondé sur les réelles capacités des élèves.

¹² Delannoy, 2005, p.50.

¹³ Wikipédia, <https://fr.wikipedia.org/wiki/St%C3%A9r%C3%A9otype>

Ainsi comme le démontre les expériences de Rosenthal et Jacobson, l'enseignant a donc une influence conséquente sur le degré de motivation des apprenants au cours d'une année scolaire.

En effet, le jeune qui apprécie son professeur va, si on admet la théorie de René Girard sur le mimétisme, plus facilement s'impliquer dans les activités en classe pour s'identifier à cet adulte et espérer obtenir une bonne estime de ce dernier. Dans le cas inverse, l'élève sera généralement moins motivé et le risque d'échec dans la discipline spécifique sera d'autant plus important. Fabien Fenouillet parle alors de « *résignation* » envers la matière. Tout ce que nous avons analysé jusqu'à présent va nous permettre de mieux cerner notre problématique et les enjeux de celle-ci.

Dans la suite de ce mémoire, nous allons enquêter pour savoir si les notes peuvent induire chez les enseignants des représentations sur le potentiel des élèves. Si c'est le cas, alors on pourra affirmer que les notes provoquent chez les professeurs une différenciation d'attitude envers les élèves, en fonction de leurs résultats qui aura une influence sur la motivation des élèves.

2) Cadre méthodologique.

2.1) Hypothèses.

Le cadre théorique rédigé précédemment permet d'enrichir l'intérêt de notre problématique. On y apprend comment la motivation se construit chez les jeunes élèves, et en quoi elle influence la réussite scolaire.

Notre problématique est au cœur d'un débat de société dans lequel deux points de vue divergent. Nous rappelons brièvement qu'un premier courant de pensée affirme qu'un système de notation quantitatif est indispensable pour motiver les élèves tandis qu'une seconde catégorie se dit convaincue que ce système est une cause de démotivation scolaire (intrinsèque et extrinsèque) pour une majorité d'élèves.

Rappelons que ce mémoire cherche à vérifier si les notes sont un moteur ou un frein pour motiver durablement les élèves. Partant du principe qu'un élève motivé est un élève qui voit ses chances de réussite scolaire augmentées, il paraît fondamental d'apporter des réponses à notre problématique pour faire avancer le débat, toujours d'actualité, qui traite de la suppression des notes à l'école.

Les recherches effectuées sur ce sujet, mon passé d'élèves et ma jeune expérience en tant qu'enseignant me conduisent à formuler les hypothèses suivantes :

- 1) Les notes sont un facteur de démotivation scolaire.
- 2) Les notes diminuent la motivation intrinsèque des élèves.
- 3) Les notes induisent chez l'enseignant une représentation du potentiel de ses élèves, provoquant de fait un effet pygmalion.

2.2) Conception du corpus.

2.2.a) Nature du corpus.

Pour tenter de valider ou réfuter les hypothèses formulées ci-dessus, j'ai décidé de concevoir deux questionnaires dont les résultats serviront de recueil de données à analyser dans la suite de ce mémoire. Je vais donc à présent expliciter la méthodologie mise en place pour construire et diffuser les sondages créé en présentant les limites de cette enquête.

Ces sondages ont été adressés à un échantillon d'enseignants du second degré et à différents profils d'élèves. L'utilisation d'un questionnaire est un outil efficace pour apporter des éléments de réponses à notre problématique. En effet, le fait de recueillir les avis et les représentations des élèves sur notre thème est indispensable car ce sont eux qui sont directement impliqués dans cette problématique. Ainsi, qui mieux qu'eux peut affirmer si les notes stimulent ou non leur motivation en classe ?

2.2.b) Présentation et choix des sondés pour l'enquête.

Dans notre cadre théorique, nous avons compris que le milieu social des apprenants avait une influence déterminante sur leur degré de motivation initial à l'école. Nous avons donc diffusé deux sondages identiques à des profils d'élèves potentiellement divergents. En effet, nous avons interrogés une classe de première et de terminale scientifique appartenant au lycée privée Notre Dame De Toute Aide à Nantes (que nous noterons par la suite lycée N.D.T.A). Nous avons réussi à recueillir 60 réponses dans cet établissement.

Parallèlement, nous avons sondé des élèves de première et terminale ASSP ainsi que deux classes en première et deuxième année de CAP petite enfance dans le lycée professionnel Émile Peytavin à Mende. Nous avons récolté 81 réponses dans cette enceinte.

Le taux de réussite au baccalauréat des filières générale au lycée NDTA est en 2015 de 99,41 % de réussite et celui de la filière professionnelle du lycée Peytavin est de 80 %.

Nous allons pouvoir constater si les réponses données par les élèves des deux filières différentes ont tendances à être convergentes ou divergentes.

Précisons que le choix de ces deux établissements pour concevoir notre recueil de données est justifié par le fait que j'ai passé mon année de stage d'observation et de pratique accompagné dans le lycée NDTA à Nantes en 2015-2016 et que je connais une enseignante exerçant dans le lycée Émile Peytavin qui a eu la gentillesse de diffuser le sondage aux classes concernées. Nous avons fait le choix de ne pas questionner des collégiens pour éviter de nous disperser dans notre analyse, afin de pouvoir nous concentrer que sur une tranche d'âge spécifique (ici entre 15 et 18 ans en général).

De manière analogue, nous avons décidé de sonder des enseignants pour se rendre compte de la vision qu'ils portent sur notre système de notation et les conséquences de ce dernier sur la motivation des élèves. Prioritairement, l'objectif du questionnaire donné au corps enseignant est de mettre en évidence le lien de causalité entre les notes données aux élèves et l'attitude mobilisée par le professeur en fonction du profil scolaire de ces derniers.

Nous avons réussi à recueillir 106 réponses d'enseignants anonymes du second degré dont les disciplines sont inconnues. La récolte des réponses a été effectuée principalement par usage numérique, via l'application *googleform*. Près de la moitié des enseignants sondés ont une expérience d'enseignement inférieure à cinq ans tandis que l'autre moitié exerce depuis plus de cinq ans.

2.2.c) La forme des questionnaires diffusés.

A présent nous allons expliciter les choix réalisés sur la forme et le fond des questionnaires mis en œuvre. Ces derniers ont été rédigés dans l'objectif d'effectuer une exploitation et une analyse efficace.

Sur la forme, il a été volontaire de notre part de ne pas poser beaucoup de questions ouvertes, c'est-à-dire que les sondés n'ont pas eu la possibilité de s'exprimer avec leurs propres mots. Toutes les réponses à nos questions que nous exploiterons sont à choix uniques parmi plusieurs propositions. Ainsi les réponses aux questions qui seront analysées sont exclusivement fermées. Nous allons brièvement expliquer ce choix.

En premier lieu, des recherches sur la conception de questionnaires ont montré que des questions ouvertes engendrent pour une majorité des sondés des réponses parfois superficielles et incomplètes, dans la mesure où ces derniers peuvent potentiellement se laisser influencer par des idées initiales qui sont rarement le fruit et la conséquence d'une pensée antérieure.

De plus il peut être difficile de traiter de manière efficace les réponses à une question ouverte car celle-ci peut être floue, incomplète, ou encore mal interprétée par celui qui analysera les sondages.¹⁴

Enfin, une réponse ouverte demande une implication soutenue et un effort supplémentaire de la part du sondé pour remplir le questionnaire.

Ainsi, les questions fermées composent exclusivement nos sondages principalement pour faciliter le traitement des résultats et en tirer des conclusions précises, car les réponses sont préétablies. Par ailleurs, les questions fermées permettent au sondé de prendre en compte tous les points de vue qui s'offrent à lui pour répondre à une question afin de choisir celle qui traduit au mieux sa pensée et qui est la plus fidèle à son opinion. Ensuite, la volonté d'encourager notre échantillon de personnes à répondre nous a conduit à limiter la longueur du questionnaire en ne posant uniquement que des questions qui nous semblent utiles pour notre problème.

2.2.d) Le fond du sondage destiné aux élèves.

Maintenant, nous allons justifier les choix réalisés pour la formulation et le fond des questions. Il est à préciser qu'il était nécessaire, lors de la conception de ces derniers, d'anticiper la manière dont le répondant allait interpréter les mots utilisés dans le sondage.

Le questionnaire destiné aux élèves se divise en 5 grandes parties ou dimensions. Chacune d'entre elles se décomposent en quelques sous parties qui justifient la formulation des questions posées. **(Voir annexe 1-A)**

Les deux premières questions du sondage s'inscrivent dans une partie ayant pour objectif de définir le contexte sociale et scolaire de l'élève. La catégorie socio-professionnelle du (des) tuteur(s) informant si le questionné vit dans un milieu aisé, de classe moyenne ou dans un milieu précaire. Ensuite la moyenne générale au premier trimestre de l'élève nous indique si ce dernier est en situation d'échec scolaire ou non.

Dans une deuxième partie du sondage, nous avons rédigé les questions dans le but de rechercher si l'élève est animé d'une motivation extrinsèque et/ou intrinsèque à l'école. Il y a deux questions ouvertes portant sur le choix de leur matière préférée et celle dans laquelle

¹⁴Cf, http://questionnairepro.fr/accueil/articles/56/avantages_et_inconvenients_des_questions_ouvertes

l'élève aime le moins y assister. Ces deux réponses n'auront aucune influence directe sur notre analyse qui suivra après l'enquête. En effet, elles ont été posées uniquement afin que l'élève puisse contextualiser les questions suivantes visant à exprimer prioritairement la cause qui explique pourquoi il aime une matière et pourquoi il n'en aime pas une autre.

Il y est demandé également la moyenne trimestrielle dans ces deux matières. En effet, nous pourrions donc constater s'il existe des corrélations entre différents paramètres comme l'intérêt pour une matière, la note associée et la motivation mobilisée dans celle-ci.

Une hypothèse que nous voulons vérifier est de savoir si les notes limitent une motivation intrinsèque pour réaliser des activités scolaires. Nous demandons ainsi dans notre formulaire si l'élève minimise ou non son implication en classe lorsqu'une activité n'est pas notée. Ces réponses vont nous permettre de vérifier le lien qui existe entre les notes et la motivation des sondés d'un point de vue global.

Une troisième dimension du questionnaire vise à analyser la perception qu'ont les élèves sur les notes. Ainsi nous demandons aux élèves si leur moyenne trimestrielle est proportionnelle à leurs efforts fournis. Ensuite nous leur demandons explicitement si une note représente pour eux une sanction (ou une récompense) ou un simple moyen de faire un bilan pour savoir où ils en sont par rapport à leurs connaissances.

