



HAL
open science

L'impact de la valeur accordée à la tâche sur les apprentissages scolaires

Ingrid Laumay

► **To cite this version:**

Ingrid Laumay. L'impact de la valeur accordée à la tâche sur les apprentissages scolaires. Education. 2017. dumas-01661848

HAL Id: dumas-01661848

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01661848>

Submitted on 22 Jan 2018

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 2016-2017

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

Mention Premier degré

L'impact de la valeur accordée à la tâche sur les apprentissages scolaires

Présenté par : Ingrid LAUMAY

Mémoire de M2 encadré par : Natacha BOISSICAT



Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

.....Ingrid.....LAUMAY.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

..L'impact...de...la...valeur...accordée...à...la...tâche...sur...les...
..apprentissages...scolaires.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...GRENOBLE.....
le...10/05/2017.....

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Ingrid LAUMAY.....

Auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
L'impact de la valeur accordée à la tâche sur les apprentissages scolaires.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à GRENOBLE..... le 10/05/2018.....

Signature de l'étudiant(s), Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.univ-grenoble.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation.

² Entourer la mention choisie.

Remerciements

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

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Natacha BOISSICAT, enseignant-chercheur à l'Université Grenoble Alpes et formatrice à l'ESPE de Grenoble, qui m'a tutorée et guidée lors de la conception de ce mémoire.

Je remercie aussi mes proches qui m'ont soutenue lors de mes recherches et lors de la rédaction du mémoire.

Enfin, je remercie mes vingt-quatre élèves qui ont répondu au questionnaire, me permettant de mener à bien mon étude.

Sommaire

1	Introduction générale.....	6
2	Etat de l'art.....	7
2.1	La motivation : un élément clé de la réussite scolaire.....	7
2.1.1	Définition du concept de motivation.....	8
2.1.2	Indicateurs d'observation de la motivation.....	9
2.1.3	Continuum de l'autodétermination (DECI & RYAN, 1985).....	10
2.1.4	Quelles sont les conséquences de la motivation sur les performances scolaires ? 13	
2.1.5	Comment agir sur la motivation des élèves ?.....	14
2.2	La valeur accordée à la tâche : un possible levier d'action sur la motivation ?	17
2.2.1	L'impact des perceptions de soi générales sur la motivation.....	17
2.2.2	Définition de la valeur accordée à la tâche.....	17
2.2.3	Limites de la recherche	19
2.3	Quelle problématique développer ?.....	19
2.3.1	Questionnement.....	19
2.3.2	Problématique.....	20
2.3.3	Hypothèses	20
3	Méthodologie utilisée pour l'étude	22
3.1	Participants à l'étude	23
3.2	Matériel utilisé pour l'étude	24
3.3	Protocole de passation du questionnaire.....	26
4	Résultats de l'étude	28
4.1	Procédure de traitement des données.....	28

4.2	Résultats recueillis	29
4.2.1	Calcul du score d'autodétermination des élèves	29
4.2.2	Vérification de l'hypothèse 1	33
4.2.3	Vérification de l'hypothèse 2	34
4.2.4	Vérification de l'hypothèse 3	36
4.2.5	Vérification de l'hypothèse 4	36
4.2.6	Vérification de l'hypothèse 5	37
4.2.7	Vérification de l'hypothèse 6	38
5	Discussion et conclusion	40
5.1	Explication des résultats obtenus.....	40
5.2	Réponse à la problématique.....	42
5.3	Limites de cette étude	43
5.4	Conclusion	44
6	Bibliographie	45
7	Annexes	46
7.1	Annexe 1 : questionnaire distribué aux élèves	46

1 INTRODUCTION GENERALE

Le devoir et le défi quotidien des enseignants et de l'Ecole est, à tous âges de la scolarité, d'instruire et d'éduquer tous les élèves, de les rendre autonomes et citoyens, par la mise en place de situations d'apprentissage dans divers domaines (français, mathématiques, EMC, sciences...). Les savoirs et savoir-faire dispensés aux élèves doivent être pérennes pour être acquis.

L'institution a cherché comment arriver à cela pendant des décennies. Après les méthodes traditionnelles qui consistaient à transmettre passivement le savoir pour qu'il s'ancre dans les esprits des élèves, nous connaissons aujourd'hui les méthodes actives dans lesquelles l'élève est acteur et actif. Ces nouvelles pédagogies sont plus efficaces car le fait de placer l'élève au centre des apprentissages et de le rendre acteur mobilise chez lui certaines émotions positives qui le poussent à s'investir, à travailler, et qui lui donnent plus envie d'apprendre.

