



La motivation comme facteur de réussite scolaire

Myriam Mokadem

► **To cite this version:**

Myriam Mokadem. La motivation comme facteur de réussite scolaire. Education. 2016. dumas-01430237

HAL Id: dumas-01430237

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01430237>

Submitted on 9 Jan 2017

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.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

Anglais

La motivation comme facteur de réussite scolaire.

Présenté par

Myriam Mokadem

Mémoire encadré par

Madame Samia Ounoughi

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée pour les travaux de recherche menés pour la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie Madame Ounoughi, ma directrice de mémoire pour son aide, sa disponibilité ainsi que sa compréhension au cours de ce travail de collaboration.

Je remercie également Monsieur Girault, formateur et tuteur à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, pour ses riches conseils, son soutien et son accompagnement durant cette année de stage.

Enfin, je remercie l'équipe éducative pour sa solidarité à chaque étape de ma formation ainsi que toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration de ce projet.

Sommaire

I. Introduction	p.1
II. État de l'art	p.2
1. Bilan de départ	p.2
1.1 Constat à petite échelle	p.2
1.2. Constat à grande échelle	p.4
1.2.1. Etat actuel	p.4
1.2.2. Échec et décrochage scolaire en quelques mots : définitions et efforts d'explications	p.5
2. Qu'est-ce que la motivation ?	p.7
2.1. Angles de définition	p.7
2.2. Les origines de la dynamique motivationnelle	p.8
2.2.1. Tour d'horizon des théories de la motivation	p.8
3. L'approche pédagogique et institutionnelle de la motivation	p.13
3.1. La motivation en pédagogie	p.13
3.1.1. Le cadre de la classe	p.13
3.1.2. Zoom sur quelques pistes d'activités et contextes pédagogiques motivants	p.14
4. Plan de rénovation des langues 2006 ou nécessité de motiver les élèves pour l'apprentissage des langues?	p.16
4.1. Constat du niveau des élèves français en anglais	p.16
4. 2. Réforme et motivation : préconiser les méthodes nouvelles	p.17
III. Formulation de la problématique	p.18
IV. Méthode	p.19
1. Participants	p.19
2. Matériel et procédure	p.20
3. Analyse des résultats	p.26
V. Discussion	p.30
1. Re-contextualisation	p.30
2. Mise en lien avec les recherches antérieures	p.31
3. Limites et perspectives	p.33
VI. Conclusion	p.34
Bibliographie	
Annexes	
Résumé-abstract	

I. Introduction

La question de la motivation semble être centrale dans la société actuelle. Nous la recherchons tous ardemment car elle nous donne la possibilité d'accomplir les buts que nous nous fixons et sans peine. Elle est cette force qui régit beaucoup de nos actes passionnés, et qui donnent du corps à nos mouvements. Sans elle, réaliser de grands projets s'avère difficile. Etant professeur d'anglais, il m'est difficile de ne pas étendre cette question de la motivation au domaine pédagogique. Comment les élèves pourraient-ils réaliser l'acte d'apprendre, de se former à la vie sans se sentir motivés pour cela? En effet, il apparaît peu probable d'être en mesure d'effectuer pleinement le métier d'élève dans tout que cette *profession* a de plus périlleux et ambitieux, sans se sentir mobilisé dans son parcours, en action.

Et pourtant, certains de nos élèves se vivent à travers le système éducatif comme des entités dénuées de goût pour ce qu'elles exécutent, et survolent à peine leur passage en classe. À force de démotivation apprise, entretenue même, par défaut parfois ou par désarroi sûrement, ils se dirigent petit à petit vers la sortie, l'abandon scolaire. En résultent ces chiffres alarmant sur l'échec et le décrochage à l'école en France.

Cette année et plus que jamais auparavant, je ressens les effets du décrochage scolaire au sein de l'établissement dans lequel j'enseigne en tant que professeur stagiaire. Insidieux, le phénomène s'attaque tout doucement aux plus fragiles en premier lieu, puis par mimétisme gagne du terrain et se propage à une plus grande échelle: la classe, l'établissement tout entier. En effet, le problème est tel ici et reconnu par tous qu'il en est fait état dans le projet d'établissement via les mots "absentéisme" et "décrochage". Le contrat d'objectifs introduit alors la volonté de lutter contre ces fléaux afin d'améliorer le niveau global des élèves, qui en conséquence n'est pas encourageant, comme en témoignent les résultats du baccalauréat ces dernières années.

Dans mon vécu personnel du métier que j'exerce, la question de la motivation a toujours été une donnée intrigante de par son potentiel pouvoir moteur pour l'apprentissage: Comment fonctionne-t-elle?

Comment peut-on faire émerger ce sentiment chez nos élèves pour les encourager à donner le meilleur d'eux-mêmes?

Peut-elle nous aider, nous professionnels de l'éducation, à vaincre la guerre contre le

décrochage et l'échec scolaire?

Ces questions m'animent depuis longtemps à présent et c'est tout naturellement que mon désir d'en savoir plus sur la motivation, son fonctionnement en milieu scolaire et mon envie d'orienter ma pratique pédagogique vers un style motivationnel m'ont menée à réaliser la recherche qui va suivre. De plus, la relation sous-entendue entre la motivation et la lutte contre le décrochage scolaire semble pertinente à mettre en lumière ici et à analyser.

Ainsi, le questionnement retenu comme mon objet d'étude principal est le suivant: dans quelle mesure la poursuite de la motivation en milieu scolaire peut-elle favoriser la réussite des élèves dans leur parcours de formation?

II. État de l'art

1. Bilan de départ

1.1 Constat à petite échelle

Après quelques mois au sein de mon établissement, j'ai remarqué qu'une tendance se généralisait à l'échelle des classes sous ma responsabilité : l'abandon d'une partie des élèves. En effet, j'ai constaté un relâchement considérable de la part des groupes concernés, qui, pour beaucoup désabusés, ont cédé à la tentation du laisser-aller, pour des raisons dont je n'avais pas connaissance. À force d'observation, j'ai tenté de repérer des attitudes qui, une fois que je m'étais documentée sur le sujet, pouvaient aisément laisser penser à une perte d'intérêt de leur part pour les contenus scolaires et être répertoriées de manière assez évidente.

Tout d'abord, j'ai rapidement été avertie par à mes divers interlocuteurs, et grâce à l'étude du projet d'établissement, que le lycée souffrait de la démobilisation des élèves et de ce fait, essuyait depuis quelques années de très mauvais résultats au baccalauréat, comparativement aux autres établissements de l'académie. Le contrat d'objectifs se fixe même pour mission de raccrocher ces élèves. En pratique, le premier signe résidait dans le nombre croissant d'élèves absentéistes en classe, chaque semaine. En effet, certains se présentaient de moins en moins en cours, et ces absences s'accroissaient lors des contrôles de connaissance ou des évaluations diverses. Ceci s'accompagnait d'une baisse significative des résultats même quand ces élèves décidaient toutefois de participer aux évaluations. Ensuite, j'ai constaté un refus récurrent de

se mettre au travail, qui, bien que tout professeur soit confronté régulièrement à cette situation, notamment lors des devoirs à effectuer à la maison, se manifestait à présent durant le cours, aux moments où les élèves étaient sollicités, et devaient se mettre en action. Une posture démissionnaire a bel et bien commencé à se répandre dans ma salle de classe pendant les activités d'apprentissage, et en ma présence. Puis, un certain profil d'élève s'est dessiné dans les rangs. Ce sont ceux que Catherine Blaya professeur en sciences de l'éducation, auteur de *Décrochages et échecs scolaires* (2010) nomme les « présents-invisibles ». Selon elle, ces élèves auraient certes un niveau moyen mais seraient avant tout en désengagement envers l'École. Ce désengagement proviendrait d'un ennui grandissant pour les cours proposés, et aurait alors pour conséquence de les faire se développer en marge de la classe, qu'ils finissent par fuir tout doucement (^{Note 1}).

Toutes ces stratégies dites d'évitement de l'effort (Rollet, « cette fameuse motivation», 429-430) probablement inconscientes de la part des élèves, peuvent traduire un certain désamour de l'apprentissage et du cadre scolaire. Ces jeunes issus de la génération 2000 m'ont semblé alors en perte de sens face à ce que l'institution et moi-même leur proposons, et ce malgré nos tentatives de vouloir les raccrocher (démarche de projets extra-scolaires, ouverture internationale...). Si les causes sont probablement difficiles à déterminer, les conséquences se manifestent généralement par un manque de coopération et d'adhésion pour les activités et sujets abordés, une disparition totale d'implication personnelle et de travail. En bref, ce que les élèves (dont il est question) eux-mêmes proclament sans détour lorsqu'on leur en parle : un manque de motivation.

Il est cependant important de nuancer ces constats. En premier lieu, ces comportements observés ne sont pas obligatoirement liés à un rejet de l'école mais peuvent être le fruit de différents facteurs, tels que de véritables difficultés scolaires. Enfin, ce n'est qu'une partie des élèves qui se trouve concernée par ces symptômes et que l'on peut considérer comme « décrocheurs » et non la majorité (absentéisme régulier, difficultés à se mettre au travail à la maison et en classe). Cependant même si ce n'est pas la majorité des élèves qui est concernée par ce constat, cette manifestation se révélant assez importante dans mes classes et plus généralement dans l'établissement dans lequel j'exerce cette année, nous pouvons nous demander si un tel phénomène est loin d'être isolé et anecdotique.

De plus, cette attitude a également tendance à se répercuter sur d'autres élèves, à déteindre sur

Note 1 : Catherine Blaya, *Décrochages et échecs scolaires* (2010), citée par Psychologies.com.

eux et sur l'atmosphère de travail. En guise de réponse, ces élèves touchés adoptent un comportement similaire, négatif donc. Dans cette mesure, il semble légitime de se poser la question des raisons de l'expansion du décrochage et de l'échec scolaire et ce faisant de tenter de trouver des manières de lutter contre ces problèmes que l'éducation rencontre pour ainsi favoriser la réussite de tous les apprenants. Si l'a-motivation peut entretenir un lien étroit avec l'échec et le décrochage scolaire de beaucoup d'élèves d'aujourd'hui, la problématique de la motivation comme facteur de réussite scolaire semble s'imposer d'elle-même.

1.2 Constat à grande échelle

1.2.1 État actuel

Selon le plan de lutte contre le décrochage scolaire initié par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2015, les priorités du gouvernement sont de « garantir l'égalité des chances, faire en sorte que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société sont des missions de l'École »(2015-2016) (^{Note2}). Ces mesures ont été adoptées en réponse au nombre grandissant d'élèves quittant le système scolaire sans diplôme professionnalisant. Pour illustrer ces déclarations, en décembre 2012, le Haut Conseil de l'Éducation alerte sur le niveau croissant d'échec scolaire en France et des performances en baisse : « l'échec scolaire est trop important en France. Le nombre élevé de sortants sans diplôme (environ un jeune sur six chaque année) et la proportion d'élèves ayant des acquis insuffisants (15%) ou fragiles (25%), tant en fin d'école primaire qu'en fin de collège, en témoignent. L'évolution est même préoccupante puisqu'elle fait apparaître une dégradation des résultats, notamment pour les élèves les plus faibles, comme le confirment les enquêtes internationales» (rapport 2012, p.6) (^{Note3}).