Ensuite, le sondage est composé d'un ensemble de questions composant une quatrième partie qui vise à étudier la réaction et les sentiments ressentis par les élèves lorsque ces derniers reçoivent un bon ou un mauvais résultat. Quels comportements adoptent-ils après avoir reçu une note ? Un ou des résultats quantitatifs peuvent-ils influencer l'implication futur d'un apprenant ? Se soucient-ils de leur performance par rapport à leurs camarades ?

Le sondage se termine en demandant l'opinion des répondants sur la question suivante : Sont-ils pour ou contre la suppression des notes à l'école ?

2.2.e) Le fond du sondage destiné aux enseignants du secondaire.

Le sondage distribué aux enseignants a été construit suivant la même logique que celui qui a été conçu pour les élèves. (**Voir annexe 1-B**) La première question est utile pour connaître l'ancienneté du questionné dans l'éducation nationale.

La première grande partie s'intéresse à étudier la représentation de « la note » qu'ont les professeurs interrogés.

En effet, sans perdre notre problématique de vue, il semble indispensable de se renseigner à propos de la place et de l'importance accordée aux notes par l'enseignant. Une note a-t-elle un véritable sens pour eux ? Est-ce un outil incontournable du métier ?

Nos questions sont posées dans le but de constater ou non si les notes obtenues par les élèves induisent chez l'enseignant une représentation du potentiel scolaire de ces derniers.

En effet, si on reprend les conclusions réalisées par l'étude de Jacobson et Rosenthal, alors on peut faire l'hypothèse par effet pygmalion que l'enseignant peut être amené à différencier son comportement (consciemment ou non) en fonction du potentiel qu'il accorde lui-même à chaque élève en fonction de ses résultats antérieurs. Ces différenciations d'attitude envers l'élève auraient donc d'après les conclusions sur l'effet Pygmalion une influence sur la motivation de ces derniers et donc directement sur leurs résultats futurs. Mais comment se rendre compte si les notes obtenues par les élèves influencent l'attitude de l'enseignant en fonction du profil d'élève ? Nos questions ont été posées pour mettre en évidence des comportements différenciés sur la correction des copies, et sur le pouvoir d'expression donné aux élèves en classe.

2.3) Stratégie d'analyse, résultats et limites du corpus.

Avant de construire notre analyse sur le corpus récolté, il faut tenir compte des incertitudes engendrées par les résultats obtenus. Il faut être conscient qu'il n'est pas certain que les opinions déclarées par les sondés soient fidèles à celles qu'ils pensent vraiment. Cependant, nous faisons le postulat que les réponses données par l'ensemble des participants des sondages sont honnêtes et sérieuses. De plus, cette enquête n'a pas la prétention d'établir des généralités dans la mesure où le nombre de sondés n'est pas assez conséquent pour

représenter un échantillon d'élèves ou d'enseignants représentatif à l'échelle nationale. Les analyses de notre recueil de données nous permettront de rendre compte de certaines tendances qui seront utiles pour apporter quelques réponses à notre problématique.

Les résultats bruts des sondages sont en annexe 2 et en annexe 3.

Le traitement des données aura pour objectif d'étudier les réponses des apprenants en fonction de différents paramètres. Nous alternerons entre une interprétation linéaire et entre une interprétation croisée des résultats. Avec l'aide du logiciel Excel, nous pourrions étudier les liens entre une moyenne trimestrielle (ou des notes obtenues) et la réponse à des questions spécifiques qui nous permettront d'établir des conclusions sur les hypothèses initialement émises. Notre analyse sera construite suivant quatre axes.

3) **Analyse du corpus.**

Les données recueillies, qui sont les résultats des sondages, vont nous permettre de pouvoir discuter de nos hypothèses. Ainsi, nous analyserons notre corpus dans le but de valider ou réfuter chaque hypothèse, avant de rédiger un bilan global.

3.1) **Traitement des hypothèses.**

3.1.a) **Hypothèse 1 : les notes sont un facteur de démotivation scolaire.**

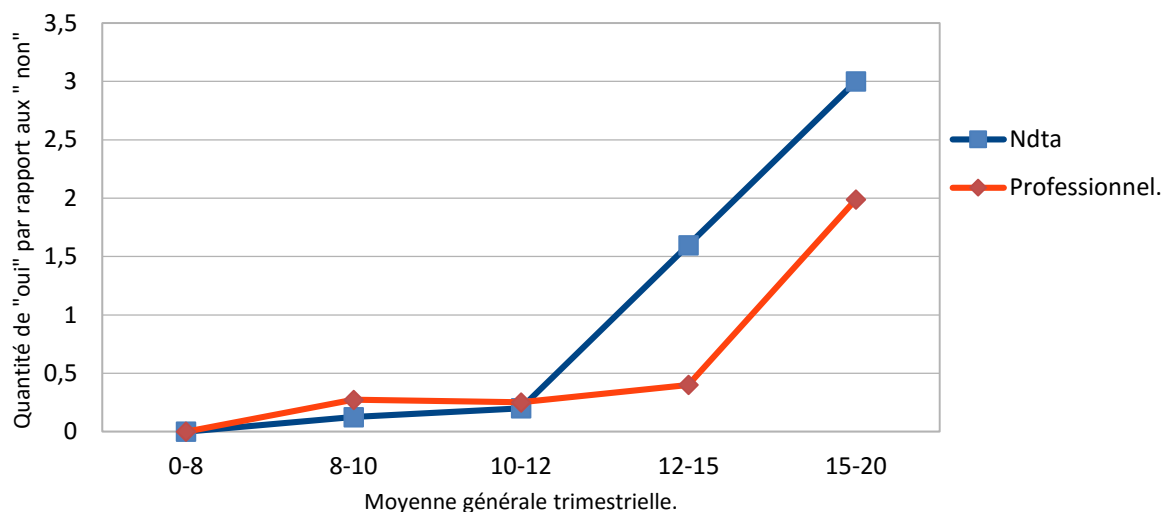
Globalement, pour une majorité des lycéens sondés, la quantité de travail fournis semble ne pas être proportionnelle aux notes obtenues lors du premier trimestre de cette année 2015-2016. En effet, les résultats de la question 9 en **annexe 3** montre que pour 66,6 % des sondés du lycée NDTA et pour 75,31 % des élèves du lycée Peytavin, la moyenne générale au premier trimestre ne reflète pas leur travail effectué.

Par analyse des « tirs croisés », qui est une méthode ayant pour but d'étudier les liens entre deux variables en statistique, nous allons mettre en évidence la corrélation entre une moyenne trimestrielle obtenue et les proportions d'individus qui affirment que leurs efforts sont proportionnels à cette moyenne par rapport à ceux qui soutiennent le contraire.

Pour se fixer les idées, **le tableaux 1 et 2 en annexe 4-A** nous montrent le détail des réponses à la question 9 du sondage, à savoir « *est-ce que votre moyenne trimestrielle est proportionnelle à vos efforts fournis ?* », en fonction de la moyenne générale trimestrielle des apprenants.

De ces tableaux, nous avons construit le graphique ci-dessous qui est visuellement explicite pour montrer la corrélation énoncée précédemment :

Moyenne trimestrielle proportionnelle aux efforts fournis?
Proportion de réponses "oui" par rapport aux réponses "non" en
fonction d'un intervalle de moyenne.



On voit aisément par ce graphique, le lien entre une moyenne trimestrielle obtenue et le ressenti des élèves concernés face à leur résultat. Par exemple, parmi les lycéens de NDTA qui ont une moyenne générale supérieure à 15/20, il y en a trois fois plus qui ont l'impression que ce résultat reflète leur travail mobilisé au cours du trimestre par rapport à ceux qui ne partagent pas cette sensation. Par ailleurs, pour cette petite partie ne partageant pas cette impression, on peut supposer que ces derniers ont voulu nous faire comprendre par cette réponse qu'ils obtiennent d'excellents résultats (moyenne > 15/20) sans fournir le travail nécessaire que devrait impliquer ce résultat. On peut aussi émettre l'hypothèse que les lycéens ayant répondu que leur travail ne reflète pas leur moyenne, pourtant très élevée, sont très exigeants envers eux même, et que ces derniers veulent toujours obtenir de meilleurs résultats.

Ces deux hypothèses étant possibles, la justification des apprenants aurait été souhaitable pour permettre une analyse plus complète.

Globalement, d'après ce graphique, on peut donc conclure que plus la moyenne des apprenants est élevée, plus ces derniers ont l'impression que cette dernière est la conséquence d'un travail fourni, donc le fruit de leur implication en classe et/ou à la maison.

Cependant, pour les apprenants des deux lycées différents, il est intéressant de remarquer que la variation du rapport étudié ici (*rapport = quantité d'individus affirmant que leur travail est proportionnel à leur moyenne divisée par ceux qui soutiennent le contraire, pour un même intervalle de moyenne*) est très faible lorsque la moyenne passe de zéro à douze sur vingt.

Cela veut dire concrètement que la proportion d'élèves, avec une moyenne comprise entre huit et dix sur vingt, qui ont l'impression que leur travail fourni n'est pas à la hauteur de leur résultat trimestriel est sensiblement la même que pour ceux qui ont une moyenne générale comprise entre dix et douze sur vingt. Pourtant une telle moyenne (>10/20) est un résultat traduisant que l'apprenant a acquis une majorité des compétences évaluées. En l'occurrence, en interprétant ce graphique, il semblerait que les sondés ont la conviction que travailler beaucoup ne garantit pas toujours une bonne note et qu'une bonne note n'est pas nécessairement la conséquence d'un travail soutenu.

Ainsi, des notes honorables qui dépassent la moyenne peuvent quand même générer un sentiment de frustration chez des élèves qui s'impliquent dans le milieu scolaire avec une intensité qui pourrait conduire à de meilleures notes qu'ils ont réellement. Il est clair que la notion de bonne ou mauvaise note est relatif à chaque lycéen ici. Cette subjectivité peut contribuer à vouloir toujours mieux, et dynamiser la motivation d'un élève sur le court terme. Cependant, si ce dernier n'arrive pas à atteindre cet objectif, cela peut potentiellement provoquer une perte de motivation sur le long terme.

En effet, dans notre cadre théorique, nous avons commenté des références scientifiques qui concluent que la prise de plaisir est un facteur indispensable pour reproduire les conditions qui ont permis de ressentir cet état émotionnel et donc pour entretenir la motivation.