Le mémoire qui suit s'intéressera donc à la psychologie sociale et aux phénomènes internes et externes qui amènent les élèves à persévérer dans les apprentissages et à performer.

Nous nous intéresserons en particulier au concept de motivation qui semble être un élément clé de la réussite scolaire et qui est le mot d'ordre des pédagogies nouvelles. Puis, pour dégager des axes d'actions pour l'enseignement, nous essaierons de comprendre comment renforcer la motivation en agissant sur les facteurs motivationnels, notamment au travers de la valeur accordée à la tâche.

En somme, l'étude portera sur l'impact de la valeur accordée à la tâche sur la réussite scolaire, par le biais de la motivation.

Dans la suite de cet écrit, nous présenterons dans une première partie théorique une synthèse de la littérature définissant plus précisément le concept de motivation ainsi que son impact réel sur les apprentissages scolaires ; la notion de valeur accordée à la tâche sera également éclaircie et mise en lien avec la motivation ; de la définition de ces deux notions, naîtra un questionnement portant sur la relation existant entre valeur accordée à la tâche et motivation, nous amenant à formuler une problématique ainsi que des hypothèses sur l'effet possible de la valeur accordée à la tâche sur la motivation, et par extension sur les performances scolaires. Dans une seconde partie, nous décrirons la méthodologie utilisée pour répondre à notre question et affirmer ou infirmer les hypothèses. Dans une troisième partie, les résultats de l'étude seront présentés. Et enfin dans une dernière partie, nous discuterons des résultats et répondrons à la question posée.

2 ETAT DE L'ART

Comme il l'a été dit lors de l'introduction, en tant qu'enseignants, nous nous intéressons aux paramètres qui influencent positivement le travail de l'élève, son investissement, sa persévérance et qui lui permettront de mieux apprendre et retenir.

Parmi les facteurs qui influencent les performances et la réussite scolaire, nous pouvons citer : l'estime de soi, la connaissance de soi, la cohésion de groupes, le soutien social, les expériences passées positives, les attentes de l'enseignant, les choix de l'enseignant aux niveaux didactique et pédagogique (en lien avec les gestes efficaces de l'enseignant et l'enseignement explicite) etc., sans oublier la motivation.

Intéressons-nous de plus près au concept de motivation.

Pourquoi s'intéresser à la motivation en contexte éducatif et scolaire ?

2.1 La motivation : un élément clé de la réussite scolaire

Le terme « motivation » est souvent employé en éducation (discours des enseignants, documents officiels etc.) car la motivation serait l'un des facteurs psychologiques déterminants pour les apprentissages et la réussite.

D'ailleurs, lors du Grand débat national sur l'avenir de l'école qui a eu lieu en 2004, un des thèmes abordés était « comment motiver et faire travailler efficacement les élèves ? » (Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude THELOT, 2004).

NOËL (citant COSNEFROY, 2012, p.133) reprend ce principe en disant que « tous les chercheurs-enseignants-accompagnateurs le savent bien : sans effort, persévérance et donc sans motivation, l'apprenant ne pourra que réussir avec médiocrité et ne pourra s'accomplir dans l'apprentissage ».

Une des missions importantes de l'Ecole, et des enseignants, serait de motiver les élèves afin de tous les amener à travailler le plus efficacement et le plus volontairement possible (VIAU, cité par HOUSSAYE, 1995).

Qu'est-ce que la motivation ? En quoi la motivation joue un rôle dans l'acquisition de savoirs et savoir-faire ? Quels éléments régulent la motivation ?

2.1.1 Définition du concept de motivation

Dans un souci permanent de faire progresser tous les élèves, les enseignants et les chercheurs s'intéressent à la psychologie des élèves qui pourrait expliquer pourquoi certains élèves travaillent et fournissent de gros efforts, parfois malgré les échecs (essais réitérés, demande d'aide auprès de l'enseignant, mobilisation des ressources personnelles, utilisation des outils de la classe etc.), alors que d'autres sont démissionnaires et refusent de travailler (malgré l'explicitation des objectifs, la ré-explication des consignes, les feedbacks positifs, la présence de l'enseignant etc.). Il est primordial de comprendre au mieux les comportements des élèves afin de pouvoir les prédire et les influencer positivement.