Parallèlement à cela, on remarque une certaine injonction à la motivation des élèves dans les bulletins officiels parus ces quelques dernières années, incitant les professionnels de l'éducation à adopter des méthodes considérées comme motivantes pour remobiliser les troupes. La motivation devient dès lors une notion dans laquelle les enseignements devraient pouvoir s'inscrire pour garantir la réussite des élèves. Il convient alors de s'interroger sur l'origine de l'échec et du décrochage en milieu éducatif et de se demander ainsi si la motivation peut avoir un impact immédiat sur ces derniers: quelles en sont les causes ? Pour quelles conséquences ?

Note 2 : <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>

Note 3 : Rapport 2012 du Haut Conseil de l'Éducation p.6

1.2.2 Échec et décrochage scolaire en quelques mots : définition et efforts d'explications

Il peut sembler délicat de donner une explication fiable et sans équivoque à cette question tant le nombre de facteurs entrant en jeu est important lorsqu'il s'agit d'échec et de décrochage en milieu scolaire. Selon Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation, l'échec scolaire peut être défini comme « la difficulté pour quelqu'un de s'approprier les savoirs scolaires »(2009) (Note4). Selon lui encore, l'élève en échec scolaire est en rupture par rapport à l'institution, au travail et aux savoirs scolaires. En effet, les chiffres parlent d'eux-mêmes : « en France, l'échec scolaire massif se traduit par la sortie du système éducatif de 150 000 jeunes chaque année sans diplôme » selon l'appel lancé dans Libération par l'Afev (association de la fondation étudiante pour la ville) en janvier 2012. Chaque année, de nombreux élèves sont donc victimes de ces fléaux que représentent l'échec et le décrochage scolaire, d'où l'assez récente importance que l'Éducation Nationale accorde à ces problèmes. Quantité de recherches en sciences de l'éducation démontrent que le climat scolaire en plus de pâtir du décrochage des élèves qui fréquentent les établissements a également tendance à alimenter ces mêmes phénomènes. D'après Yves Guégan, spécialiste de la motivation, la relation pédagogique dans son ensemble peut « s'avérer rugueuse, occasionner des blocages, des échecs et des refus de coopérer »(2008, p.09) (Note5). Ceci sous-tend le problème du cadre de l'École et des éventuelles postures gênantes qu'elle peut créer pour certains élèves. Il parle également de « résistance aux savoirs » qui réside dans le fait d'éviter l'effort d'apprendre en fuyant l'école, qui n'est pas sans rappeler ce qui a été soulevé dans le constat à petite échelle. Pourtant, l'école tente depuis ces dernières années, plus que jamais de s'adapter aux différents profils d'élèves (1985 : école démocratique, lycée professionnel, réformes, différenciation). Sur cette problématique, les travaux de Philippe Meirieu donnent des précisions sur l'inefficacité des politiques de « démocratisation de l'école » dans son ouvrage *L'éducation peut-elle encore être au cœur d'un projet de société ?* de 2008, référence citée par *Cahiers pédagogiques, Cercles de recherches et d'actions pédagogiques*. D'après son discours, bien qu'une certaine éducation démocratisée mise en place par les réformes des dernières décennies ait permis une massification de l'accès à l'école, ces réformes ont malgré tout échoué dans l'intégration des nouveaux profils d'apprenants. Le rapport de l'INSEE de 2013 sur la question, nous éclaire à ce propos : « un quart des jeunes entrés en 6ème en 1995 n'ont pas

Note 4 : <http://www.poteapote.com/Education/Meirieu/> Meirieu s'en va-t-en guerre contre l'échec scolaire ! 2009

Note 5 : *Les ruses éducatives : agir en stratège pour mobiliser les élèves*, ESF éditeur, 2008, p,09.

terminé avec succès leur formation dans l'enseignement secondaire ». Comment expliquer cela ?

Même si les raisons de cet état des lieux quelque peu alarmant sont très certainement plurielles et nécessiteraient l'étude de facteurs sociétaux multiples, la question de la motivation et de l'a-motivation en milieu scolaire semble une nouvelle fois tenir sa place ici. Comme il a été évoqué précédemment, non seulement les textes de lois qui régissent les programmes font eux-mêmes le lien entre réussite scolaire et motivation des élèves (rénovation des langues 2006) mais de plus mes expériences dans le milieu éducatif me poussent également à m'interroger sur l'étendue de mon devoir et de mes missions en tant que professionnelle de l'éducation envers les élèves sous ma responsabilité. Diverses questions viennent alors étayer mon cheminement de pensée :

–Peut-on considérer que les élèves eux-mêmes sont responsables de la situation qui les concerne ou au contraire subissent-ils les conséquences d'un éventuel dysfonctionnement du système éducatif à susciter un intérêt pour les savoirs qu'il diffuse ?

–Même si les valeurs sociologique et individuelle qui sont relatives à ces questionnements autour de l'échec en milieu scolaire ne peuvent nous échapper, nous pouvons nous interroger sur l'origine du manque de désir d'apprendre chez nombre d'élèves aujourd'hui et le mettre en corrélation avec le système scolaire en soi. Y-aurait-il un ensemble de conditions et de comportements véhiculés par le système qui découragent l'élève, le poussant ainsi à abandonner ? L'abandon pour ces mêmes élèves est-il inévitable ou pouvons-nous, en tant qu'enseignants éducateurs, y remédier ?

–Enfin, à l'éclairage de ces questionnements et alors que certains acteurs de la sphère éducative semblent s'inscrire dans une posture démissionnaire face à la motivation de leurs élèves (en considérant celle-ci comme une denrée préalable et exogène à leur champ d'action et sans laquelle toute démarche pédagogique serait vaine), n'est-il pas indispensable de (ré)affirmer notre rôle décisif quant à la création d'un environnement favorable à l'émergence de la motivation ?

Dans la perspective d'une telle réflexion et d'un tel projet, il apparaît alors nécessaire d'explorer les définitions usuelles et les théories formulées autour de la motivation. Ce sera donc alors le point de départ de ma recherche.

2. Qu'est-ce que la motivation ?

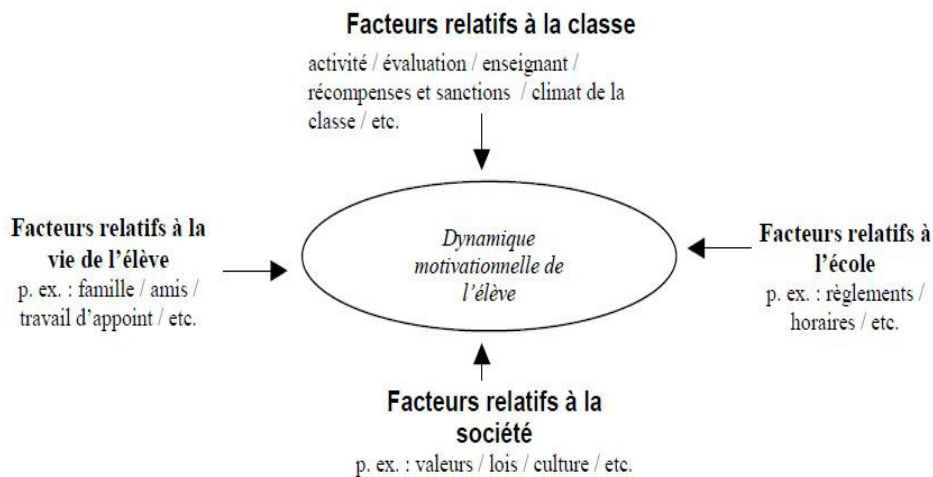
2.1 Angles de définition

Le Centre National Textuel des Ressources Lexicales définit la motivation à partir de plusieurs angles : d'abord du point de vue de la philosophie, « la motivation est l'action de motiver, d'alléguer les (l'ensemble des) considérations qui servent de motif(s) avant l'acte et de justification à cet acte, a posteriori ». En psychologie, « la motivation est perçue comme l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent ». Enfin, dans le secteur de la psychopédagogie, « la motivation est l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre ». Ceci démontre dans un premier temps la vision plurielle de la notion selon les disciplines ou les problématiques qui l'abordent (^{Note6}). Plusieurs approches peuvent donc se rejoindre, se recouper et ainsi se révéler utiles dans cette recherche du lien qu'elle peut entretenir avec la réussite scolaire.

Ainsi selon Vallerand et Thill, chercheurs en psychologie sociale et spécialistes de la motivation (1993, p18) cités par Rolland Viau, dans *La motivation en contexte scolaire* et d'après leurs recherches, « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (2009, p.11). Pour continuer de citer Viau, celui-ci préfère parler de « dynamique motivationnelle » pour mettre en avant le caractère variable de l'expression du concept et élabore ainsi une définition de la motivation appropriée au cadre de la discipline pédagogique : « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009 p.12). Cette perception démontre que de nombreux facteurs peuvent être en lien avec la motivation de l'élève, qu'ils soient internes ou externes à l'École (**Figure 1**).

Note 6 : <http://www.cnrtl.fr/>

Figure1: les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève, Rolland Viau



2.2 Les origines de la dynamique motivationnelle

2.2.1 Tour d'horizon des théories de la motivation

◆Edward Deci

Selon la classification développée par Deci, professeur en psychologie et en sciences sociales, cité par Alain Lieury et Fabien Fenouillet dans leur ouvrage intitulé *Motivation et réussite scolaire*, 2013, p. 18, il existe deux types de motivation ressentie par l'élève pour les activités scolaires : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. En effet, dans le cas de la motivation intrinsèque, le sujet ressent du plaisir à la réalisation d'une tâche donnée, d'un exercice. L'intérêt est éprouvé en relation avec l'activité ou la thématique abordée. Au contraire, la motivation extrinsèque pousse l'individu à agir non pas par plaisir pour l'action requise, mais pour une éventuelle récompense qu'elle soit concrète ou non. Dans le milieu éducatif, ces deux pans de la motivation sont aisément reconnaissables. Une tâche intrinsèquement plaisante peut mener, motiver les élèves et ainsi développer leur curiosité et goût du savoir de manière naturelle. En revanche, une tâche qui ne revêt aucun intérêt immédiat pour l'élève ne pourra être réalisée par ce dernier que si la source de motivation repose sur des enjeux externes : une note, une récompense de nature diverse, un objectif autre.