A contrario, nous avons souligné que le manque de plaisir ressenti inhibait par la suite les actions ayant conduit au résultat. D'après les résultats **de la question 10 en annexe 3** une mauvaise note peut être perçue comme une sanction et affecter de manière négative l'individu concerné. Ainsi, une ou plusieurs mauvaises notes dans une discipline devraient provoquer deux réactions différentes chez l'élève en fonction de son investissement.

Si cet élève a obtenu un mauvais résultat parce qu'il ne s'est pas assez investi pour réussir, la mauvaise note peut le conduire à changer son attitude passive face au travail pour inverser la situation. Dans ce cas, la mauvaise note peut le motiver à mobiliser des types de comportements qu'il n'avait pas auparavant.

Mais, si cet élève s'est investi, mais que son implication n'a pas été suffisante pour obtenir un bon résultat alors on peut déduire d'après le système de récompense que ce dernier va éviter d'adopter les comportements ayant conduit à ce résultat. Dans ce cas, cela traduit le fait qu'un apprenant qui essaie, fournit des efforts dans une discipline mais qui est en situation de difficulté scolaire aurait tendance d'après le système de récompense à abandonner ses efforts dans une discipline, et plus largement à l'école.

De plus, obtenir de très bons résultats, sans avoir l'impression de fournir un travail conséquent peut être un frein à la motivation de ces derniers qui peuvent se laisser porter par leurs facilités scolaires et minimiser leurs activités en classe.

Pour résumer, on peut conclure que les notes, et en particulier les mauvaises, provoquent un sentiment de frustration chez les élèves qui ont conscience que leur mobilisation scolaire n'est pas à la hauteur de leurs résultats.

Par ailleurs, le résultat à la **question 11 en annexe 3** montre que la mauvaise note démotive et induit un sentiment d'incompétence pour :

- 39.5 % des lycéens interrogés dans la filière professionnelle.
- 63.34 % des lycéens interrogés dans la filière générale.

Il est intéressant de remarquer que la réponse du sondé à cette question dépend largement de sa situation scolaire. En effet, le tableau 3 construit en **annexe 4-B** montre par exemple qu'une mauvaise note provoque un « *sursaut de motivation afin de réussir une prochaine évaluation* » pour 71.4% des lycéens de NDTA qui ont une moyenne générale supérieurs à douze sur vingt contre seulement 11.1% de ceux qui ont entre zéro et douze sur vingt. En revanche, la mauvaise note démotive 66.6% des élèves qui ont moins de douze sur vingt contre 14.3% de ceux qui dépasse douze.

On retrouve la même logique et la même corrélation, mais avec des valeurs différentes, pour les lycéens de la filière professionnelle.

Les « *graphiques 1 et 2* » en **annexe 4-C** traduisent le lien entre la moyenne trimestrielle de l'élève et la réponse de l'élève à la question 11 du sondage. On voit que plus la moyenne d'un lycéen interrogé est élevée, plus une mauvaise note lui procure de la motivation pour réussir la prochaine évaluation chiffrée. On observe la tendance inverse pour les élèves qui ont une moyenne inférieure à quinze sur vingt, c'est-à-dire que plus la moyenne générale de l'élève est faible, plus la mauvaise note contribue à démotiver ce dernier.

Ainsi, on peut affirmer d'après les résultats obtenus à cette question qu'une mauvaise note est bénéfique pour augmenter instantanément la motivation des élèves qui sont en situation de réussite scolaire. Pour ceux qui sont dans « la moyenne » ou en situation d'échec, la mauvaise note ne contribue pas à leur donner envie de s'améliorer dans une discipline spécifique. En fait, un mauvais résultat semble ne pas être perçu comme un défi à surmonter pour cette grande catégorie d'élèves.

Ce sentiment de démotivation, s'il est fréquemment répété, pourra augmenter la probabilité d'un relâchement d'effort voire d'abandon pour les disciplines concernées.

Cette affirmation est induite par les réponses à la question 15 du sondage **en annexe 3** qui demandait aux interrogés le comportement qu'ils adoptent s'ils n'arrivent pas à avoir la moyenne (ou une bonne note) dans une matière.

Près de 93,3 % des lycéens du secteur privé (soit 56 élèves sur 60) et 86,42 % des lycéens du secteur professionnel (soit 70 élèves sur 81) ont avoué avoir tendance à abandonner dans les matières dans lesquelles ils ne réussissent pas car après tout, ils sont « meilleurs » dans d'autres disciplines (**question 15, annexe 3**). Ce constat peut donner l'impression, sous prétexte que l'apprenant est scolairement doué dans certaines matières, qu'il peut en quelque sorte abandonner tout effort dans celles pour lesquelles il a déjà plus de difficultés.

Ce constat est d'autant plus alarmant qu'il n'est pas lié au niveau scolaire globale de l'élève. En effet, nous n'avons trouvé aucune corrélation entre cette tendance comportementale et la moyenne générale au premier trimestre des lycéens. Cette réaction semble donc être généralisée pour une très large majorité d'élèves.

Concernant l'effet de la « *bonne note* », 94 % des enseignants disent avoir remarqué une influence bénéfique sur l'implication future des élèves en classe (**question 7, annexe 2**). Ainsi, en demandant l'avis des lycéens sur le comportement adopté quand ils reçoivent une bonne

note, nous aurions pu nous attendre à une grande majorité de réponses affirmant qu'une « *bonne note donne envie de poursuivre son travail* ».

Or 80 % des lycéens de filière générale et seulement 62 % des lycées en formation professionnel avouent ressentir cet effet vertueux de la bonne note sur leur envie de continuer à fournir des efforts dans la discipline concernée pour les séances d'enseignement à venir.

Nous remarquons que la mauvaise note démotive davantage de ce que la bonne note peut motiver les élèves interrogés ici.

Face à ces constats, l'hypothèse « *les notes sont un facteur de démotivation scolaire* » apparaît juste pour les élèves qui :

- ont l'impression que leur travail n'est pas reconnu à sa juste valeur par la note.
- sont en difficulté scolaire.

De plus, l'effet d'une bonne note sur la motivation d'un lycéen semble moins important que l'effet d'une mauvaise note sur la démotivation provoquée sur ce dernier. Par ailleurs, on remarque que la « bonne » et la « mauvaise » note est subjective pour l'élève.

Ainsi, de par tous ces éléments, nous pouvons affirmer que notre hypothèse a une part de vérité. Il faudrait poursuivre cette enquête sur un plus large échantillon, toute classes confondues, pour pouvoir valider définitivement cette dernière.

3.1.b) Hypothèse 2 : les notes diminuent la motivation intrinsèque des élèves.

Dans notre cadre théorique, nous avons discuté des expériences de Harlow et Deci qui ont mis en évidence de manière empirique que les récompenses, et les motivations extrinsèques diminuent les motivations intrinsèques.

Nous considérons pour la suite que cette conclusion est vraie. Ici nous raisonnerons par analogie des expériences conduites par ces psychologues pour valider ou réfuter notre troisième hypothèse.

Rappelons-nous que la récompense utilisée en cas de succès des puzzles par Harlow et Deci était de la nourriture pour les singes et de l'argent pour les hommes. La motivation intrinsèque était mesurée par l'implication des sujets dans la réalisation des puzzles pendant un intervalle de temps où aucune récompense n'était donnée.

Par analogie, associons pour les élèves, les récompenses à la valeur d'une note, et la motivation intrinsèque comme l'intensité d'une implication dans une activité scolaire en classe non relevée.

Rappelons que les résultats de la question 10 en **annexe 3** nous a montré précédemment qu'une grande majorité de lycéens considèrent les notes comme une récompense ou une sanction. De manière générale, les évaluations sont donc perçues comme une contrainte et une pression. Rappelons que d'après Fenouillet, « *Toutes les pressions externes qui peuvent contribuer à diminuer le sentiment d'autodétermination ou le libre choix d'une activité, vont de manière générale, diminuer la motivation intrinsèque.* »¹⁵

Ainsi en raisonnant de manière hypothético- déductive, on peut écrire que comme les récompenses tendent à diminuer la motivation intrinsèque pour une activité et que les notes sont perçues par une grande partie des élèves comme une récompense ou une sanction, alors les notes diminuent la motivation intrinsèque d'une majorité d'apprenants.

Cependant, nous ne nous sommes pas satisfaits aux seules réponses de cette question 10. Pour étudier dans quelle mesure les évaluations quantitatives peuvent limiter la motivation intrinsèque des élèves, nous avons posé dans notre sondage une question qui vise à étudier le comportement de ces derniers lorsqu'une activité n'est pas relevée pour être notée en classe. En faisant l'hypothèse que le raisonnement précédent est juste, on devrait s'attendre à ce que tous les sondés ou presque, qui ont affirmé que « *les notes représentent des sanctions ou des récompenses* » affirment alors que l'implication dans une tâche est minimisée lorsque cette

¹⁵ Fenouillet, 2003, p.81.

dernière n'est pas notée. Le tableau A ci-dessous résume et compare l'ensemble des réponses donnés pour cette question avec les statistiques auxquelles nous aurions pu nous attendre.

Tableau A : Si une activité n'est pas relevée en classe pour être notée, alors :

	Vous minimisez votre implication en classe contrairement à si elle avait été relevée.		Cela n'a aucune influence sur votre implication dans l'activité.	
	Résultat prévu.	Résultat obtenu.	Résultat prévu.	Résultat obtenu.
Réponses lycée NDTA.	Environs 75 %	60 %	Environs 25 %	40 %
Réponses Emile Peytavin.	Environs 88 %	35,8 %	Environs 12 %	64,2 %

La colonne « *Résultat prévu* » représente la proportion d'élèves qui ont répondu qu'ils considèrent les notes comme une « *récompense ou une sanction.* »

En comparant avec les résultats réellement obtenus, on remarque d'après les réponses des élèves que les notes n'ont pas toujours la conséquence de diminuer une implication dans des activités d'apprentissages lorsque ces dernières n'aboutissent pas à un résultat quantifié. Plus surprenant encore, les lycéens de la filière professionnelle sont une majorité à soutenir (64,2%) que le travail fourni sera le même, qu'il soit noté ou non.

Comment interpréter cette tendance différente entre les lycéens de la filière professionnelle et ceux de la filière générale interrogés ? Comment interpréter de tels chiffres contradictoires qui ne tendent pas forcément vers les conclusions apportées par Harlow et Deci ? Cela traduit -il une faille dans l'énonciation et un manque de précision pour cette question du sondage ? En effet, à quelle matière ont-ils pensé lorsqu'ils ont lu cette dernière ? Apprécient-ils la discipline à laquelle ils ont pensé pour répondre à cette question ? On peut se demander aussi si les élèves ont été complètement sincères et suffisamment objectifs pour répondre à cette question.