Le concept de motivation tente de répondre à ces questions professionnelles.

Étymologiquement, le mot « motivation » vient du latin *movere* qui signifie « se mouvoir ». Par le terme de motivation, on entend donc un mécanisme de mouvement, de dynamisme, suivant une trajectoire, orienté vers un but précis et mobilisant un certain nombre de ressources.

Le dictionnaire LAROUSSE (2005) définit la motivation comme étant un « ensemble des motifs qui expliquent un acte ».

VALLERAND et THILL, en 1993, nous proposent une définition scientifique du concept de motivation (abordée par LEROY, 2009). D'après eux, « 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, la persistance et l'arrêt du comportement ». Développons la définition.

Tout d'abord, la motivation est un concept théorique, qui n'est pas directement observable, dont seules les conséquences comportementales - établies en formulant des inférences à partir d'observations et d'indices perçus - peuvent nous renseigner sur ce mécanisme.

Ensuite, la motivation est également un concept qui renvoie aux théories socio-cognitivistes puisqu'elle s'appuie à la fois sur l'individu et sur son environnement ; la motivation est l'interaction de ces deux composantes.

Enfin la motivation marque le commencement d'une action, canalise l'énergie vers un objectif fixé choisi parmi un ensemble de possibles, mobilise des ressources énergétiques, attentionnelles et temporelles. Deux processus sont donc mis en œuvre dans la motivation : un

processus de décision au cours duquel l'élève choisit un comportement parmi un ensemble de possibles, et un processus d'allocation de ressources énergétiques, temporelles, attentionnelles.

Tout comportement est motivé, à partir du moment où un objectif est poursuivi, toutefois, les élèves ne sont pas toujours motivés à apprendre !

2.1.2 Indicateurs d'observation de la motivation

La motivation étant un concept purement théorique (cf. définition de VALLERAND & THILL, 1993), il est important de lister des indicateurs observables de la motivation avec lesquels il sera possible de déterminer la motivation de l'élève et d'en évaluer les impacts sur les performances scolaires.

Nous pourrions établir une grille d'observation de la motivation en contexte scolaire recensant divers indicateurs de mesure correspondant aux types de ressources mobilisées, comme présenté dans la figure 1.

Figure 1. Grille d'observation de la motivation en contexte scolaire

CARACTERISTIQUES ENERGETIQUES	CARACTERISTIQUES ATTENTIONNELLES	CARACTERISTIQUES TEMPORELLES	CARACTERISTIQUES SOCIALES
.Engagement dans la tâche demandée .Investissement .Dynamisme .Enjouement .Emotions positives .Persévérance (même) en cas d'échec .Entrainement hors du cadre scolaire (motivation continuée) .Intensité de l'effort fourni	.Concentration .Attention .Plus grand intérêt porté à la tâche	.Ponctualité .Assiduité .Durée d'engagement dans la tâche	.Considération pour l'enseignant .Meilleure ambiance de groupe

Un autre moyen de déterminer la motivation des élèves est de recueillir des indicateurs auto-rapportés en proposant un questionnaire aux élèves (attention toutefois aux réponses

faussées par la désirabilité sociale).

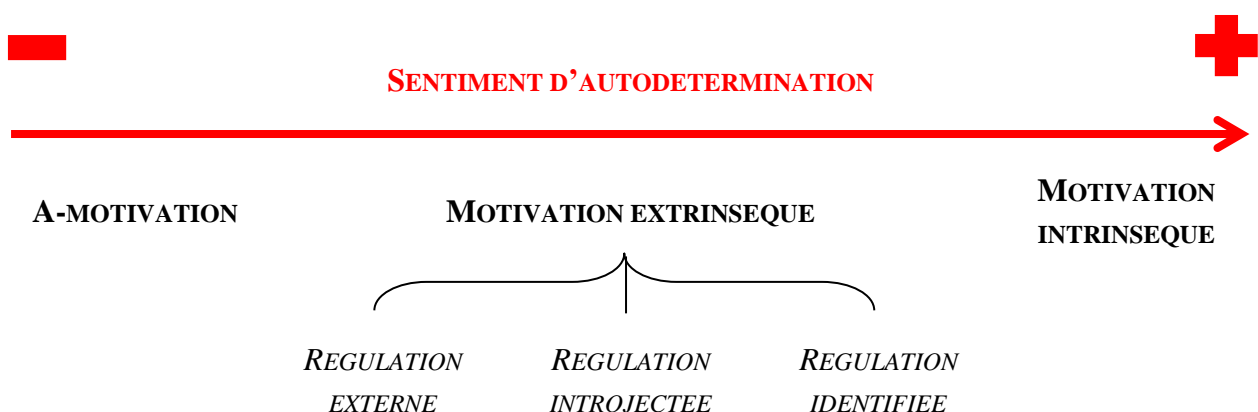
2.1.3 Continuum de l'autodétermination (DECI & RYAN, 1985)