◆La loi du renforcement

La motivation peut diriger un ensemble de ressources et d'actions visant à satisfaire des

besoins en interaction et est donc multiple : il y a des besoins biologiques et physiologiques, des besoins psychologiques, des besoins appris/inculqués comme la télévision, le téléphone, la voiture et enfin des besoins cognitifs alimentés par les centres d'intérêt, les découvertes, etc. Dans l'équation, viennent se greffer des émotions positives ou négatives qui selon Jaak Panksepp, chercheur en psychologie encouragent ou découragent la dynamique motivationnelle (Note7). On distingue alors des émotions positives ou négatives consécutives à la satisfaction du besoin et influant donc sur la motivation. Pour les psychologues, la valeur de l'impact émotionnel dont il est question se nomme le **renforcement positif ou négatif** via le système de récompense-réprimande. Clark Hull (Note8), psychologue behavioriste de l'université de Yale et spécialiste de l'apprentissage, a mis en place cette loi du renforcement en démontrant que l'obtention d'une récompense à l'issue d'une tâche réussie motive l'exécutant à la réalisation de cette même tâche. Au contraire, le renforcement négatif, à savoir un contexte qui dévalorise et décourage l'exécutant d'une tâche est générateur de peur, de stress, et peut produire de nombreux effets néfastes tels qu'une perte de motivation. Cela s'apparente au concept de la « carotte ou du bâton », qui ont pour but de provoquer une mise en mouvement joyeuse ou par la menace. Cependant, le « bâton », bien que parfois efficace dans certaines situations car stimulant la peur et la crainte des élèves par la sanction, ne peut qu'avoir des conséquences improductives en pédagogie et inhibant la motivation sur le long terme.

◆Autodétermination et auto-efficacité

De même, parmi les théories sur la motivation, l'on trouve la théorie d'autodétermination établie par Edward Deci, précédemment cité pour ses recherches sur la motivation, et Richard Ryan (1985, 1991), tous deux professeurs en psychologie et en sciences sociales à l'université de Rochester, États-Unis. Celle-ci repose sur l'idée que la notion de motivation découle des besoins fondamentaux que représentent les besoins d'autonomie, de compétence et de relations sociales :

- *La compétence* est « le besoin d'interagir efficacement avec l'environnement en exerçant ses capacités et en contrôlant les éléments qui conduisent au succès dans une tâche qui représente un défi » (Deci, 2008,p.28). Le comportement de l'élève émane alors de son besoin

Note 7 : chercheur en psychologie cité par A.Lieury et F.Fenouillet dans *Motivation et réussite scolaire*, 2013,p.15

Note 8 : *Motivation et réussite scolaire* Lieury et Fenouillet , 2013, p.16

de se sentir capable. Pour répondre à ce besoin, il va persévérer dans une tâche dont la difficulté reste toutefois adaptée à ses capacités, et pour laquelle il témoigne de l'intérêt. Pour atteindre le résultat espéré, il mettra alors en œuvre toutes les ressources en sa possession .

–*L'autonomie* est « le besoin psychologique qui pousse l'individu à être à l'origine de son propre comportement, à le réguler lui-même, plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression qu'elle soit externe ou interne » (Deci & Ryan, 2008,p.28). Nous considérons comme autodéterminé et donc autonome le comportement de l'élève quand il lui permet de puiser dans des ressources qui lui sont propres (ses centres d'intérêt, ses valeurs). Dans ce cas, il ressentira alors un sentiment élevé de liberté, associé à une faible pression. S'engager ou de ne pas s'engager dans une tâche serait le résultat d'un choix personnel et non subi.

–*La proximité sociale* est « le besoin de se sentir connecté avec d'autres personnes de son environnement social, d'accorder et/ou de recevoir de l'attention de la part de personnes significatives pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social » (Deci & Ryan, 2008, p.28). Le besoin de sociabilisation ou de socialisation est tel qu'il incite l'élève à créer des relations authentiques avec son entourage auquel il se sent d'appartenir et pour lequel il voue un respect particulier (^{Note9}).

Pour résumer, d'après la théorie de Deci, un contexte social permettant la satisfaction de ces trois besoins aurait pour résultat d'accroître une motivation dite autodéterminée, et par répercussion, les chances de réussite scolaire. Au contraire, si la réponse possible à ces besoins est entravée par un contexte social ressenti comme hostile ou distancié, c'est la notion de motivation non-autodéterminée qui aurait tendance à se développer, favorisant la participation de l'élève par sentiment d'obligation ou contrainte.

En contexte scolaire, plusieurs études (Reeve, 2002 ; Ryan & Deci, 2000 ; Sarrazin & Trouilloud, 2006) (^{Note10}) ont démontré que les formes de motivation les plus autodéterminées auraient des conséquences positives sur le parcours de formation des apprenants, à savoir une hausse de l'attention, du plaisir, de la persistance dans les apprentissages, et des performances. En revanche, les approches formatives laissant le moins la place à l'autodétermination auraient des conséquences plutôt négatives sur la motivation des élèves à se former : abandon prématuré, faibles performances. Dès lors, si la mise en place d'un contexte fertile au

Note 9 :citations tirées d'un un article intitulé « La théorie de l'autodétermination »

<http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article96>

Note 10: citations extraites de l'article « La théorie de l'autodétermination (TAD) : un autre regard sur le climat motivationnel (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006) » publié sur <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article96>

sentiment d'autodétermination favorise l'implication des élèves en classe, et par extension leur motivation, on peut se demander comment étendre cette forme d'engagement venant du soi vers l'ailleurs, tout en nourrissant les esprits de connaissances nouvelles.

Cette dernière perspective est étroitement liée à la loi de renforcement citée précédemment mais fait également écho à la théorie dite d'auto-efficacité développée par Albert Bandura (Note 11), psychologue canadien, qui place la motivation comme émergent directement du sentiment d'efficacité personnelle. Selon lui, le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Ce même sentiment permettrait ainsi de déterminer ses choix d'activité et d'environnement, son investissement dans la poursuite des buts fixés, la persistance de l'effort et les réactions émotionnelles éprouvées lorsque des obstacles sont rencontrés. Cela signifie que plus le sujet vivra un succès, non considéré comme trop abordable, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir une tâche et adopter ainsi le comportement souhaité.

En d'autres termes, un élève qui se perçoit en échec scolaire, ou à qui l'on fait ressentir qu'il est en difficulté aura donc tendance à fuir des situations dans lesquelles il risque de se confronter à son incompetence, à une image dévalorisante de lui-même, et risquant de mettre en danger son individualité. C'est là qu'il peut développer des situations par lesquelles il pourra échapper à ce qu'il juge comme une fatalité. Ces théories qui convergent sous-entendent donc que pour l'élève, choisir une activité et s'estimer capable d'y prendre part efficacement participerait de sa motivation pour cette même activité et favoriserait un climat de réussite (Note 12). En conséquence, cela impliquerait qu'en prenant le contre-pied de ce que l'élève ressent face à un échec potentiel, en créant une atmosphère de travail positive et bienveillante, en rassurant sur l'erreur potentielle, on serait en mesure de le remobiliser dans son apprentissage.

◆ Continuum d'autodétermination

Ainsi, Alain Lieury et Fabien Fenouillet dans leur ouvrage *Motivation et Réussite scolaire* rejoignent les idées de Deci et Ryan selon lesquelles la « motivation intrinsèque peut être envisagée sur un continuum d'autodétermination. Au niveau le plus haut, l'individu agit parce

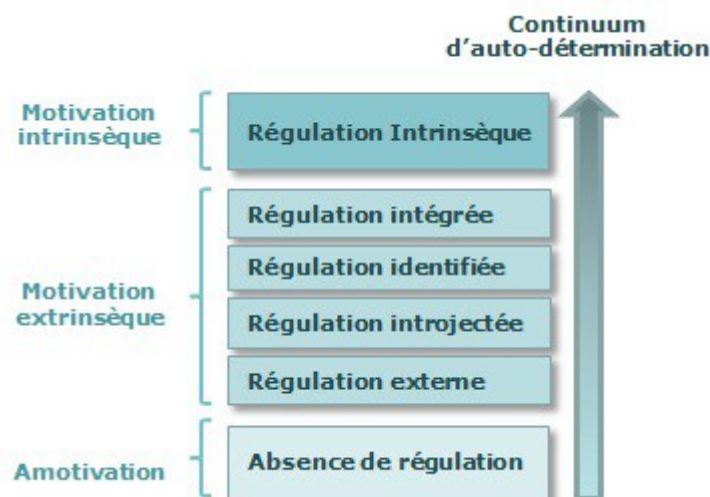
Note 11 : Extrait du dossier « La motivation », Sciences Humaines mars 2015

Note 12 : A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris Éditions

De Boeck Université, 2003 p. 475-476, cité par Lieury et Fenouillet dans l'ouvrage *Motivation et réussite scolaire*, 2013.

qu'il a le sentiment d'être autodéterminé. Au niveau le plus bas, il est a-motivé lorsqu'il ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus » (p. 38-**Figure 2**). Quand les élèves sont intrinsèquement motivés, ils tendent à allouer leur mise en activité à eux-mêmes. Ils se sentent alors autodéterminés. Au contraire, si la cause de leur action leur apparaît externe, ils se sentiront alors moins autodéterminés. Lorsqu'il est question d'une récompense donnée, d'une surveillance ou d'un temps imparti pour réaliser une tâche, l'origine de la mise en activité est assimilée à un facteur externe, une contrainte venant de l'extérieur. Il y a alors une diminution de la motivation. L'autonomie et la sensation de libre arbitre apparaissent alors comme un besoin instinctif de grande importance chez l'individu et donc chez l'élève apprenant. Il semble alors pertinent de se demander comment l'on peut favoriser la création d'un cadre sécurisant, en reconnaissant l'élève comme un individu acteur de son développement personnel.

Figure 2 : Échelle continue de régulation, motivation intrinsèque et motivation extrinsèque



◆**Motivation intrinsèque VS motivation extrinsèque ?**

Bien que l'étude des deux sources de motivation puisse sembler les diviser, il apparaît que ces deux concepts ne peuvent exister l'un sans l'autre. La motivation intrinsèque n'est possible que pour les activités dites attractives. Pour les autres types d'activités perçus comme moins intéressants, plus difficiles par les élèves, il semble nécessaire de déplacer l'enjeu vers la récompense, ici la note. La plus grande dérive de la motivation extrinsèque en classe est qu'à force de contraintes, d'évaluations, elle anéantit les chances pour la motivation intrinsèque de se développer. Toujours selon Deci et Ryan, elle met à mal le libre choix. Or apprendre pour

l'intérêt que représentent les connaissances en soi dans sa formation personnelle n'est-il pas le but de l'enseignement ? Si l'on peut s'aventurer à répondre à l'affirmative ici, comment peut-on faire en sorte d'encourager les apprenants à travailler avec intérêt intrinsèque? Plutôt que de favoriser le développement de la motivation extrinsèque des élèves en classe ne serait-il pas plus judicieux de redonner du sens à ce qui est perçu comme moins intéressant, ou trop difficile pour l'élève d'aujourd'hui ?