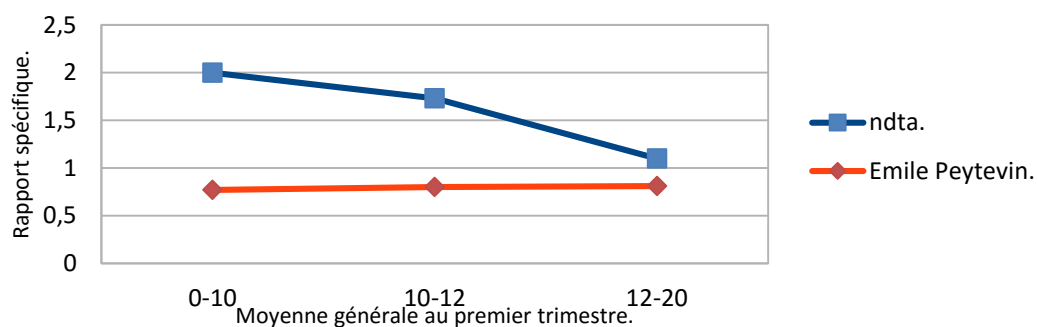
Par ailleurs, les conclusions de Harlow et Deci ont été établis d'après une analyse comportementale sur des « cobayes » et non à partir d'une analyse s'appuyant sur une récolte de réponses de ces derniers comme nous le faisons ici.

Cependant, il est intéressant de remarquer **d'après les tableaux 5 et 6 en annexe 5-A** qu'une majorité d'élèves ayant répondu que « *l'implication en classe est minimisée lorsque la séance n'aboutit pas à une note* » ont affirmés qu'ils percevaient les notes comme une récompense ou une sanction. Ainsi dans une certaine mesure, il existe un lien entre la note et la motivation intrinsèque d'un apprenant qui considère cette dernière comme une récompense ou une sanction. Le système d'évaluation quantitatif participe à limiter la motivation intrinsèque des jeunes en classe. Par ailleurs, les enseignants sondés ont affirmé à près de 62 % que l'intérêt des élèves pour une activité est diminué lorsque cette dernière n'est pas relevée pour être notée (question 9, annexe 2).

De plus, on remarque que les élèves qui considèrent la note comme un simple moyen de faire un bilan, sous-entendu que celle-ci n'a pas d'effet sur leurs émotions, ont tendance à ne pas différencier leur investissement dans une activité, qu'elle soit notée ou non.

Enfin, d'après le graphique ci-dessous, construit à partir des **tableaux 7 et 8 en annexe 5-B**, on peut constater que le profil scolaire de l'élève n'a pas une influence significative sur la manière dont ce dernier s'implique dans une activité en fonction que si elle est notée ou non. C'est ce que nous montre le graphique ci-contre :

Influence de "l'implication dans une activité selon si elle est notée ou non" en fonction de la moyenne trimestrielle des élèves.



Le « *rapport spécifique* » que l'on peut lire en ordonnée sur le graphique ci-dessus est le **rapport** (*pour un même intervalle de moyenne générale*) **entre** le nombre de lycéens ayant répondu qu'ils minimisent leur travail quand il n'aboutit pas à une note **avec** le nombre qui affirme que ce critère n'a pas d'importance. On observe que ce rapport spécifique en fonction d'une moyenne trimestrielle est à peu près constant pour le même échantillon sondé.

Notons que ce graphique traduit le fait qu'une activité non notée a moins de conséquence sur le comportement adopté des élèves du lycée Emile Peytavin contrairement à ceux du lycée NDTA.

Ainsi, on peut conclure d'après tous ces éléments que les notes participent à diminuer la motivation intrinsèque d'une grande partie des lycéens sondés. En effet, pour certains élèves, l'investissement dans une activité sera maximum seulement si cette dernière aboutit à un résultat quantitatif. On remarque aussi que c'est la perception d'un élève qu'il porte sur « *les notes* » qui va engendrer une implication minimisée ou non en classe si la séance n'aboutit pas à une note. S'il y a une distance émotionnelle de l'élève avec la note, on constate que l'attitude de ce dernier en classe sera moins influencée par le fait qu'une activité est notée ou non.

On peut conclure que la note participe à diminuer la motivation intrinsèque des élèves qui lui accordent une importance émotionnelle.

3.1.c) Hypothèse 3 : Les notes induisent chez l'enseignant une représentation du potentiel de l'élève.

Jusqu'à présent, nous avons surtout décomposé les résultats des sondages pour constater l'influence directe des notes sur la motivation des élèves. On a vu précédemment qu'une bonne note pouvait avoir une influence positive sur la motivation des élèves tout comme l'effet de mauvaises notes sur ce paramètre. Mais alors, connaissant l'expérimentation mettant en évidence l'effet pygmalion, on peut se demander finalement si c'est la note, seule, directement qui va influencer la motivation des élèves dans une discipline ou alors si c'est l'attitude de l'enseignant à l'égard de l'élève en fonction de ses notes qui va influencer indirectement la

motivation de ce dernier dans la discipline concernée. Dans les deux cas les notes sont d'une influence évidente dans la motivation des élèves.

Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre méthodologique, nous voulons vérifier si les résultats des apprenants induisent une représentation chez les enseignants sur le potentiel de ces derniers qui aboutirait à une attitude différenciée pour chaque profil d'élèves, selon les conclusions de Jacobson et Rosenthal.

Commentons certaines statistiques présentes en **annexe 2**. Soulignons d'abord le fait que 40 % des sondés regardent le nom de l'élève avant de corriger la copie correspondante et que 10 % avouent être plus indulgent aux erreurs faites par ceux qu'ils considèrent « *bons élèves* » par rapport à celles commises par les « *plus faibles* ». Dans ces deux statistiques, on reconnaît l'effet pygmalion pour un dixième des sondés.

Effectivement, on peut interpréter ces statistiques par le fait que certains enseignants tendent à vouloir maintenir une image prédéfinie pour chaque élève. Il est aisé de comprendre que cette inertie de pensée participe à influencer l'enseignant de sorte à ce que la note donnée reflète le plus possible le potentiel de l'élève accordé par ce dernier.

De plus, la moitié des professeurs sondés disent avoir des a priori sur la capacité des élèves à répondre correctement à une question en fonction des résultats antérieurs de ces derniers. Ce constat montre donc qu'il y a des attentes qui diffèrent pour chaque élève (en fonction de son niveau scolaire et donc de ses notes) et par conséquent un risque d'adopter une conduite motivante pour les « *bons élèves* » et une conduite moins motivante pour les apprenants qui ont plus de difficultés.

Lorsque l'on parle de conduite « *motivante* » ou « *non motivante* », cela sous-entend simplement que l'enseignant est susceptible d'installer un climat d'apprentissage dans lequel les élèves qui ont plus de facilités dans la discipline ont une possibilité d'expression et de reconnaissance plus importante que les autres. Par exemple, il y a 45 % des enseignants sondés qui répondent que lorsqu'un élève n'arrive pas à répondre à une question, alors ils ont tendance à interroger un élève moins en difficulté au lieu d'aider celui en situation d'impasse. Un enseignant sur deux déclare par ailleurs que les élèves qui participent le plus activement à leur séance sont ceux qui ont les meilleurs résultats aux évaluations.

Ainsi, ces résultats de sondages montrent donc que certains enseignants, à partir des notes obtenues par leurs élèves, adoptent une représentation du potentiel de ces derniers, et cette représentation tend à différencier leurs comportements en classe en fonction des apprenants.

L'effet Pygmalion, déclenché par des premières notes ici, participe donc d'une manière plus ou moins importante à l'entretien d'une motivation extrinsèque chez les « bons » élèves.

Nous allons voulu vérifier si cet effet pygmalion est mis en évidence dans le sondage adressé aux lycéens. Le fait de leur demander leur matière préférée, la moyenne dans celle-ci au premier trimestre 2015-2016, et la raison principale pour laquelle ils aiment autant cette dernière, va nous permettre de relier différents paramètres, à savoir : la nature de la motivation mobilisée et les résultats quantitatifs associés.

Le tableau 9 et se trouvant ci-dessous résume l'ensemble des réponses à la question qui demande aux lycéens la justification prioritaire pour expliquer leur matière préférée. Une aide à la compréhension du tableau 9 est donnée en **annexe 6**.

Tableau9 : Raison principale rapportée par les sondés pour justifier l'intérêt d'une matière.

	Vous appréciez l'enseignant.			Vous avez de bonnes notes dans cette matière.			Le contenu de la matière vous intéresse beaucoup.		
Lycéens NDTA.	<u>20 %</u>			10 %			70%		
Proportion des réponses données en fonction des moyennes des sondés dans la matière spécifique.	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20
	0 %	26,66 %	17,7 %	0 %	6,66 %	11,1 %	0 %	66,68 %	71,2 %
Lycéen professionnel.	<u>38,27 %</u>			14,81 %			46,92 %		
Proportion des réponses données en fonction des moyennes des sondés dans la matière spécifique	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20
	0 %	23,1 %	41,2 %	0 %	15,4 %	14,7 %	0 %	61,5 %	44,1 %

Notons avant de poursuivre l'analyse qu'il était demandé aux interrogés de ne choisir qu'une seule proposition parmi les trois disponibles à cette question. On peut se douter que les trois raisons proposées contribuent toutes à expliquer l'affection d'un élève dans une matière dans une moindre mesure.

En imposant un choix unique, nous obligeons les élèves à se demander pour quelle raison particulière, plus qu'une autre, ils aiment participer aux cours d'une matière.

Les résultats démontrent que près d'un cinquième des lycéens NDTA et près de deux cinquièmes des lycéens de la filière professionnelle interrogés soutiennent que c'est en priorité, l'attitude de l'enseignant et sa manière de faire cours qui explique leur intérêt pour une matière.

Nous avons cité les recherches du psychologue René Girard dans notre cadre théorique qui soutient l'idée que tout désir et donc toute motivation prend racine dans une action d'identification à l'autre. Selon ce dernier, on assimile les caractéristiques des personnes qui nous paraissent sympathiques et rejetons celles des individus que nous n'apprécions pas.

Ainsi si un enseignant se montre particulièrement motivant pour un élève, ce dernier pourra le trouver sympathique et pourra l'apprécier. Par conséquent, l'élève pourrait vouloir obtenir des bonnes notes pour lui faire plaisir afin de satisfaire un besoin de reconnaissance et pour se sentir estimé par ce dernier.