Les indicateurs cités précédemment, en quantité et en intensité suffisantes, témoignent d'une forte motivation chez l'élève. En effet, l'élève semble réaliser sa tâche sérieusement et de manière autonome. Il semble la réaliser seul et spontanément, sans doute par plaisir, et sans répondre à des contraintes. On dira que l'élève est fortement autodéterminé.

Inversement, plus la quantité et la qualité des indicateurs diminuent, moins l'élève semble s'investir dans son travail et sa motivation diminue. On dit que l'élève est faiblement autodéterminé.

Ainsi, en fonction de l'intensité et de la quantité des indicateurs observés chez un individu, c'est-à-dire, in fine, en fonction des ressources mobilisées par l'élève, on peut se positionner sur un continuum d'autodétermination, développé par DECI & RYAN en 1985 (cité par COSNEFROY, 2007 ; LEROY, 2009), allant d'un score d'autodétermination nul à un score d'autodétermination très fort. Les deux auteurs ont alors associé différentes formes de motivation en fonction du degré d'autodétermination, le degré d'autodétermination déterminant à quel point l'élève réalise l'activité par choix et avec une bonne volonté ou au contraire par sensation de contrainte. Le continuum d'autodétermination est illustré sur la figure 2.

Figure 2. Schéma synthétique du continuum de l'autodétermination (inspiré de DECI & RYAN, 1985)



Plus l'élève est autodéterminé, plus il tend vers une motivation intrinsèque, c'est-à-dire le fait de faire l'activité librement, sans contrainte ni pression, pour la satisfaction inhérente à la pratique de l'activité, pour l'intérêt que l'activité présente en elle-même. Dans cette forme de motivation, l'élève favorise les tâches de défi et cherche à faire preuve de compétence.

Lorsque l'élève n'adopte pas une motivation intrinsèque, il est dans la motivation extrinsèque. A ce stade, le but poursuivi par l'élève n'est plus l'objet propre de l'activité mais ses conséquences. Selon VALLERAND (1993), « la motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales » (cité par DUBEAU, 2015). DECI & RYAN ont différencié trois formes de motivation extrinsèque. Tout d'abord, avec un score d'autodétermination légèrement inférieur à celui de la motivation intrinsèque, il y a la motivation extrinsèque à régulation identifiée pour laquelle l'activité est réalisée librement et sans contrainte, même si elle n'est pas intéressante en soi parce que l'élève s'est fixé des objectifs personnels à moyen ou à long terme qui sont importants pour lui (ex : je travaille à l'école pour avoir de bonnes notes et faire un métier que j'aime plus tard). Ensuite, il y a la motivation extrinsèque à régulation introjectée pour laquelle l'élève réalise la tâche pour éviter des sentiments négatifs tels que la culpabilité ou pour chercher l'approbation des autres. Enfin, il y a la motivation extrinsèque à régulation externe pour laquelle l'élève réalise la tâche par pure contrainte en vue d'éviter une punition ou bien d'obtenir une récompense, la contrainte étant souvent reliée aux diverses pressions sociales (parents, enseignants).

Enfin, lorsque le score d'autodétermination est nul, l'élève est dans l'a-motivation, c'est-à-dire l'absence de motivation, et réalise la tâche sans savoir pourquoi, sans aucune conviction.

Ce continuum d'autodétermination est intéressant puisque l'on a pu constater que l'on pouvait effectuer une activité non intrinsèquement satisfaisante, mais tout en étant autodéterminé. En effet, avant cela, on pensait que la motivation extrinsèque n'était pas autodéterminée, et la vision binaire motivation intrinsèque opposée à la motivation extrinsèque était trop forte et bornée.