3. L'approche pédagogique et institutionnelle de la motivation

3.1 La motivation en pédagogie

Après une pluralité dans la manière de penser « l'acte d'activation »^(Note13) dans ses fondements, il semble important désormais de les aborder à travers le cadre pédagogique, appliqué à la classe. Qu'est-il nécessaire de mettre en place pour susciter la dynamique motivationnelle chez les élèves ?

3.1.1 Le cadre de la classe

◆ Sécurité affective de l'élève

Pour un climat de travail efficace au sein d'une classe, l'une des caractéristiques principales, qui intervient même avant les contenus pédagogiques et qu'il semble important de souligner ici est le sentiment de sécurité de l'élève dans son environnement de formation. Si un espace de travail se construit sur la menace, les sentiments de peur et de méfiance risquent d'entraîner les élèves vers l'agressivité et le rejet total de l'école. Pourtant, un élève à qui nous demandons d'apprendre, d'accepter de changer ses perspectives, ses visions et donc de basculer dans la nouveauté et l'inconnu, de revoir ses mécanismes de réflexion, ne peut se mettre dans cette posture s'il se sent en danger. En effet, participer activement à son apprentissage nécessite de savoir prendre des risques et d'accepter de tâtonner, de se tromper. C'est ce que l'on nomme la motivation d'innovation (Favre et Favre 1993), dont le critère qui nous intéresse en particulier est sa capacité à orienter l'élève vers la nouveauté et la découverte. Pour favoriser le développement de l'apprenant vers des horizons nouveaux, il est donc nécessaire de mettre en place un climat rassurant, juste et bienveillant pour ces derniers. Seul le professeur ici est en mesure de construire des situations d'apprentissage autour de ces

Note13 : **André Giordan**, Professeur, Université de Genève cité dans <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation>

valeurs et de veiller que tous les respectent et les maintiennent. Il en est même garant.

◆ **La relation professeur-élève**

Le sentiment de sécurité affective ne peut être atteint sans que le professeur n'aide l'élève dans ce sens (Pianta, 1999, p.40). Un lien se crée donc automatiquement et l'on parle de relation affective dès lors « qu'elle est de longue durée, qu'elle a une influence dans la vie des personnes, qu'elle est fondée sur une attention au bien-être de l'autre et que la proximité est associée à une réduction de l'anxiété » (Hinde, 1976, p.40) (Note14). Si cette relation affective est positive, et neutre, elle permet aux élèves d'être en confiance face au défi intellectuel qu'ils doivent réaliser en classe, et crée un espace d'expression libre de tout mépris, notamment en cas d'erreur. En revanche, une relation conflictuelle serait contre-productive et pèserait nécessairement sur la bonne transmission des connaissances.

Par ailleurs, selon Philippe Meirieu « la passion de l'élève pointe quand il sent l'enseignant se passionner devant lui. Seule la conviction est contagieuse » p.114 (Note15). En effet, comment ne pas évoquer la motivation de l'enseignant lui-même et de la confiance qu'il revêt à son métier et à ses élèves ? Sa capacité à croire en ses élèves s'exprime à travers son choix de style pédagogique influençant directement la posture des élèves et leur envie d'adhérer aux activités qui leur sont proposées. Un style pédagogique serré ne laissera que peu de place aux individualités pour s'exprimer et aura tendance à nuire au bien-être de l'apprenant. L'espace de liberté de l'élève, régissant son besoin d'autonomie et d'indépendance, et donc son sentiment, d'autodétermination en dépendent inévitablement. Ils sont le gage de sa manière d'appréhender l'école. L'incidence de ces paramètres sur la motivation des apprenants ne peut être négligée.

3.1.2 Zoom sur quelques pistes d'activités et contextes pédagogiques motivants

◆ **Diversification et cohérence interne des tâches**

D'après les travaux de Rolland Viau dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, 2009, p. 139, les activités nécessitant la réalisation d'une seule et unique tâche ou procédé seraient peu motivantes aux yeux des élèves car répétitives et excluant sur le long terme. Au contraire, des activités diversifiées leur permettraient d'utiliser plusieurs compétences et

Note14 : référence citée sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076/document>

Note15 : *L'école mode d'emploi*, ESF, Paris, 1985.

assouvirait le besoin de découverte. Ainsi ils seraient stimulés davantage. Enfin, dans la mesure où une activité doit s'intégrer à d'autres activités, leur enchaînement se doit d'apparaître logique pour l'élève, qui en constatant qu'une activité est liée à ce qu'il vient de réaliser et à ce qu'il s'apprête à entreprendre, lui attribuera une valeur, une importance, un sens pour son processus de formation.

◆ **Authenticité des supports et tâches**

Toujours selon Rolland Viau, une activité est jugée authentique si elle ressemble à ce que les élèves pourront accomplir dans une situation de la vie quotidienne ou dans le cadre de leur futur métier. De ce fait, en mettant en œuvre des activités dites authentiques à destination des élèves, on leur permet d'entrevoir une dimension hors scolaire des apprentissages, dont l'intérêt est utile au-delà de la classe. Une fois de plus, ils pourront lui attribuer une valeur positive car ils auront amélioré leur perception du travail scolaire et y verront la possibilité de se servir de ces situations dans la vie quotidienne.

◆ **Interaction et collaboration**

« L'apprentissage coopératif, fondé sur le principe de la collaboration, suscite généralement la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages » (Viau, 2009, p.143). Bien qu'il soit important de favoriser le travail individuel, il est important d'inclure des approches collaboratives des activités. En effet, en plus de favoriser la sociabilisation des élèves et avec le professeur, cela pousse les partenaires à s'appuyer les uns sur les autres pour viser plus d'efficacité, et encourage l'entraide entre les pairs. Pour atteindre cet objectif, il est important toutefois de veiller à ce que le partage des tâches soit envisagé de manière juste et équitable au sein des groupes de coopération.

◆ **Le rappel des objectifs pour faire sens (« à quoi ça sert ? »)**

Pour que les élèves puissent considérer les activités qu'ils réalisent comme significatives à leurs yeux et faire ainsi le lien avec certains aspects de leurs centres d'intérêt, il convient d'expliquer clairement les bénéfices du sujet abordé et la relation qu'il existe entre les activités proposées et leurs vies et ambitions personnelles. Cette démarche augmenterait la perception

positive de l'élève pour les contenus étudiés, car il en saisirait l'intérêt et l'utilité (^{Note16}). Expliquer ce à quoi servent les leçons que l'on aborde en classe permettrait aux élèves de discerner la finalité de chaque démarche pédagogique engagée.

◆ **Le choix (autodétermination) et l'autoévaluation (auto-efficacité)**

Comme nous l'avons vu précédemment lors de l'étude de la théorie de l'autodétermination de Deci, au-delà d'un climat d'apprentissage, une activité qui autoriserait les élèves à faire certains choix comme la désignation des membres d'un groupe de travail ou le mode de présentation d'un projet augmenterait le sentiment de liberté et de contrôle pour l'élève dans son apprentissage. La motivation de source intrinsèque s'en verrait alors accrue. De même, si les activités donnent à un moment donné l'opportunité à l'élève de cibler ses compétences afin de mieux les renforcer, il sera plus à même d'établir un lien direct entre ce qu'il entreprend et les résultats qu'il souhaite obtenir. En établissant un repère dans son niveau de compétence, il sera davantage motivé à s'engager et à persévérer dans ses activités d'apprentissage pour déplacer ce même repère vers le haut (^{Note17}). Chaque action en marche sera enclenchée dans un but précis : s'améliorer.

4. Plan de rénovation des langues 2006 ou nécessité de motiver les élèves pour l'apprentissage des langues?

4.1 Constat du niveau des élèves français en anglais

On entend souvent parents et professionnels déplorer le niveau assez bas des élèves français en anglais. Le sondage effectué en 2015 par le groupe **Education First** (^{Note18}), qui mesure chaque année les connaissances en anglais de nombre de personnes à travers le monde, vient confirmer les ressentis de tous en situant la France au dernier rang, une nouvelle fois. Faire apprendre la langue anglaise aux jeunes écoliers français ne semble donc pas être chose aisée. Même si encore une fois, de nombreuses tentatives d'explications de ce constat pourraient se révéler intéressantes et utiles à cette recherche, il semble toutefois plus pertinent pour la problématique qui nous concerne de faire le lien ici entre le faible niveau en anglais des élèves en France et le plan de rénovation des langues vivantes de 2006.

Note16 : *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau, 2009, p.137.

Note17 : *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau, 2009, p 143.

Note18 : Référence tirée de l'article « [EF dévoile les nouveaux résultats de son étude sur l'indice de compétence en anglais : la France possède le plus faible niveau en anglais de l'Union Européenne](http://www.e-learning-letter.com/info_cp/717/ef-devoile-les-nouveaux-resultats-de-son-etude-sur-l-indice-de.html) » http://www.e-learning-letter.com/info_cp/717/ef-devoile-les-nouveaux-resultats-de-son-etude-sur-l-indice-de.html

4.2 Réforme et motivation : préconiser les méthodes nouvelles

Le plan de rénovation des langues vivantes est intervenu en 2006 et comme l'indique le Bulletin Officiel correspondant (numéro 23 du 8 juin 2006) (^{Note19}), il a pour ambition de répondre à ces problématiques de faible niveau des élèves français en langues en leur « permettant d'améliorer leurs compétences » dans ces domaines. Pour ce faire, il est spécifié également qu'il est nécessaire pour les professeurs de rendre « les contenus plus accessibles ». Ce même Bulletin Officiel annonce d'autre part l'entrée en vigueur du CECRL en 2006 (^{Note20}), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, qui en plus d'introduire de nouveaux programmes et de préconiser l'étude de la langue par compétences langagières orales et écrites, suggère une pratique nouvelle de l'enseignement des langues.

En effet, le CECRL promeut l'approche actionnelle-communicationnelle des langues vivantes, plaçant l'élève comme un acteur social au centre de son apprentissage, et la langue comme un outil de communication authentique. Ce cadre permet donc à l'élève d'accéder plus aisément à la réussite de ses démarches d'apprentissages en lui suggérant régulièrement de s'auto-évaluer afin de remédier à des éventuelles difficultés. Cette approche propose, entre autres, aux élèves d'effectuer des tâches précises et rattachées à des situations réalistes de la vie sociale (sens intrinsèque de la pratique), en les engageant régulièrement dans des situations d'interaction (besoin de lien social), et de coopération. Les thématiques au programme donnent la possibilité aux enseignants d'envisager l'étude de sujets plus ou moins proches de la sphère de l'élève.