Précisons que le tableau précédent nous informe qu'une matière est particulièrement apprécié pour son contenu. La motivation intrinsèque prédomine chez une grande partie des élèves lorsque ces derniers apprécient les disciplines pour leur contenu.

Analysons de la même manière que précédemment la raison première donnée par les apprenants pour expliquer le fait qu'ils aiment moins une discipline par rapport aux autres.

Le tableau 10 à la page suivante réunit les résultats globaux aux questions 5, 6 et 7 du sondage (**annexe 3**) et permet de se rendre compte s'il existe une corrélation entre la moyenne des apprenants pour la matière concernée et la raison première pour laquelle ils n'aiment pas y assister. Une aide à la compréhension du tableau 10 est donnée **en annexe 6**.

Tableau 10 : Raison principale apportée par les sondés pour justifier qu'ils aiment moins une discipline.

	Vous n'appréciez pas l'enseignant.			Vous avez de mauvaises notes et cela vous énerve.			Le contenu de la matière ne vous intéresse pas.		
Lycée NDTA.	33,36%			36,64 %			30 %		
Proportion des réponses données en fonction des moyennes des sondés dans la matière spécifique.	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20
	75%	7,7 %	10 %	16,6 %	61,5 %	10 %	8,4 %	30,8 %	80 %
Lycée Emile Peytavin.	46,91 %			12,35 %			40,74 %		
Proportion des réponses données en fonction des moyennes des sondés dans la matière spécifique	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20
	61,2%	40 %	0 %	10,2	25 %	0 %	28,6 %	35 %	100%

Globalement, on constate d'après le tableau 12 que l'attitude de l'enseignant en classe est un paramètre important pour expliquer le fait que les apprenants n'aiment pas participer aux cours de la discipline concernée, et en particulier pour l'échantillon des lycéens interrogés de la filière professionnelle.

Par ailleurs, si on regarde les réponses de ceux qui n'ont pas la moyenne dans la discipline en question, il apparaît même que le comportement de l'enseignant est la cause majoritaire au fait qu'ils n'aiment pas cette dernière.

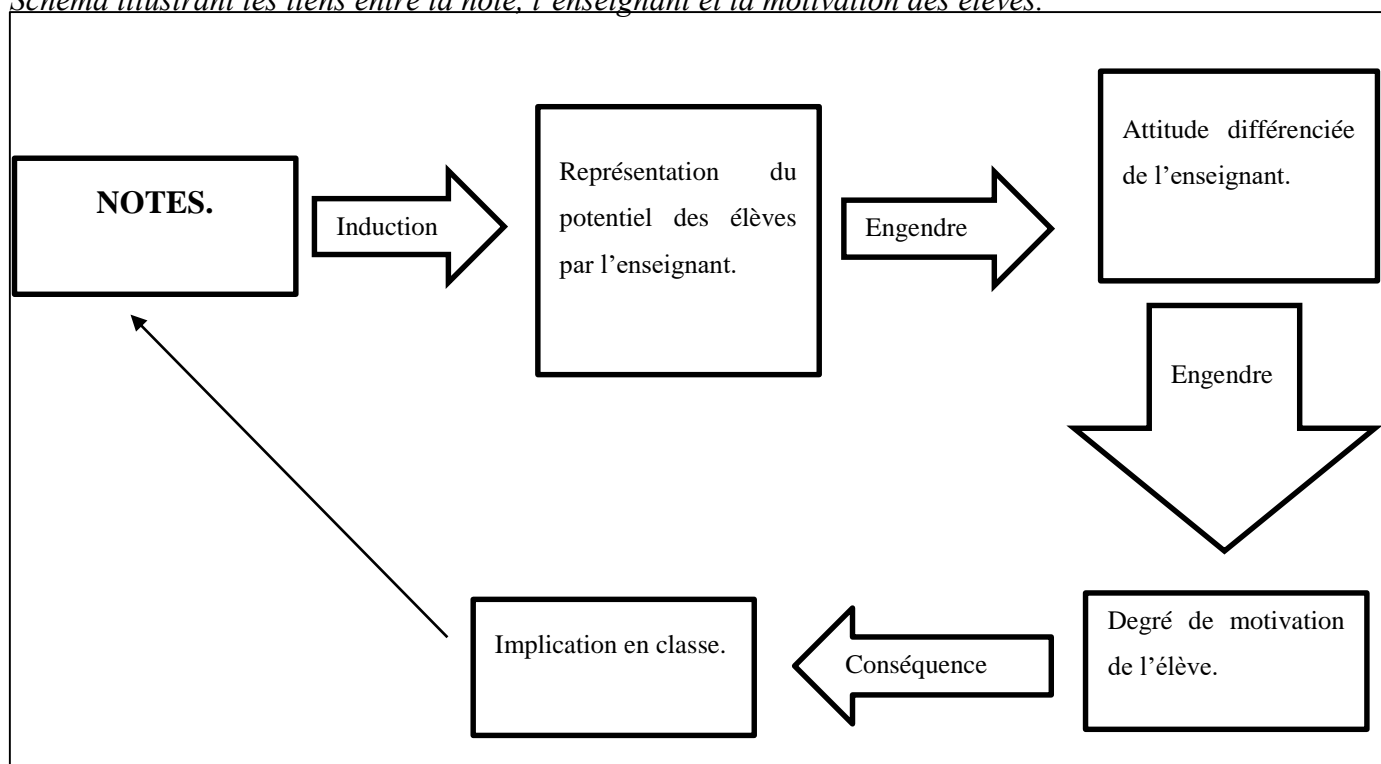
En effet, on s'aperçoit en lisant le tableau 10 que 75 % des sondés du lycée N.D.T.A, et 61,2 % des élèves du lycée Peytavin qui ont une moyenne inférieure à 10/20 confient que c'est le comportement de l'enseignant qui explique prioritairement leur manque d'affection pour la matière spécifique.

Si on admet l'effet pygmalion ici, alors l'attitude différenciée de l'enseignant qui a une probabilité d'accorder un faible potentiel pour ses élèves en difficultés, peut être ressentis par ces derniers, et aboutir à une démotivation progressive pour la matière conduisant de fait à des mauvais résultats.

D'ailleurs, on aurait pu penser de prime abord que les élèves qui n'ont pas eu la moyenne au premier trimestre dans la matière qu'ils aiment le moins justifient leur désintérêt pour celle-ci par le fait que le contenu ne les intéresse pas (ce qui expliquerait une motivation intrinsèque minimisée en classe qui conduirait à des résultats inférieurs à dix sur 20). Or d'après le tableau 10, on voit que cette raison n'est pas du tout prédominante.

D'après cette analyse, nous avons construit ci-dessous un schéma de « cause à effet » pour illustrer le lien mis en relief ici entre la note, une possibilité de comportement de l'enseignant et la motivation de l'élève.

Schéma illustrant les liens entre la note, l'enseignant et la motivation des élèves.



Ce schéma de cause à effet peut être vertueux ou vicieux en fonction du profil scolaire de l'élève. On voit qu'indirectement, les notes peuvent influencer la motivation d'un élève car ces dernières peuvent influencer l'attitude adoptée par l'enseignant qui pourra être plus ou moins motivante selon l'élève.

Ainsi, s'il n'y a plus de notes, cela peut inhiber une représentation des élèves par les enseignants et par conséquent supprimer l'attitude différenciée qui a un impact sur la motivation de ces derniers. Il apparaît clairement ici que les notes sont un moteur pour les élèves ayant de « bons résultats », mais un frein pour les élèves en difficulté scolaire.

De plus, le schéma ci-dessus illustre comment, à plusieurs répétitions de ce cycle, un élève en difficulté scolaire peut progressivement se décrocher de la « sphère scolaire. »

Dans le cadre théorique, nous avons évoqué la « *constante macabre* » d'André Antibi. Dans la question 15 du sondage adressé aux enseignants (**en annexe 2**), 11.1% de ces derniers reconnaissent se sentir impliquer par celle-ci. Seulement 37.1% sont certains que cette constante n'apparaît pas dans leur classe et plus de 51.4% avouent ne pas savoir ce que représente cette constante. Ces derniers reproduisent ainsi potentiellement cette constante dans leur classe. Par ailleurs, si on regarde la distribution des moyennes trimestrielles des lycéens de NDTA et de Emile Peytavin, on remarque bien un certain pourcentage d'élève en situation d'échec (moyenne inférieure à 10/20).

Si on admet vraie la théorie de André Antibi, cela suppose d'après notre hypothèse que les notes induisent une représentation des élèves chez les enseignants qui adoptent un comportement qui motive le tiers des élèves en tête de classe et une attitude non stimulante pour le tiers des élèves composé par ceux qui sont le plus en difficulté.

3.2) Bilan de l'analyse.

Le traitement des données recueillies tend à confirmer nos hypothèses formulées dans notre cadre méthodologique. Les notes semblent être un obstacle à la motivation scolaire pour une partie des 141 lycéens de la filière générale et professionnelle interrogés. De plus, pour 85.8% des enseignants, les notes peuvent être à la fois une cause et une conséquence d'un échec scolaire.

Ainsi, on pourrait prévoir d'après tout ce que nous avons analysé jusqu'à présent, qu'une majorité d'individus ayant participé à notre enquête se prononcent « *pour* » une suppression des notes à l'école. Or, les résultats à cette question (**question 16 en annexe 2 et en annexe 3**) montrent qu'une large majorité d'élèves et d'enseignants se prononcent « *contre* » la suppression des notes dans notre système éducatif. Il peut même être surprenant de remarquer que la proportion d'élève qui s'opposent à une telle réforme est plus élevée que celle des enseignants interrogés. Pourtant, les analyses des hypothèses réalisées précédemment concluent que les notes sont implicitement liées au degré de motivation d'un apprenant et que ces dernières participent à démotiver ce dernier. De plus, il ne faut pas négliger la proportion d'élèves et d'enseignants qui se prononcent « *pour* » une suppression des évaluations chiffrées. Des sondages plus approfondis nous auraient permis de comprendre davantage les raisons des sondés pour justifier leur position sur la question de la suppression des notes à l'école.

Cependant, rappelons que notre enquête n'a pas la vocation à tirer des généralités mais seulement des tendances dégagées en fonction des réponses des sondés à nos formulaires. Globalement, les analyses des sondages nous informent que les notes sont davantage un frein qu'un moteur pour motiver les élèves. En effet, ce qui motive principalement l'élève à s'impliquer dans une matière, c'est son contenu, comme nous le montre **le tableau 9 de l'annexe 6**. En revanche, ce sont principalement les mauvaises notes et l'attitude d'un enseignant qui dégradent la motivation d'un apprenant dans une discipline, comme l'indique **tableau 10 de l'annexe 6**.