Dans les figures 3, 4 et 5. sont résumés les profils d'autodétermination en fonction des motivations adoptées par un élève.

Figure 3. Profil autonome fortement autodéterminé

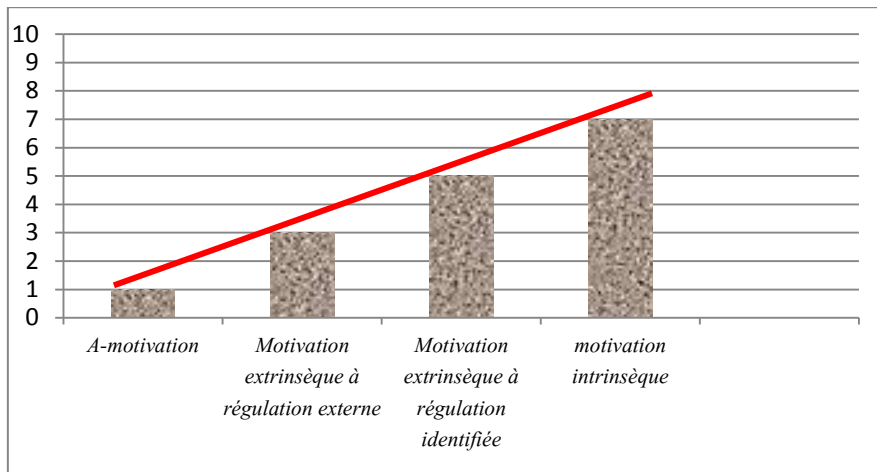


Figure 4. Profil mixte moyennement autodéterminé

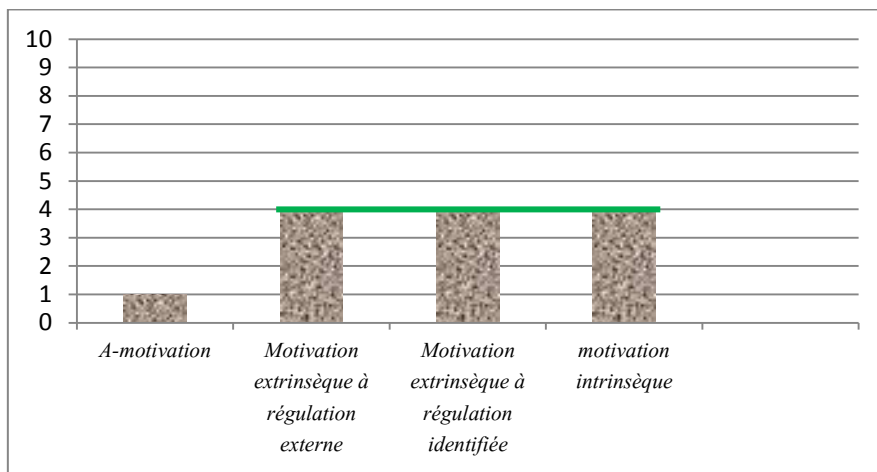
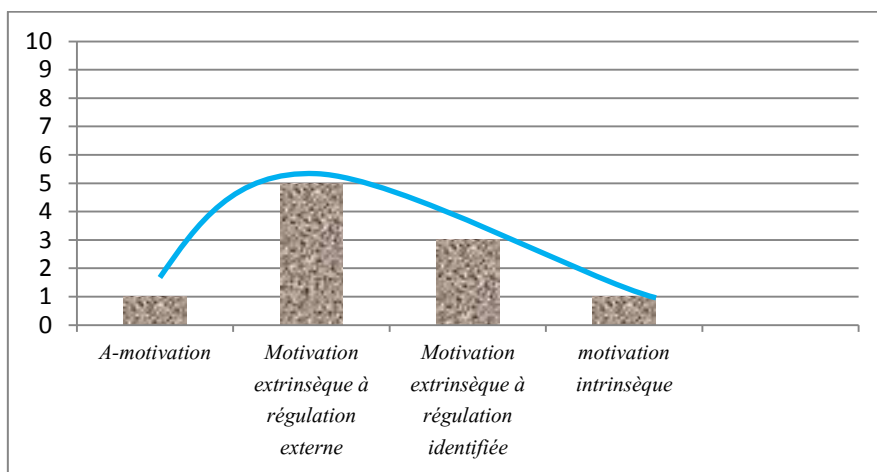


Figure 5. Profil contrôlé faiblement autodéterminé



2.1.4 Quelles sont les conséquences de la motivation sur les performances scolaires ?

DECI & RYAN, en 1985 puis en 2000, ont développé la « théorie de l'autodétermination » (citée par LA GUARDIA & RYAN, 2000, pp.284-287 ; LEROY, 2009) selon laquelle l'autodétermination répond aux trois besoins fondamentaux de l'Homme, à savoir le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de proximité sociale. Ainsi, plus l'autodétermination est élevée, plus les besoins fondamentaux sont satisfaits, et plus l'individu éprouve du bien-être psychologique.