Après une étude appropriée du cadre, on ne peut alors s'empêcher d'interpréter ces changements majeurs dans la façon d'enseigner les langues comme une adaptation de certaines pratiques motivationnelles étudiées précédemment. La notion de motivation apparaîtrait une fois de plus comme un facteur de réussite pour répondre au besoin de faire progresser les élèves français dans ces matières. Le plan de rénovation des langues de 2006 semble bien inciter les enseignants à adopter une pédagogie de motivation dans le but de faire naître de l'appétence chez les élèves pour les langues, et ainsi espère faire augmenter leur niveau.

Tous les questionnements soulevés par les divers constats établis, par l'étude des théories sur la motivation en milieu scolaire, et de la relation entre l'a-motivation et l'échec scolaire, m'amènent à m'interroger sur la force motivationnelle et son potentiel pouvoir d'accroche des

Note19 : Bulletin officiel numéro 23 du 8 juin 2006.

Note20 : CECRL, édité en 2001.

élèves sur la voie de l'abandon. Le rôle de l'enseignant dans ce contexte semble devoir se réaffirmer. C'est à travers la mise en place de nouvelles situations d'apprentissage qu'il pourra (re)susciter l'envie d'apprendre des élèves.

III. Formulation de la problématique

1. Synthèse de l'état de l'art et problématique

Suite à l'étude de la littérature autour de la question de la motivation en milieu scolaire et de son potentiel lien avec la réussite des élèves, il est à présent temps de définir plus précisément l'angle de recherche à adopter ici. Mes divers constats de départ concernant le manque de motivation grandissant de certains élèves en milieu scolaire, d'un point de vue local puis à plus grande échelle, ainsi que les connaissances fraîchement acquises en matière de pédagogie motivationnelle m'ont permis de faire l'état des lieux des contextes et activités à mettre en place dans le but de faire renaître la motivation des apprenants. Le questionnement qui nous préoccupera principalement s'articulera alors autour des conséquences de la remotivation des élèves dans une perspective de succès dans le parcours de formation. Si tant est qu'une démarche pédagogique adaptée puisse leur permettre d'éprouver un sentiment de motivation renouvelé, nous nous demanderons dans quelle mesure cette motivation (re)trouvée peut leur permettre de réussir dans leur parcours d'apprentissage. Par le mot « réussir » il est important d'entrevoir non seulement un résultat concret de cette réussite envisagée mais également une certaine projection d'une progression engagée, en marche.

Émission d'hypothèses

- 1) Un climat de classe sécurisant, encadré par un professeur bienveillant, qui rassure sur l'erreur potentielle, encourage la participation de tous les élèves, même des plus démunis, pour les activités de toute nature.
- 2) La mise en place d'une trajectoire pédagogique utilisant des activités variées, cohérentes entre elles, authentiques, et qui inciteraient à la collaboration entre les pairs, favoriserait le développement d'une motivation de l'élève, et de ses chances de réussite.
- 3) Rappeler aux élèves ce à quoi servent les apprentissages leur permettrait d'attribuer un sens aux démarches effectuées, parfois hors du champ scolaire, et augmenterait ainsi leur adhésion

pour les activités.

4) Donner la possibilité aux élèves de faire des choix raisonnés, par goût ou dans le but d'améliorer leur niveau dans une compétence donnée augmenterait la sensation de liberté et de contrôle des apprenants et comble leur besoin d'efficacité personnelle.

IV. Méthode

1. Participants

Pour l'expérimentation de ma recherche et en raison du fonctionnement dit «en barrettes», j'ai sélectionné des élèves issus d'un groupe composé de deux demi-classes de premières Scientifique et Economique et Sociale. Les élèves sont au nombre de 24 et leur moyenne d'âge est de 16/17 ans. Cette classe est composée d'un nombre plus ou moins égal de jeunes filles et de jeunes garçons. Pour la plupart d'entre eux, c'est la deuxième année qu'ils fréquentent le lycée. L'établissement est situé en milieu rural, et fait venir les élèves de nombreux villages ou petites villes aux alentours. Il compte mille élèves, incluant lycée général, technologique et professionnel. L'équipe pédagogique, dynamique et positive, organise de nombreux projets à destination des élèves (voyages, English class, intervenants artistiques et culturels). Des options musique et arts plastiques sont proposées aux élèves de lycée général. L'établissement souffre cependant d'un manque évident d'équipement informatique et numérique, et du rayonnement du lycée privé de la région.

Mon choix s'est orienté vers ce groupe car bien que l'année scolaire ait commencé de manière positive et avec sérieux pour la majorité des élèves, une partie de la classe (5 élèves) s'est petit à petit désengagée du cours. Tout d'abord, un changement d'attitude généralisé de ces apprenants s'est fait ressentir. Leur posture était très vite devenue plus passive, le travail et la présence en classe, irréguliers. Le suivi des cours est donc devenu compliqué pour certains des élèves concernés, car en ne venant presque plus, leur retour pouvait être synonyme de confusion et de «compte à rendre» auprès de l'administration et des professeurs, sans oublier les éventuels partenariats démarrés avec d'autres élèves et dont leur absence avait pu poser problème. Toutefois, dès la rentrée de septembre, j'avais pu voir clairement se dessiner ce que l'on appelle une «tête de classe» énergique et assidue, au sein de ce groupe-classe mais qui,

peut-être à force d'être confrontée à une ambiance de classe éteinte, a pu témoigner de manière passagère, d'une certaine inactivité. Parmi les élèves au profil «décrocheur», certains sont en difficulté scolaire (passage difficile de la seconde à la première) et d'autres pas nécessairement.

2. Matériel et procédure

Mon expérimentation visant à remotiver ou augmenter le niveau de motivation des élèves dans le but de favoriser la réussite de leurs apprentissages s'étend sur trois parties, inspirées des travaux suggérés par Rolland Viau dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, 2009, p. 96, dans lequel il expose différents instruments d'analyse de la motivation, en permettant ainsi de l'évaluer puis de la mettre en pratique afin de la tester, la repérer, et ainsi tenter de mieux l'appréhender.

◆ Diagnostique

Pour débiter mon étude sur la motivation des élèves, j'ai mis en place une séquence dont les activités majeures ont une valeur motivante, selon les recherches effectuées précédemment. J'ai ainsi créé un parcours pédagogique autour de la sous-notion «espace et échange» du cycle terminal dont le programme culturel s'intitule «gestes fondateurs et monde en mouvement» et qui visait principalement l'expression orale en interaction comme compétence langagière. Pour ce projet intitulé *how to find the perfect roommate* (comment trouver le parfait colocataire), j'ai fait en sorte de concevoir un parcours jallonné d'activités progressives et variées, qui font appel à la collaboration entre les élèves, notamment par le jeu. Chaque sous-partie veille scrupuleusement à la progression de tous grâce à des phases de rebrassage et d'auto-évaluation. Les supports utilisés ont été choisis pour leur pertinence avec les objectifs culturels et langagiers fixés mais également pour la possible attractivité qu'ils représentent aux yeux des élèves de cet âge (vidéos, extraits de film, thématique...). La majorité des documents utilisés sont de source authentique (en opposition à didactisée).

Les objectifs visés par le projet pédagogique sont les suivants:

Objectif culturels	La découverte de la colocation comme mode de vie, de la recherche d'appartement, des petites annonces, du programme Erasmus, .
---------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Objectifs lexicaux	Vocabulaire de la personnalité, de la présentation personnelle approfondie, de la description du logement, la location, la colocation, des petites annonces.
Objectifs grammaticaux	Emploi des structures grammaticales emblématiques du langage parlé telles que les 'Question Tags', révision de la structure des questions, les modaux WOULD/SHOULD pour exprimer le souhait du colocataire parfait.
Objectifs phonologiques	Savoir s'exprimer de manière intelligible et savoir comprendre autrui dans une conversation à travers le repérage et l'accentuation des mots clés. Interagir avec autrui dans la langue cible sans avoir recours au français. Maîtriser l'intonation montante ou descendante des 'Question Tags'.
Objectifs sociolinguistiques et pragmatiques	Agir et réagir en fonction d'une situation de communication spécifique.
Objectifs citoyens	Participer à une conversation avec le respect d'autrui, dans son éventuelle différence culturelle avec soi, effectuer un choix de colocataire raisonné et juste, se sentir membres d'une communauté, s'engager et coopérer.

Des tests de connaissance réguliers portant sur le vocabulaire et les points de grammaire ont été organisés en cours de séquence ainsi que plusieurs micro-tâches telles que la participation à un speedmeeting et l'écriture de petites annonces, pour permettre aux élèves de se préparer au projet final, et de remédier à d'éventuelles lacunes repérées.

La tâche finale de la séquence pédagogique consistait à participer à un entretien pour trouver un nouveau colocataire. Les élèves étaient au nombre de trois par groupes, et ont tiré au sort

une des petites annonces réalisées par la classe, que j'ai moi-même pré-sélectionnées. Ils ont alors dû préparer une présentation autour des paramètres de l'annonce tirée au sort, et des questions à poser au colocataire, candidat à la colocation. Le colocataire était incarné par notre assistante américaine qui, elle-aussi, avait des rôles à tirer au sort pour chaque échange et des questions à poser aux groupes de colocataires que formaient les élèves. Une fois les discussions terminées, chaque groupe d'élèves devait prendre une décision quant à la sélection du candidat interrogés. L'assistante a fait de même. Les résultats étaient par la suite communiqués afin d'apporter une circularité à la tâche réalisée, et confirmer l'authenticité de l'approche.

Les documents phares de cette séquence sont:

- des petites annonces pour la recherche de colocataires,
- un extrait vidéo du film *L'auberge espagnole*, durant lequel un entretien pour sélectionner un colocataire est mené. Ce document est modélisant pour la réalisation de la tâche finale.

Une fois la tâche finale du projet réalisée (**annexe 1**), j'ai proposé aux élèves un questionnaire bilan-diagnostique pour tenter d'évaluer leur niveau de motivation pour les différentes activités de la séquence. Ce sondage a permis de recueillir l'opinion des élèves sur tous les éléments de la séquence qui les ont motivés ou au contraire démotivés. Il se compose de deux sous-catégories. La première sous-catégorie répertorie les contextes ou activités pédagogiques réalisés et pensés pour être motivants et interroge sur le niveau de motivation pour chacune d'entre elles en demandant aux élèves de cocher la case qui correspond le mieux à leur avis-ressenti (de «*toujours*» à «*jamais*») (**Figure 3**). La deuxième sous-catégorie pose des questions ouvertes sur les envies de découvertes des élèves et ce qui les motive et dé motive en cours d'anglais. De ce fait, il leur est demandé clairement ce qu'ils aimeraient aborder idéalement en cours d'anglais (**Figure 4**).