Enfin, notons que les réponses données par les lycéens de la filière générale convergent avec celles données par ceux de la filière professionnelle. Il n'y a pas de divergence de réponses aux questions posées.

Les statistiques de réussite différentes dans les deux établissements concernés ici, qui sous-entend que l'on a affaire à des profils d'élèves différents d'un point de vue scolaire, n'ont pas d'influence sur les tendances données aux réponses par les lycéens.

Dès lors, il serait intéressant de poursuivre notre enquête avec des collégiens pour se rendre compte si l'âge des sondés influence la validité de nos hypothèses traitées dans ce mémoire de recherche.

Conclusion.

En tant que futur enseignant, mes principales préoccupations sont d'agir pour lutter contre le décrochage et l'échec scolaire. L'idée personnelle que j'avais au début de ce mémoire de recherche reste la même qu'à la fin de ce dernier. Celle-ci est que chaque échec et chaque abandon à l'école est le résultat d'une perte de motivation progressive en classe. Parmi tous les paramètres pouvant influencer cette motivation, nous nous sommes concentrés sur l'influence des notes sur cette dernière chez les apprenants. Notre problématique était « Est-ce que les évaluations quantitatives constituent un frein ou un moteur pour la motivation des élèves ? »

Les recherches effectuées dans le cadre théorique, le recueil de données constitué ainsi que son analyse ont eu pour objectif de comprendre l'influence des notes sur la motivation des élèves afin de faire évoluer le débat toujours d'actualité qui traite de l'intérêt ou non de supprimer les notes dans notre système éducatif. En effet, il est évident qu'il est de notre devoir d'enseignant d'agir pour éradiquer toutes les causes qui peuvent être un obstacle à la motivation des jeunes en classe et donc un obstacle à leur réussite scolaire.

Ce mémoire n'a pas la prétention d'apporter une bonne réponse face à ce débat, mais des constatations sur la manière dont les notes influencent le moral et la motivation sur une centaine de lycéens. La modeste contribution qu'apporte ma réflexion pour apporter des éléments de réponses à notre problématique nous permet de conclure que les notes influencent de manière certaine les élèves. Nos analyses sur le corpus montrent que les notes participent plus à freiner la motivation des élèves plutôt que de jouer un rôle moteur sur cette dernière. En fait, tout dépend du profil scolaire de l'apprenant interrogé. Nous avons mis en relief des liens évidents entre les élèves brillants scolairement et les notes ainsi qu'entre les élèves plus en difficulté et ce même paramètre. Si la note peut paraître motivante pour les « meilleurs », elle peut contribuer aussi à démotiver ceux qui ont plus de difficulté. Cependant, la faible quantité de lycéens sondés et l'absence d'enquête au collège nous entraînent à nous questionner sur la fiabilité de ces conclusions.

Il existe déjà des établissements au sein desquelles des équipes pédagogiques ont mis en place un dispositif de « classe sans notes ». Il serait pertinent à présent d'étudier en quoi la suppression des notes a modifié la motivation des élèves concernés en classe.

Ces derniers sont uniquement évalués par compétences. Toutefois, à l'échelle nationale, il apparaît difficile de se projeter sans notes dans un futur proche dans la mesure où celles-ci sont ancrées dans notre société, sans compter leur importance en année de terminale, en vue de l'obtention du baccalauréat par exemple.

Bibliographie

Abgraal, JP. (2012). *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves*. Paris : ESF

Antibi, A. (2003). *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Paris : Nathan.

Delannoy, C. (2005). *La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette éducation.

Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris : Dunod.

Fenouillet, F. Lieury, A (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.

Lieury,A. (1994) *Manuel de psychologie générale*. Paris : Dunod.

Merle, P. (2005) *L'élève humilié, un espace de non droit ?* Paris : PUF.

Table des Annexes

Annexe 1 : Construction des sondages et intérêts des questions posées	p.51
Annexe 2 : Sondage enseignants et réponses présentées sous forme plate	p.54
Annexe 3 : Sondage lycéens et réponses présentées sous forme plate	p.58
Annexe 4 : Statistiques et tableaux dynamiques pour traiter l'hypothèse 1	p.62
Annexe 5 : Statistiques et tableaux dynamiques pour traiter l'hypothèse 2	p.65
Annexe 6 : Statistiques liant l'intérêt de l'élève dans une matière, la moyenne obtenue dans celle-ci et la raison principale qui justifie son intérêt dans cette dernière.	p.67

Annexe 1 : Construction des sondages et intérêt des questions posées.

Annexe 1-A) Construction du Sondage destiné aux lycéens.

Dimensions recherchées.	Sous partie de la dimension.	Questions posées au sondage.
I) Contexte de la situation de l'élève.	Contexte social. Contexte scolaire.	1) <i>Profession des parents ou tuteurs ?</i> 2) <i>Moyenne générale au premier trimestre ?</i>
II) Motivation scolaire intrinsèque ou extrinsèque ?	Lien entre : Matière, notes, goût, motivation. Influence de la note sur l'implication au travail de l'élève.	3)4)5)6)7)8) : Matière préférée ? La moins préférée ? Justification + notes dans ces deux matières au premier trimestre. 9) Si une activité n'est pas relevée pour être notée, minimisez-vous votre travail à la tâche demandée ?
III) Perception des élèves sur les notes.	Représentation de la note. Lien entre note obtenue et l'implication au travail.	10) La note est-elle une récompense (ou une sanction) ou un moyen de faire un bilan sur vos connaissances ? 11) Est-ce que vous avez l'impression que votre moyenne trimestrielle est proportionnelle à vos efforts fournis pour réussir ?
IV) Réaction des élèves après le résultat d'une évaluation.	Ressentis de l'élève.	12) Réaction lors d'une mauvaise note ? 13) Comparaison avec les autres élèves ? 14) Impact sur l'estime de soi ? 15) Une note influence-t-elle l'implication a posteriori ?
V) Opinion des élèves sur le système de notation en France.		16) Une suppression des notes vous motiverait davantage ? Pour ou contre la suppression des notes ?

Annexe 1-B) Construction du sondage destiné aux enseignants.

Dimensions recherchées	Sous partie de la dimension.	Questions posées au sondage.
Connaissance du sondé	Expérience de l'enseignant	1) Depuis combien de temps enseignez-vous ?
Représentation de la note.	La note, un outil indispensable ?	2) Une note est-elle indispensable pour diagnostiquer un bilan scolaire ?
	Les notes reflètent elles le travail réalisé en classe ? (Note, mérite et progrès.)	3) Selon vous les notes obtenues par vos élèves sont-elles proportionnelles à leur effort fournis en classe ?
	Conséquences des notes sur l'élève.	4) Les mauvaises notes peuvent-elles être à la fois une cause et une conséquence d'un échec scolaire ? 5) Les élèves voient-ils les notes comme une récompense ou un simple bilan ? 6) Les notes ont-elles un impact sur « <i>le sentiment d'estime de soi</i> » des élèves ? 7) Une bonne note encourage-t-elle l'élève à poursuivre ses efforts et son travail ?
Avis sur l'implication intrinsèque ou extrinsèque des élèves.	Opinion sur la nature de la motivation (intrinsèque ou extrinsèque) des élèves.	8) Vous pensez qu'un élève s'implique dans votre discipline parce que ?
	Opinion sur l'implication au travail de l'élève si les notes disparaissent dans les classes	9) Si vous supprimez les notes dans votre classe, conséquence ?
Dimension Pygmalion.	Perception du potentiel de l'élève et conséquence de cette perception.	10) Lorsque vous corrigez des copies d'élèves, regardez- vous à qui appartient la copie ? 11) Êtes-vous plus indulgent face aux erreurs faites par les « bons élèves » par rapport à ceux que vous considérez plus faibles ?

ANNEXE 2 : Sondage enseignant et réponses présentées sous forme plate.

Question 1 : Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Réponses disponibles.	0-5 ans	Depuis plus de 5 ans.
Résultat.	46.2%	53.8%

Question 2 : Selon vous, une note vous paraît-elle indispensable pour diagnostiquer un bilan scolaire chez les élèves ?

Réponses disponibles.	Oui.	Non.
Résultat.	32.6%	67.4%

Question 3 : Avez-vous l'impression que les notes obtenues par vos élèves sont proportionnelles à leurs efforts fournis en classe et/ou à la maison ?

Réponses disponibles.	Oui.	Non.
Résultat.	46.6%	53.4%

Question 4 : Selon vous, les notes peuvent-elles être à la fois une cause et une conséquence d'un échec scolaire ?

Réponses disponibles.	Oui.	Non.
Résultat.	85.8%	14.2%

Question 5 : D'après votre expérience, les élèves considèrent les notes comme :

Réponses disponibles.	Une récompense ou une sanction.	Un simple moyen de faire un bilan sur les connaissances.
Résultat.	92.4%	7.6%

Question 6 : Selon vous, les notes ont-elles un impact sur le sentiment « d'estime de soi » des élèves ?

Réponses disponibles.	Oui.	Non.
Résultat.	94.3%	5.7%

Question 7 : Une bonne note encourage-t-elle l'élève à poursuivre son travail et ses efforts dans une matière ?

Réponses disponibles.	Oui.	Non.
Résultat.	93.3%	6.7%

Question 8 : Un élève s'implique prioritairement dans votre matière prioritairement par ce que :

Réponses disponibles.	Il vous apprécie et aime la manière dont vous enseignez.	Il veut des bonnes notes.	Il est intéressé par le contenu de la discipline.
Résultat.	50%	23.6%	26.4%

Question 9 : Si vous supprimez les notes dans votre discipline, cela :

Réponses disponibles.	Diminuera l'implication des élèves en classe et leur intérêt pour la matière.	Ne modifiera pas l'intérêt des élèves pour votre discipline.
Résultat.	61.2%	38.8%

Question 10 : Quand vous corrigez des copies, regardez-vous le nom des élèves avant de commencer la correction ?

Réponses disponibles.	Oui.	Non.
Résultat.	39%	61%

Question 11 : Quand vous corrigez des copies, êtes-vous plus indulgent face aux erreurs faites par les « bons élèves » par rapport à celles faites par ceux que vous considérez plus faibles ?