Figure 3: Questionnaire diagnostique de motivation - partie 1

Dans la séquence intitulée 'how to find the perfect roommate', as-tu trouvé motivant de				
	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Travailler en groupes?				
Travailler sur les vidéos proposées?				
Travailler sur les textes proposés?				
Faire des présentations orales?				
Préparer des tâches écrites (personality quiz, flatsharing ads)?				
Faire des activités de mémorisation, de rebrassage?				
Découvrir le programme Erasmus?				
Echanger avec Rebecca, notre assistante américaine?				
Réaliser la tâche finale?				
Connaître les objectifs de chaque activité?				
Varié le type d'activité (oral/écrit/interaction/etc)?				
Être évalué(s)?				

Figure 4: questionnaire diagnostique de motivation – partie 2.

Plus généralement, qu'est que vous trouvez motivant en cours d'anglais?

Au contraire, qu'est-ce qui vous semble décourageant?

En fin, quelle serait votre activité/exercice/tâche idéale à réaliser ou étudier en cours d'anglais? Pourquoi?

◆ *Mise en oeuvre*

Après avoir analysé les résultats obtenus, j'ai décidé de proposer à cette classe un micro-projet de trois séances tournant autour des notions de sécurité affective, de rappel des objectifs pour faire sens, de choix et d'auto-efficacité, étudiées précédemment. En effet, ce projet intitulé

why English is important in my life a donné tout d'abord l'opportunité aux élèves de revoir les raisons pour lesquelles nous apprenons l'anglais de nos jours et en quoi cela représente un enjeu de la formation des élèves de leur âge. Après que tous aient échangé par groupes sur la question de l'importance et donc l'utilité de maîtriser l'anglais selon eux, nous avons procédé à une mise en commun des idées que nous avons confrontées par la suite aux idées qu'un groupe d'étudiants Erasmus partagent dans une vidéo publiée par l'université de Cambridge. Les idées principalement évoquées sont la capacité à communiquer avec le monde entier, comprendre la culture cinématographique et musicale véhiculée par les Etats-Unis, favoriser les échanges à l'international, avoir un Curriculum Vitae compétent pour trouver le travail souhaité. Enfin, pour resituer les objectifs de l'apprentissage de l'anglais à l'échelle de la classe et du niveau visé, nous avons revu tous ensemble le programme culturel du cycle terminal dans le détail (dans lequel s'inscrit la classe de première) et les différentes compétences langagières visées.

Puis pour engager les élèves dans un projet de mise en pratique, et avant de leur proposer le sujet de la tâche finale, je leur ai demandé de choisir entre les deux familles de compétences langagières – (productions)orales et écrites- celle dans laquelle ils avaient le plus besoin de s'améliorer. Enfin, je leur ai demandé de choisir leur configuration de travail, à savoir par groupes ou seuls, en fonction de leur préférence. Après cela, je leur ai alors présenté le sujet de la tâche finale:

«It's Open House Day at your school and you are here to present your favorite English notion from the curriculum. Choose a theme and create a corresponding project. Ask your teacher for help and advice.»

(«Les journées portes-ouvertes sont organisées au lycée et tu y participes pour présenter ta notion préférée du cours d'anglais. Choisis une thème et crée un projet correspondant. Le professeur est là pour t'aider et te conseiller»).

Ils ont dû alors effectuer ces divers choix, parfois avec mon aide, parfois en autonomie. Mon rôle a été avant tout celui d'accompagnatrice des projets, guidant et conseillant les élèves pour les mener vers une destination qu'ils avaient eux-mêmes choisie. Une partie du travail devait cependant se faire à la maison, entre les séances, hors du temps de classe, et donc en complète autonomie. J'ai toutefois autorisé les élèves à me joindre via l'espace numérique de travail si besoin. En cours de projet, j'ai proposé un sondage de mi-parcours pour mesurer le niveau de

motivation en fonction des paramètres motivationnels que j'avais orchestrés volontairement tels que cités précédemment (**Figure 5**).

Figure 5: sondage de motivation à mi-parcours de l'expérimentation

'Why is English Important in my Life?'

1) Echelle globale de motivation face au projet à réaliser:
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2) Sur une échelle de 1 à 10, te sens-tu davantage motivé(e) par (possibilité de justifier les réponses) :
- le rappel des objectifs du cours d'anglais et de son utilité générale, du programme et des compétences langagières?
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- la possibilité de choisir le sujet et la modalité de travail (seul ou par groupes)?
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- la possibilité de travailler en fonction de tes besoins de progression en langue anglaise ?
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- l'autonomie dans la mise en place du projet?
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- l'accompagnement du professeur dans le projet?
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Il consistait en plusieurs échelles de motivation allant de zéro à dix, et pour lesquelles il fallait entourer le repère correspondant au ressenti de l'élève face au projet.

◆ *Animation-conclusion*

Une fois les projets réalisés et présentés, à la manière d'une exposition-vernissage, avec la présentation commentée de toute sorte de supports (**annexes 2 et 3**), j'ai organisé, pour conclure cette expérimentation, une animation, comme le suggère Rolland Viau dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, 2009, p.107, dans le chapitre présentant les outils d'analyse de la motivation. Cet exercice consistait en une concertation par groupes de trois ou quatre élèves, pour répondre aux questions suivantes:

a. Selon vous, quelles sont les trois principales qualités et les trois principaux défauts de ce projet?

b. Vous êtes vous sentis plus motivés pour travailler une compétence langagière dans laquelle vous aviez besoin de progresser/que vous aimez moins en anglais ? Si oui pourquoi ? Si non

pourquoi ?

Après désignation de porte-paroles par groupes, chacun est venu au tableau partager ses arguments de réponses en remplissant la grille prévue à cet effet. Nous avons pu par la suite reprendre certains des arguments autour d'une discussion collective. À la toute fin du projet, il a été laissé au choix personnel le fait de se voir attribuer une note ou non.

3. Analyse des résultats

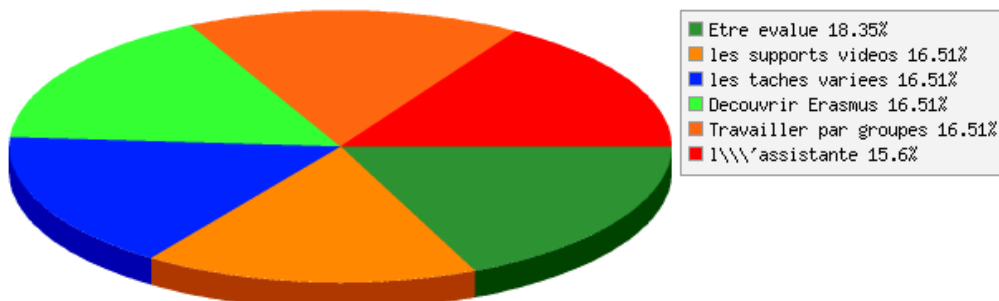
L'expérimentation prévoit l'analyse des données quantitatives dans un premier temps, utiles à notre réflexion, telles que le questionnaire diagnostique de motivation partie 1, le sondage de motivation de mi-parcours, et le nombre d'élèves participants pour chacune des étapes.

Viendra par la suite l'analyse de données qualitatives de par:

- le questionnaire diagnostique de motivation partie 2 (réponses ouvertes),
- l'animation-conclusion en fin de projet test.

Concernant l'évaluation quantitative de l'expérimentation menée, commençons par observer les divers schémas et tableaux (**Figure 6**, tableau 1, tableau 2) de données récoltées et leurs légendes explicatives.

Figure 6: les aspects de la séquence 1, point de départ de l'expérimentation, vécus comme les plus motivants selon les élèves.



*Les données chiffrées représentent les moyennes des réponses obtenues, classées en fonction des réponses étiquetées « toujours ».

Au contraire, les aspects de la séquence considérés comme moins motivants pour les élèves sont les suivants:

- le travail sur les documents textes,
- les interventions orales.

Tableau 1: moyennes de motivation en cours d'expérimentation en fonction des critères spécifiques mis en oeuvre

	Moyennes de 0 à 10
Motivation globale face au projet	7
Rappel des objectifs du cours d'anglais, de son utilité, du programme et des compétences langagières visées	6
Le choix du sujet et de la modalité de travail	8
La possibilité de travailler en fonction des besoins de progression	7
L'autonomie au sein du projet	8
L'accompagnement du professeur pour la réalisation du projet	7

L'ensemble de l'expérimentation s'est tenu sur 3 séances et demie. Voici le nombre d'élèves absents pour chaque séance sur un effectif total de 24 élèves : Tableau 2: effectifs des élèves de la classe lors des séances d'expérimentation

	Présents	Absents
1/2 séance: questionnaire diagnostique de fin de séquence «how to find the perfect roommate».	24	0
Séance 1: «Why is English important in my life», échange autour du sens des apprentissages en anglais, étude d'une vidéo, des programmes, rappel des objectifs langagiers.	22	2
Séance 2: choix d'une notion, d'une configuration de travail et auto-positionnement pour le choix de la compétence langagière à améliorer + mise en activité autonome pour répondre à la thématique de la tâche finale + questionnaire de mi-parcours.	21	3
Séance 3: présentation des projets + animation-conclusion + choix de notation des projets .	19	5

- Dans cette classe, 3 élèves semblent véritablement avoir le profil «décrocheur».
- Au départ, 4 élèves ont choisi de travailler seuls contre 17 par groupes de 2 ou 3 élèves.
- Seuls 9 projets ont été présentés, 4 projets individuels, 3 groupes de 3 élèves, 2 groupes de 2 élèves. 2 élèves n'ont pas pu présenter leurs productions car les membres de leurs groupes étaient absents. Les élèves absents faisaient tous partie de groupes composés de 2 élèves. Un groupe complet était absent. 3 des absents ne font pas partie des élèves au profil «décrocheur», et leur absence n'est pas nécessairement habituelle.
- 7 projets ont été évalués, en fonction du choix des élèves concernés.
- Globalement, les projets évalués ont une moyenne de 15/20. Ils ont été évalués grâce aux grilles d'évaluation du CECRL pour l'expression orale et l'expression écrite.

D'un point de vue qualitatif, les critères de motivation et de découragement principaux évoqués par les élèves de manière ouverte lors du questionnaire diagnostique de fin de séquence *how to find the perfect roommate* et les qualités et défauts d'un point de vue motivationnel soulevés après le projet d'expérimentation grâce à l'animation-conclusion sont les suivants:

- Après la séquence *how to find the perfect roommate*

Aspects motivants	Aspects décourageants
Ambiance de travail positive, sujets attractifs, activités ludiques, thématique intéressante, interaction entre les élèves, possibilité de cibler son niveau et de le faire progresser.	Les travaux de groupes à préparer hors du temps de cours, activités parfois longues, le manque d'activités grammaticales, ne pas avoir eu le choix de travailler seuls ou en groupes, la difficulté de certains documents.

➤ Après le projet d'expérimentation *why is English important in my life*

Qualités (dans l'ordre)	Défauts (dans l'ordre)
Pouvoir choisir la thématique et la configuration de travail, pouvoir s'auto-évaluer et viser une compétence en fonction de ses besoins, les conseils personnalisés du professeur.	La difficulté de s'organiser quand on travaille en groupes, le manque de temps pour préparer le projet, le choix trop ouvert du sujet issu d'une notion culturelle au programme.

Enfin, toujours concernant le projet d'expérimentation, les réponses obtenues à question finale «*Vous êtes vous sentis plus motivés pour travailler une compétence langagière dans laquelle vous aviez besoin de progresser/que vous aimez moins dans le cadre du cours anglais ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?*» sont les suivantes:

Oui, car...	Non, car...
<ul style="list-style-type: none"> - «nous avons aimé le fait de choisir notre sujet», - «on a vraiment compris comment fonctionne le programme en anglais», - «les conseils sont adaptés à nos fautes», - «on a pu exprimer nos goûts personnels». 	X

V. Discussion

1. Re-contextualisation

Afin de remotiver les élèves pour les apprentissages dans une classe à tendance démissionnaire, et ce dans le but de favoriser leur réussite scolaire, tant d'un point de vue concret avec des résultats chiffrés comme indicateurs que pour l'adoption d'une posture plus active (qui leur fait parfois défaut), point de départ d'une progression mise en marche, j'ai mis en place une expérimentation organisée en trois parties. Il s'agissait de proposer aux élèves participants tout d'abord un questionnaire diagnostique après une première séquence dite motivationnelle en fonction de critères spécifiques cités précédemment, un sondage de mi-parcours durant le projet d'expérimentation visant à mesurer le niveau de motivation de la classe et enfin, une animation-conclusion une fois le projet réalisé, pour évaluer la démarche de manière globale, selon les perceptions des participants.

Grâce à l'étude de la littérature autour de la motivation, plusieurs hypothèses de départ ont été prises en compte pour tester de manière expérimentale la présumée force (re)motivationnelle de certains contextes et activités pédagogiques, et ainsi en analyser les répercussions dans une perspective d'amélioration de la participation et/ou des performances des élèves. Les hypothèses en question portent sur le cadre sécurisant de la classe et la bienveillance du professeur, le type d'activités mises en oeuvre (variées, cohérentes, authentiques, collaboratives), le rappel des objectifs pour redonner du sens aux démarches pédagogiques, le choix et le sentiment d'auto-efficacité. L'intérêt de la démarche entière était de démontrer qu'en adaptant sa pratique, les élèves se sentant remotivés allaient alors pouvoir participer de manière active à leurs apprentissages et ainsi bénéficier et se voir recréer des situations plus propices au succès de leur parcours formation.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Les recherches effectuées sur la notion de motivation en contexte scolaire ont dans un premier temps démontré qu'il existe un lien entre la démotivation des élèves et l'échec et le décrochage scolaire. Si certains élèves victimes d'échec et décrochage scolaire se sentent pour beaucoup a-motivés, il est donc tentant d'envisager la notion de (re)motivation ou remobilisation comme outil de réussite scolaire. Etant très fortement confrontée à ces problèmes dans l'exercice de mon métier, il m'a semblé intéressant de réaliser cette étude. Parmi les nombreux apports de la recherche dans ce domaine, plusieurs théories m'ont donc interpellée par rapport au profil

d'élèves qui concernent mes préoccupations et ont ainsi servi de point d'appui à mon expérimentation:

- mon rôle d'accompagnatrice-conseillère lors de la phase projet répondrait à la question du cadre de la classe rassurant, et du professeur qui en est le garant, permettant ainsi à l'élève de réaliser le défi éducatif dans son intégralité, notamment le travail d'une compétence non ou mal maîtrisée,
- les deux projets mis en oeuvre tentent de répondre à la question de la nature des thématiques abordées et activités pédagogiques qui, en étant variées, cohérentes, authentiques tant dans les supports que pour les tâches qui y sont rattachées, et permettant la collaboration entre les pairs, susciteraient l'intérêt des élèves, notamment par la satisfaction de besoins spécifiques tels que les besoins de sociabilisation et de découverte,
- rappeler les objectifs et ce à quoi servent les apprentissages en anglais recréé du sens aux yeux des élèves. En cernant mieux les objectifs et bénéfices des apprentissages en classe comme dans une projection hors du monde scolaire, ils pourraient souhaiter davantage s'engager,
- les élèves ont eu le choix de certains paramètres du cours ce qui leur permettrait d'accroître leur sentiment de liberté et de contrôle de leurs apprentissages. Ce faisant, ils se sentiraient pleinement intéressés et concernés par ce qu'ils entreprennent en classe.
- pour combler leur besoin de compétence, les élèves ont eu l'opportunité de s'auto-évaluer pour travailler une compétence précise à améliorer. Cibler les démarches à effectuer dans ce sens les aiderait à s'investir. Ils verraient alors un lien entre les actions menées et les résultats obtenus, et cela les encouragerait à s'investir.

Les différentes étapes qui ont permis d'évaluer la valeur motivationnelle des contextes et activités issues des théories pré-citées, et mises en oeuvre ici ont autorisé les élèves à s'exprimer, avec sincérité face à ce qui les motive ou non. En soi, le simple fait d'évoquer leur motivation et de leur donner un espace d'expression libre de tout jugement, a produit, peut-être par retour vers les individualités et ce qu'elles ressentent au sein de la classe, un effet motivant. Tous ont donc participé aux différentes enquêtes de manière enjouée mais sérieuse. Globalement, les réponses positives aux questionnaires, sondages, et les résultats obtenus lors de l'évaluation du projet d'expérimentation témoignent d'un succès de la démarche pour la majorité des critères sélectionnés.

D'après les données récoltées, les élèves, pour la plupart, se sont sentis (ré)investis, et donc

mobilisés, malgré les quelques aspects négatifs relevés tels que la difficulté de travailler en groupes à distance d'un point de vue organisationnel. D'autres, au profil «décrocheur» (deux élèves sur cinq absents) n'ont pas assisté à la présentation des projets et même s'ils n'ont pas pu participer à l'animation-conclusion pour donner leur avis, leur absence, bien que justifiée, semble lourde de sens. Parmi les élèves présents, seul un des élèves dits «décrocheurs» a participé au projet dans son intégralité. Cet élève fait également partie de ceux qui n'ont pas souhaité être évalués, car peu convaincu par son travail. Les autres élèves non considérés comme «décrocheurs» mais ayant tendance à la démotivation de par une posture passive constatée plus tôt par des signes tels que des retards dans la mise au travail, des devoirs non rendus ou des oublis fréquents de matériel, ont au contraire participé, et bien plus activement qu'auparavant. Les répercussions positives se font ressentir encore aujourd'hui. J'ai face à moi un groupe davantage intéressé par la matière car plus au fait du fonctionnement général du cours d'anglais. La relation professeur-élève s'est de ce fait enrichie.

Parmi les critères au centre de l'expérimentation, celui qui semble avoir eu un effet primordial sur la motivation du groupe est avant tout la possibilité d'effectuer des choix (choix de configuration de travail, choix de notions culturelles, sujets, choix de l'évaluation), allant de paire avec l'autonomie accordée aux apprenants dans un parcours sélectionné par le professeur. La notion de choix comme valeur motivationnelle vient se confirmer quand on analyse les données récoltées grâce au questionnaire diagnostique. En effet, beaucoup ont considéré décourageant de ne pas pouvoir choisir la configuration de travail au départ, en séquence 1, à savoir seuls ou en groupes et ont donc fortement été stimulés ensuite par le fait de pouvoir exprimer leurs envies tant dans le fond que pour la forme de réalisation du travail. Le choix a permis aux élèves d'exprimer leurs goûts et préférences mais les a également responsabilisés face à leur position d'apprenants. De ce fait, la dynamique partant d'eux-mêmes grâce aux sections choisies, les mène vers une découverte voulue, qui les inscrit vraiment dans les actions conduites par le professeur. En donnant l'opportunité aux élèves d'entretenir un rapport différent aux savoirs, la motivation de type instinsèque (Deci et Ryan) s'est développée. Ces résultats viennent alors confirmer ce que sous-tendent les recherches effectuées en matière de motivation.

La seule limite à noter concernant la question du choix, selon le vécu des élèves, se situe sous la coupe de ce que le professeur entreprend, ce qui rejoint un des scores positifs obtenus concernant l'accompagnement-conseil de l'enseignant lors de l'expérimentation. En effet, le

choix est bénéfique pour l'élève tant qu'il est guidé par le professeur. Lorsqu'il est trop large, non délimité par une personne responsable, un guide, il est vu comme une difficulté, une confusion. Ceci symbolise tout le jeu des forces impliquées en lien avec la motivation en milieu scolaire. Le sentiment de liberté véhiculé par la possibilité de choisir est synonyme de motivation pour l'élève tant que le professeur exerce cette tension, équilibre entre libre-action et enrichissement des connaissances, en lien avec son expertise. Ces deux notions apparaissent alors presque comme interdépendantes dans la perspective motivationnelle autour du choix en milieu scolaire. Le choix seul ne peut donc se suffire à lui-même. L'ensemble de l'étude reste cependant concluant au vu des sentiments exprimés à chaque étape de l'expérimentation, grâce aux divers sondages et aux notes chiffrées attribuées. Les autres aspects négatifs relevés dépendent de questions organisationnelles et n'ont pas entravé la motivation ressentie pour le projet.

Il semble toutefois important de souligner que si les démarches ont permis de remotiver la majorité des élèves, elles n'ont malgré tout pas réussi à véritablement remobiliser les élèves dits «décrocheurs» (absents ou non évalués par choix).

3. Limites et perspectives

Suite à l'étude menée sur le terrain, il semble difficile de véritablement évaluer le niveau de motivation des élèves dans une perspective d'efficacité des démarches d'apprentissage, en les mettant en relation, par un lien de cause à conséquence. La motivation par définition est un sentiment dynamique, fluctuant, et même si les réponses aux questions posées aux élèves, ainsi que les résultats obtenus aux évaluations sont positifs, comment s'assurer de l'efficacité de ce type de procédé sur le long terme et avec d'autres groupes d'élèves, éventuellement décrocheurs? En effet, beaucoup de facteurs relatifs à l'individu, puis transformés par le cadre de la classe, car confrontés à autrui, formant ensemble un groupe unique, avec ses appartenances propres, devraient être pris en compte pour pouvoir expliquer le manque de motivation au départ. Cela impliquerait d'évoquer la sphère éducative dans un premier temps, certes, tout comme la sphère du privé, hors de l'espace scolaire. Peut-être est-ce ce qui explique l'échec ici quant à la remobilisation des élèves au profil «décrocheur». Leur tendance à l'absentéisme ne trouve probablement pas seulement sa source dans le cadre scolaire et l'adaptation du contexte d'apprentissage interne à la classe ou à la matière enseignée ne sont sans doute pas suffisants pour les raccrocher entièrement. L'approche pourrait dans ces cas-là se faire de manière plus personnalisée comme le suggère une nouvelle fois Rolland Viau dans

son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, 2009, p. 113. En effet, une entrevue ponctuelle, puis des rencontres professeur-élève seraient envisageables afin de mieux cerner les perceptions de ces élèves à l'égard des activités, et ainsi adapter la mise en oeuvre de manière plus spécifique pour ces mêmes élèves. D'autres blocages pourraient éventuellement être soulevés, et pourrait donner lieu à une véritable coopération entre le professeur, l'équipe pédagogique et ces mêmes élèves «décrocheurs». Inclure les familles comme partenaires, afin de rétablir un lien porteur entre ces apprenants et le système éducatif, entre la sphère privée et le milieu scolaire, aiderait également les démarches à gagner en efficacité.