Réponses disponibles.	Oui.	Non.
Résultat.	10.4%	89.6%

Question 12 : Dans votre classe, lorsque vous interrogez un élève, avez-vous des a priori sur ses capacités à répondre correctement à la question (en fonction de ses résultats antérieurs) ?

Réponses disponibles.	Oui.	Non.
Résultat.	50.5%	49.5%

Question 13 : Lorsqu'un élève n'arrive pas à répondre à une question à l'oral, avez-vous tendance à demander à un élève moins en difficulté de répondre ?

Réponses disponibles.	Oui.	Non.
Résultat.	44.7%	55.3%

Question 14 : En général, est-ce que ce sont les élèves qui obtiennent les meilleures notes qui participent le plus activement à vos séances ?

Réponses disponibles.	Oui.	Non.
Résultat.	47.1%	52.9%

Question 15 : Vous sentez-vous concerné par la « constante macabre » dans la manière de concevoir et corriger vos évaluations ?

Réponses disponibles.	Oui.	Non.	Je ne sais pas ce qu'est la constante macabre.
Résultat.	11.4%	37.1%	51.4%

Question 16 : Êtes-vous « pour » ou « contre » la suppression des notes à l'école ?

Réponses disponibles.	Pour.	Contre.
Résultat.	41.6%	58.4%

Annexe 3 : Sondage diffusé aux lycéens et réponses présentées sous forme plate.

Question 1 : Quelle est votre moyenne trimestrielle au premier trimestre 2015-2016 ?

Choix des réponses :	0-8	8-10	10-12	12-15	15-20
Réponses NDTA.	0%	15%	50%	21.66%	13.34%
Réponses Emile peytavin.	2.5%	17.3%	55.6%	17.3%	7.3%

Question 2 : Quelle est votre matière préférée cette année ? *Réponses non traitées. Ces dernières sont utiles pour permettre à l'élève de contextualiser les questions suivantes.*

Question 3 : Quelle est votre moyenne dans cette matière au premier trimestre ?

Choix.	0-10	10-12	12-20
Réponses NDTA.	0%	25%	75%
Réponses Emile Peytavin.	0%	16.05%	83.95%

Question 4 : Il s'agit de votre matière préférée principalement car :

Choix.	Vous appréciez l'enseignant.	Vous avez de bonnes notes.	Le contenu de la matière vous intéresse beaucoup.
Réponses NDTA.	20%	10%	70%
Réponses Emile Peytavin.	38.27%	14.81%	46.92%

Question 5 : Quelle est la matière que vous appréciez le moins cette année ? *Réponses non traitées. Ces dernières sont utiles pour permettre à l'élève de contextualiser les questions suivantes.*

Question 6 : Quelle était votre moyenne au premier trimestre dans cette matière ?

Choix.	0-10	10-12	12-20
Réponses NDTA	40%	43.34%	16.66%
Réponses Emile Peytavin.	60.49%	24.69%	14.82%

Question 7 : Vous n'aimez pas participez aux cours de cette matière prioritairement car ?

Choix.	Vous n'appréciez pas l'enseignant.	Vous avez beaucoup de mauvaises notes.	Le contenu de la matière ne vous intéresse pas.
Réponses NDTA.	20%	10%	70%
Réponses Emile Peytavin.	38.27%	14.81%	46.92%

Question 8 : Si une activité n'est pas relevée en classe pour être notée, alors :

Choix.	Vous minimisez votre implication par rapport à si cette dernière est notée.	Cela n'a aucune influence sur votre implication dans l'activité.
Réponses NDTA.	60%	40%
Réponses Emile Peytavin.	44.44%	55.56%

Question 9 : Avez-vous l'impression que votre moyenne trimestrielle est proportionnelle à vos efforts fournis pour réussir ?

Choix.	Oui.	Non.
Réponses NDTA.	33.33%	66.67%
Réponses Emile Peytavin.	24.69%	75.31%

Question 10 : Vous avez l'impression qu'une note est :

Choix.	Une récompense ou une sanction en fonction du résultat.	Un simple moyen de faire un bilan.
Réponses NDTA.	75%	25%
Réponses Emile Peytavin.	82.71%	17.29%

Question 11 : En général, lorsque vous recevez une mauvaise note, cela :

Choix.	Vous donne un sursaut de motivation pour la prochaine évaluation.	Vous démotive, vous vous sentez incompetent.	Est mérité, car vous n'avez pas assez travaillé en classe et à la maison.
Réponses NDTA	26.66%	63.34%	10%
Réponses Emile Peytavin.	29.6%	39.5%	30.9%

Question 12 : Lorsque vous obtenez une bonne note, cela vous donne-t-il envie de poursuivre vos efforts ?

Choix.	Oui.	Non.
Réponses NDTA.	80%	20%
Réponses Emile Peytavin.	61.73%	38.27%

Question 13 : Lorsque vous recevez une note, vous préoccupez-vous de votre performance par rapport aux autres ?

Choix.	Oui.	Non.
Réponses NDTA.	90%	10%
Réponses Emile Peytavin.	64.2%	35.8%

Question 14 : Est-ce qu'une note (bonne ou mauvaise) a une influence sur votre « estime de vous » ?

Choix.	Oui.	Non.
Réponses NDTA.	70%	30%
Réponses Emile Peytavin.	60.49%	39.51%

Question 15 : Lorsque vous n'arrivez pas à avoir la moyenne (ou une bonne note) dans une matière, alors :

Choix.	Vous « abandonnez » dans cette matière, après tout vous êtes meilleur dans d'autres disciplines.	Vous ne « lâchez rien », vous vous impliquez toujours plus pour inverser la tendance.
Réponses NDTA.	93.33%	6.67%
Réponses Emile Peytavin.	86.42%	13.58%

Question 16 : Êtes-vous pour ou contre la suppression des notes à l'école ?

Choix.	Pour.	Contre.
Réponses NDTA	35%	65%
Réponses Emile Peytavin.	25.93%	74.07%

Annexe 4 : Tableaux statistiques et figures en rapport avec l'hypothèse 1.

Annexe 4-A) : Tableaux présentant le lien entre une moyenne trimestrielle obtenue et la réponse des élèves à la question « Est-ce que votre moyenne trimestrielle est proportionnelle à vos efforts fournis en classe ? ».

Tableau 1 : Résultats spécifiques aux lycéens interrogés de Notre Dame de Toute Aide.

Moyenne au premier trimestre 2015-2016.	0-8		8-10		10-12		12-15		15-20	
Lycéens NDTA	0 %		15 %		50 %		21,66 %		13,34 %	
Moyenne trimestrielle proportionnelle aux efforts fournis ?	Oui.	Non.	Oui.	Non.	Oui.	Non.	Oui.	Non.	Oui.	Non.
	0 %	0 %	11,1 % (*)	88,9 %	16,6 %	83,4 %	61,5 %	38,5 %	75 %	25 %

Tableau 2 : Résultats spécifiques aux lycéens interrogés d'Emile Peytavin.

Moyenne au premier trimestre 2015-2016.	0-8		8-10		10-12		12-15		15-20	
Lycéens EmilePeytavin.	2,5 %		17,3 %		55,6 %		17,3 %		7,4 %	
Moyenne trimestrielle proportionnelle aux efforts fournis ?	Oui.	Non.	Oui.	Non.	Oui.	Non.	Oui.	Non.	Oui.	Non.
	0 %	100 %	21,4 % (*)	78,6 %	20 %	80 %	28,6 %	71,4 %	66,6 %	33,4 %

() Aide à la compréhension du tableau 1 et 2 : **11.1% (21.4%)** des lycéens de NDTA(**EmilePeytavin**) qui ont eu une moyenne trimestrielle comprise entre huit et dix sur vingt ont répondu que cette moyenne est proportionnelle à leurs efforts fournis pendant le trimestre.*

Annexe 4-B) : Tableaux dynamiques présentant les réponses des élèves sur leur réaction principale quand ils reçoivent une mauvaise note en fonction de leur moyenne trimestrielle.

Tableau 3 : Résultats propres aux lycéens NDTA

	0-10			10-12			12-20		
Lycéens NDTA :	15 %			50 %			35 %		
Lorsque vous recevez une mauvaise note, cela :	A(+)	B	C	A	B	C	A	B	C
	11,1 %(*)	66,6 %	22,3%	0 %	96,6 %	3,4 %	71,4 %	14,3 %	14,3 %

Tableau 4 : Résultats propres aux lycéens Emile Peytavin.

	0-10			10-12			12-20		
Lycéens Emile. P	19,75%			55,55 %			24,7%		
Lorsque vous recevez une mauvaise note, cela :	A	B	C	A	B	C	A	B	C
	18,75 %	75 %	6,25 %	13,3 %	35,6 %	51,1 %	75 %	20 %	5 %

(+) Légende des lettres A, B, C :

-A : *provoque en vous un sursaut de motivation pour réussir la prochaine évaluation.*

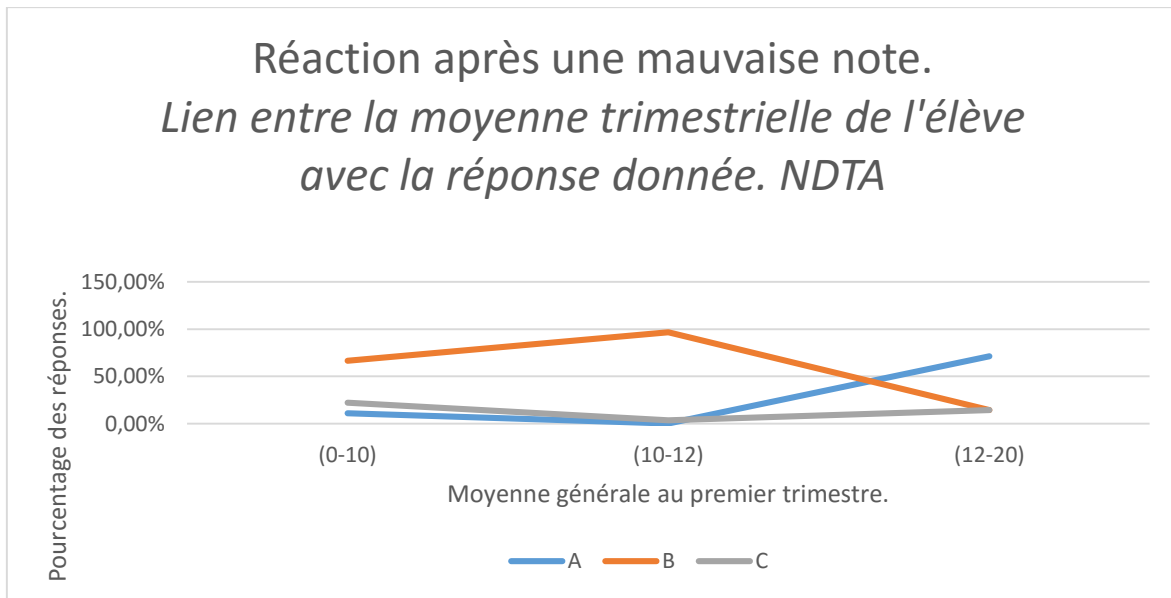
-B : *vous démotive, vous vous sentez parfois incompetent.*