D'autre part, pour enrichir l'expérience menée, il pourrait être pertinent tout d'abord de différencier les types de profils d'élèves démotivés ou décrocheurs afin de répondre au mieux à leurs besoins. En effet, une démarche appliquée en fonction de l'étude au cas-par-cas des questionnaires-diagnostiques incluerait tous les profils en proposant des parcours personnalisés à certains dès le début. Les élèves au profil «décrocheur» n'ont pas nécessairement les mêmes besoins ou difficultés d'engagement que les élèves en «baisse de régime» scolaire, et cette analyse n'a pas été effectuée ici. L'expérimentation a été menée de sorte à intervenir sur le groupe-classe et non sur les élèves de manière isolée. À la lumière de ces nouvelles considérations, proposer un parcours particulier à certains dont les besoins sont probablement différents semblerait alors pertinent si nécessaire car cela permettrait à tous les profils d'élèves dits démotivés de s'inclure, même en ayant des trajectoires différentes, dans un même projet, vers un même objectif. De plus, si en procédant de cette manière, l'échec de l'expérimentation pour ces élèves s'était toutefois produit, on aurait plus aisément repéré ce qui n'a pas fonctionné, pour avoir un retour signifiant sur la pratique pédagogique adoptée et à réadapter. Par ailleurs, il aurait pu être intéressant d'effectuer cette recherche avec d'autres niveaux de classe au profil similaire, ou même en collaboration avec des professeurs d'autres matières afin de récolter des informations supplémentaires. Cela implique toutefois de disposer de plus de temps pour pouvoir réaliser cette étude convenablement.

VI. Conclusion

Pour conclure, l'ensemble de cette recherche effectuée sur la motivation permet d'entrevoir de nombreuses perspectives de réflexion pour favoriser la réussite scolaire des élèves, surtout dans un contexte où l'absentéisme et le décrochage scolaire font rage. En effet, comme il l'a

été évoqué au départ, j'effectue mon année de stage dans un établissement où, en perte de sens par rapport aux apprentissages, certains élèves délaissent petit à petit l'École. D'autres témoignent d'un ennui en classe grandissant, où ils adoptent une attitude passive, de démobilité. À force de démotivation, les résultats scolaires sont en baisse, et mènent parfois à l'échec. Parmi les facteurs à prendre en compte ici, ceux qui nous ont intéressés en particulier relèvent principalement du cadre scolaire et donc de ce que les professionnels de l'éducation peuvent entreprendre afin de renverser la tendance. Comme le suggère le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, être enseignant nécessite d'être en mesure de renouveler ses connaissances, d'évaluer l'efficacité de sa pratique et de se tenir régulièrement informé des avancées tant disciplinaires que socio-pédagogiques. De fait, lorsqu'il s'agit de la question de la motivation, nous nous devons de mettre en place des stratégies spécifiques afin de la faire (re)naître chez nos élèves décrocheurs ou démissionnaires, et de l'entretenir pour nos élèves moteurs. Voilà tout l'objectif de ma recherche, qui, même si elle n'a pas permis entièrement de raccrocher les élèves considérés comme décrocheurs au sein de la classe participante, a toutefois aidé les élèves à tendance démissionnaire à se réinvestir dans le cours d'anglais. Au contraire, pour ces élèves décrocheurs que l'expérimentation visait, les résultats permettent d'entrevoir d'autres pistes à envisager pour renouveler leur lien à l'École. Pour ces raisons majeures, la démarche entreprise peut être considérée comme une réussite pédagogique, de par l'enthousiasme communicatif des groupes concernés face au projet d'expérimentation et les constats encourageants des différentes enquêtes menées, laissant place à d'éventuelles solutions. Je parlerai également de réussite d'un point de vue plus personnel, car l'étude et la mise en pratique de certaines théories de la motivation m'ont aidée à enrichir mes actions pédagogiques tout en me donnant l'opportunité d'enseigner d'une façon qui correspond à ma conception du métier, à mes aspirations personnelles et qui répond à mes questionnements de professeur débutant.

Bibliographie

Ouvrages complets

Bloch, M.-C. et Gerde Bernard (1998). *Les Lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse*. Paris: Chronique sociale.

Guégan Yves (2008) *Les ruses éducatives : agir en stratège pour mobiliser les élèves*. Paris: ESF éditeur.

Lieury Alain et Fenouillet Fabien (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: 3ème Edition Dunod.

Meirieu Philippe (1985). *L'école mode d'emploi*. Paris: ESF.

Prot Brigitte (2003). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !* Paris: Albin Michel.

Viau Rolland (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Paris:De Boeck.

Articles et dossiers

Broucaret Fabienne (2012), dossier «Le décrochage scolaire n'est pas une fatalité». Psychologies.com.

Dortier Jean-François (2015), dossier «La motivation », Sciences Humaines, mars 2015, n°268.

Education First Corporate (2015), article "EF dévoile les nouveaux résultats de son étude sur l'indice de compétence en anglais: la France possède le plus faible niveau d'anglais de l'Union Européenne". http://www.e-learning-letter.com/info_cp/717/ef-devoile-les-nouveaux-resultats-de-son-etude-sur-l-indice-de.html.

Giordan André (2013), dossier «Vive la motivation», Cahiers pédagogiques.

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation>

Heutte Jean (2008) dossier « La théorie de l'autodétermination »

<http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article96>.

Mérieu Philippe (2008), «L'éducation peut-elle encore être au cœur d'un projet de société ?»

Cahiers pédagogiques.

Rollet Brigitte (2013), dossier « Cette fameuse motivation », n° 429-430, Cahiers pédagogiques.

Sellali Najib (2009), article-interview «Meirieu s'en va-t-en guerre contre l'échec scolaire!»,

Poteapote <http://www.poteapote.com/Education/Meirieu/> .

Autres

Bulletin officiel numéro 23 du 8 juin 2006, Ministère de l'éducation Nationale, NOR

MENE061048C RLR : 514-6 ; 525-4 CIRCULAIRE N°2006-093 DU 31-5-2006 MEN

DGESCO A1-4.

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES :

APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER (2001), Chapitre 1, *Le Cadre européen commun de référence dans son contexte politique et éducatif*. Chapitre 5 , Les compétences de l'apprenant/utilisateur.

Plan de lutte contre le décrochage scolaire, 2015 <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>.

Rapport du Haut Conseil de l'Éducation, 2012, p.6 Rapport «vue d'ensemble-portrait de la

population», http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/FPORSOC13a_VE1_educ.pdf.

Virat Mael (2014), Dimension active de la relation enseignant-élève: effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants, Archives Ouvertes.

Annexe 2

Exemple de production d'élèves dans le cadre du projet d'expérimentation, notion « espace et échange » du programme culturel en cycle terminal.



Annexe 3

Exemple de production d'élèves dans le cadre du projet d'expérimentation, notion « mythes et héros » du programme culturel du cycle terminal.

BARACK OBAMA

LOREM IPSUM
TEMPOR NOSTRA MAECENAS
123 Rue
54321 Ville
TELEPHONE (123) 456-7890 FAX (123) 456-7891

Barack Obama was born on August 4th, 1961 in Honolulu. It was lawyer, professor and social worker. He is, since January 20th, 2009, a president of the USA

First black president of America

A POLITICIAN SYMBOL OF HOPE

The ascent of Barack Obama
He take out the Columbia university of New York in 1983 with a graduate in political science. In 1996, he will become a senator of the State of the Illinois. He will be elected for the first time a president of the United States on January 3rd, 2008, with a partner based on the change and the hope. He will be the first black president of the United States

Project accomplished during his mandate
As promised during his partner Obama remove the American troops of Iraq and increases those of Afghanistan. He reaches has to make adopt the text on reforms her of the health system and creates a universal health insurance. During his mandate, he signs one of his succès most beautiful by leading the operation which aims killed Osama bin Laden, this operation will be a succès.

Impact
Barack Obama is a model for young person american. He claims his faith as a fundamental pillar of his life. This man is



- First mandate, in November 4th, 2008
- The second mandate, in November 6th, 2012
- Nobel Peace Prize, in October 9th, 2009





École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2015-2016

La motivation comme facteur de réussite scolaire.

Myriam Mokadem

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré Anglais

Résumé:

La recherche effectuée dans le cadre de l'année de stage consistait à établir un lien entre la motivation des élèves et la réussite de leur parcours de formation. En outre, la motivation interviendrait comme vecteur de réussite. L'établissement dans lequel j'exerce souffre du décrochage scolaire, et d'un taux élevé d'absentéisme. Afin de favoriser un climat propice au succès des démarches éducatives entreprises, j'ai mis en œuvre un projet d'expérimentation en trois parties, s'inspirant de la recherche théorique autour de la motivation, dans le but de raccrocher les élèves dans leurs apprentissages. Les résultats obtenus, bien que limités pour les élèves présentant un véritable profil décrocheur, a toutefois permis de remobiliser l'ensemble des élèves, dont ceux à tendance démissionnaire.

Mots clés: enseignement de l'anglais, a-motivation, décrochage, absentéisme, remobilisation, remotivation, réussite scolaire.

Abstract:

As a trainee teacher, and as part of the curriculum of the Masters degree, I had the opportunity to conduct research focusing on the possible link between motivation and educational success of the students. Indeed, by helping the students feel more motivated for school, they would be more involved in their own education and, as a consequence, they would be more likely to succeed. In these circumstances, motivation would appear for the teachers in charge, as a goal to reach, and also a precious tool to ensure the success of the pedagogical approaches. Motivation could then be perceived as a key to fight against school dropout and failure, which are important problems I am facing everyday in the high school where I teach.. These ideas are, as a matter of fact, the main hypotheses of my research. In this perspective, I organized a three-part experimentation following the major theories of motivation. Even if the results obtained with the students concerned were not entirely positive, they were a success with the majority of the participants, including the students who often lack motivation or who are on the verge of quitting school.

Key words: teaching English, lack of motivation, school dropout, absenteeism, remobilization, renew motivation, academic success.