-C : *est mérité, car vous n'avez pas assez travaillé en classe et à la maison.*

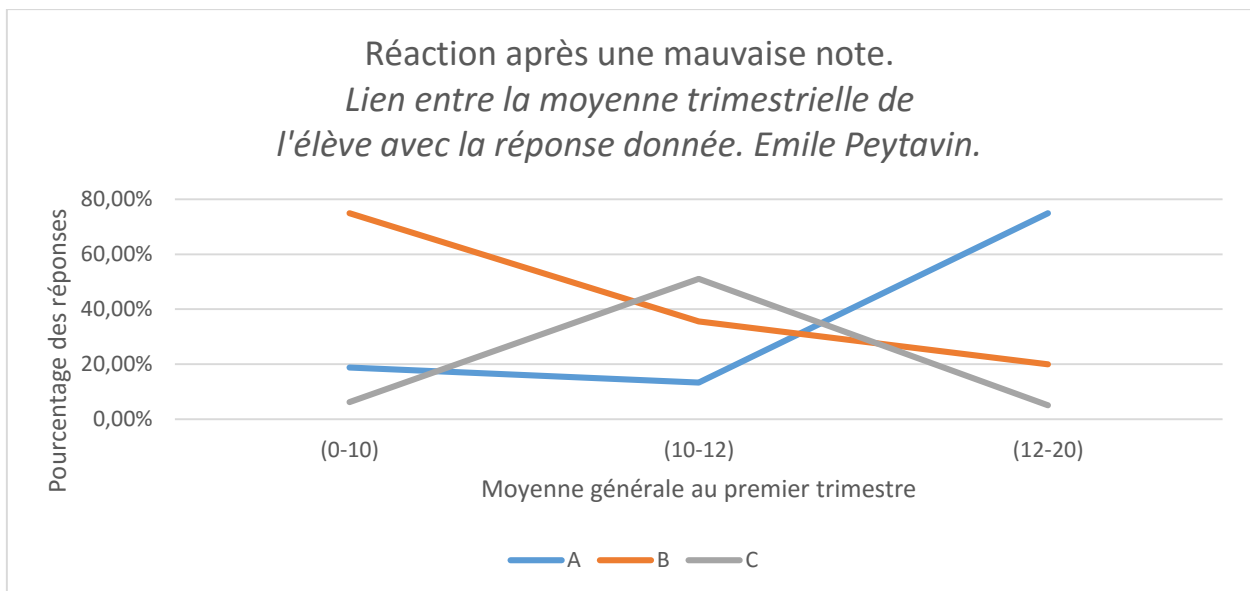
(*) Aide à la lecture des tableaux 3 et 4 :*11.1% des lycéens de NDTA qui ont une moyenne comprise entre zéro et dix sur vingt répondent que, généralement, lorsqu'ils reçoivent une mauvaise note, cela leur provoque un sursaut de motivation pour réussir la prochaine évaluation.*

Annexe 4-C) : Graphiques construits à partir des tableaux 3 et 4 pour mettre en relief une corrélation entre la réaction d'un élève après une mauvaise note et sa moyenne trimestrielle.

Graphique 1 construit d'après le tableau 3.



Graphique 2 construit d'après le tableau 4.



Légende des lettres A, B, C : se référer à l'annexe 4-B).

Annexe 5 : Tableaux statistiques dynamiques pour traiter l'hypothèse 2.

Annexe 5-A) : Tableaux montrant le lien entre la proportion d'élèves qui minimisent leur implication en classe quand une activité n'est pas notée et leur perception de la note.

Tableau 5 : Statistiques spécifiques aux lycéens de NDTA.

	Une note est une récompense ou une sanction.		Une note est un simple moyen de faire un bilan sur les connaissances.	
Lycée Nda.	75 %		25 %	
Proportions d'élèves répondants qu'ils minimisent ou non leur implication en classe lorsqu'une activité n'est pas notée.	Implication minimisée.	Implication non minimisée.	Implication minimisée.	Implication non minimisée.
	66,67%(*)	33,33 %	22,23 %	77,77 %

Tableau 6 : Statistiques spécifiques aux lycéens de Emile Peytavin.

	Une note est une récompense ou une sanction.		Une note est un simple moyen de faire un bilan sur les connaissances.	
Lycée professionnel.	82,71%		17,11 %	
Proportions d'élèves répondants qu'ils minimisent ou non leur implication en classe lorsqu'une activité n'est pas notée.	Implication minimisée.	Implication non minimisée.	Implication minimisée.	Implication non minimisée.
	50,75 %	49,25 %	14,29 %	85,71 %

(*) Aide à la lecture des tableaux 5 et 6 : 66.7% des lycéens de NDTA qui perçoivent la note comme une récompense (ou bien une sanction) ont répondu que leur implication dans une activité est diminuée lorsque cette dernière n'est pas relevée pour être notée.

Annexe 5-B) : Lien entre la moyenne trimestrielle des lycéens et leur implication en classe quand une activité n'est pas notée.

Tableau 7 : Résultats spécifiques aux lycéens de NDTA.

	0-10		10-12		12-20	
Lycée NDTA.	15 %		50 %		35 %	
Proportions d'élèves répondants qu'ils minimisent ou non leur implication en classe lorsqu'une activité n'est pas notée.	Implication minimisée	Implication non minimisée.	Implication minimisée.	Implication non minimisée.	Implication minimisée	Implication non minimisée.
	66,67 % (*)	33,33 %	63,33 %	36,67 %	52,38 %	47,62 %

Tableau 8 : Résultats spécifiques aux lycéens de Emile Peytavin.

	0-10		10-12		12-20	
Lycée Emile Peytavin.	19,75 %		55,55 %		24,7 %	
Proportions d'élèves répondants qu'ils minimisent ou non leur implication en classe lorsqu'une activité n'est pas notée.	Implication minimisée	Implication non minimisée.	Implication minimisée.	Implication non minimisée.	Implication minimisée	Implication non minimisée.
	43,75 %	56,25 %	44,45 %	55,55 %	45 %	55 %

(*) Aide à la lecture du tableau 7 et 8 : 66.67% les lycéens de NDTA qui ont une moyenne trimestrielle ente zéro et dix sur vingt ont répondu que leur implication dans une activité non notée était minimisée.

Annexe 6 : Statistiques liant l'intérêt de l'élève dans une matière, la moyenne obtenue dans celle-ci et la raison principale qui justifie son intérêt dans cette dernière.

Tableau 9 : Lien entre matière préférée, les notes dans celle-ci et la justification de leur intérêt pour cette matière.

	Vous appréciez l'enseignant.			Vous avez de bonnes notes dans cette matière.			Le contenu de la matière vous intéresse beaucoup.		
Lycéens NDTA.	20 %			10 %			70%		
Proportion des réponses données en fonction des moyennes des sondés dans la matière spécifique.	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20
	0 %	26,66 %	17,7 %	0 %	6,66 %	11,1 %	0 %	66,68 %	71,2 %
Lycéens Emile Peytavin.	38,27 %			14,81 %			46,92 %		
Proportion des réponses données en fonction des moyennes des sondés dans la matière spécifique	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20
	0 %	23,1 %	41,2 %	0 %	15,4 %	14,7 %	0 %	61,5 %	44,1 %

() Aide à la lecture du tableau 9 : **26.66%** des élèves du lycée NDTA qui ont entre dix et douze de moyenne à la matière qu'ils apprécient le moins ont répondu qu'ils n'aiment pas participer à celle-ci parce qu'ils n'apprécient pas l'enseignant.*

Tableau 10 : Lien entre matière la moins appréciée, les notes dans celle-ci et la justification donnée pour expliquer leur choix.

	Vous n'appréciez pas l'enseignant.			Vous avez de mauvaises notes et cela vous énerve.			Le contenu de la matière ne vous intéresse pas.		
Lycéens NDTA.	33,36%			36,64 %			30 %		
Proportion des réponses données en fonction des moyennes des sondés dans la matière spécifique.	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20
	75%(*)	7,7 %	10 %	16,6 %	61,5 %	10 %	8,4 %	30,8 %	80 %
Lycéens Emile Peytavin.	46,91 %			12,35 %			40,74 %		
Proportion des réponses données en fonction des moyennes des sondés dans la matière spécifique	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20	0-10	10-12	12-20
	61,2%	40 %	0 %	10,2	25 %	0 %	28,6 %	35 %	100%

() Aide à la lecture du tableau 10 : **75%** des élèves du lycée NDTA qui ont entre zéro et dix de moyenne à la matière qu'ils apprécient le moins ont répondu qu'ils n'aiment pas participer à celle-ci parce qu'ils n'apprécient pas l'enseignant.*

4^{ème} de couverture.

Mots-clés : Motivation, notes, extrinsèque, intrinsèque, élèves, réussite scolaire.

Résumé : La motivation d'un élève à l'école est un facteur majeur pour expliquer une réussite, un échec ou un décrochage scolaire. Nos recherches se sont centrées sur l'étude de l'influence des notes sur la motivation d'une centaine de lycéens. Les résultats fondamentaux trouvés dans ce mémoire sont que les notes peuvent être un frein pour la motivation de certains profils d'élèves et un moteur pour d'autres profils. Nos analyses tendent à montrer que les notes démotivent davantage les lycéens interrogés plus que ce qu'elles ne peuvent les motiver à l'école. Notre analyse s'est construite à partir d'une enquête par sondage d'une centaine d'enseignants du second degré et de lycéens. Comprendre ce qui motive ou non un élève, c'est aboutir à trouver des solutions permettant de l'accompagner vers une meilleure réussite scolaire.

Keywords : Motivation, marks, extrinsic, intrinsic school success.

Summary : Motivation at school is very important to explain why a student succeeds or not. This research paper will attempt to understand the link between students' marks and motivation. Our analysis suggests that marks at school are not good to motivate the high school students. This statement is the result of the surveys completed by students and professors.