En effet, en contexte scolaire, plus un élève est autodéterminé et satisfait ses besoins fondamentaux, plus il sera investi et autonome, et sera dans une optique de réussite, de gain, de progrès, de connaissance, de plaisir et de stimulation.

La satisfaction des trois besoins fondamentaux provoque donc engagement, concentration, choix de tâches de défi, créativité, performance, meilleure estime de soi, persévérance, c'est-à-dire les indicateurs d'une forte motivation, autrement dit, tout ce que l'on attend d'un élève qui apprend à l'école.

Il est donc essentiel que le score d'autodétermination des élèves soit le plus élevé car il provoquera chez l'élève des comportements intrinsèquement motivés qui semblent propices aux apprentissages (choix de tâches adaptées, effort et persévérance, attention, recherche d'aide...).

Pour résumer, en contexte scolaire, l'autodétermination a des conséquences positives, comme le synthétise la figure 6., d'où l'intérêt d'amener les élèves vers une motivation intrinsèque ou vers une motivation extrinsèque à régulation identifiée.

Figure 6. Synthèse des conséquences positives de la motivation autodéterminée sur les apprentissages

CONSEQUENCES AFFECTIVES	CONSEQUENCES COGNITIVES	CONSEQUENCES COMPORTEMENTALES	CONSEQUENCES SUR LES PERFORMANCES
.Emotions positives .Plus d'intérêt pour l'activité .Moins de stress	.Concentration .Mise en place de stratégies efficaces	.Durée d'engagement dans la tâche .Motivation continuée .Persévérance .Baisse de l'abandon	.Apprentissages

Ces conséquences sont ce que l'École et les enseignants cherchent à développer chez tous leurs élèves, en particulier la motivation continuée (l'élève réalise de nouveau l'activité proposée par l'enseignant en dehors du contexte scolaire sans aucune pression et en autonomie).

Toutefois, il est essentiel de préciser que si la motivation autodéterminée conduit les élèves à adopter des comportements d'élèves actifs favorisant les apprentissages, à l'inverse, une motivation faiblement autodéterminée (voire l'a-motivation) a de lourdes conséquences sur le plan des apprentissages. Les élèves, ne saisissant pas l'intérêt et les objectifs de la tâche, la réalisent sans conviction, la plupart du temps pour répondre à un système de contraintes et de pressions externes. Aucun plaisir n'est ressenti, ne procurant pas d'intérêt pour l'activité. En cas d'échec, les abandons sont plus nombreux.

Il est donc fondamental de sortir les élèves de la motivation faiblement autodéterminée et d'agir sur les paramètres de la motivation afin d'augmenter le score d'autodétermination.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, il semblerait que les bons élèves ne soient pas forcément dans une motivation intrinsèque, malgré la quantité d'efforts fournis et les bons résultats scolaires. D'après COSNEFFROY (2010, p.12), ces bons élèves adopteraient des stratégies (construites petit à petit au fil de leur scolarité) leur permettant de continuer à fournir des efforts, malgré les difficultés et même si l'activité ne leur plaît pas. Ils seraient alors sans doute plutôt dans une motivation extrinsèque à régulation identifiée en percevant peut-être plus que les autres élèves l'intérêt de l'École à long terme pour la réussite personnelle (améliorer leurs compétences langagières, réussir leur scolarité, avoir un métier qui leur plaît...). Ils s'investissent donc dans toutes les tâches scolaires sans forcément tenir compte de l'intérêt accordé à chacune.

2.1.5 Comment agir sur la motivation des élèves ?

Comme l'ont défini VALLERAND et THILL, la motivation est l'interaction de facteurs internes et externes. Il existe donc un certain nombre de paramètres sur lesquels il est possible d'agir pour réguler la motivation des élèves.

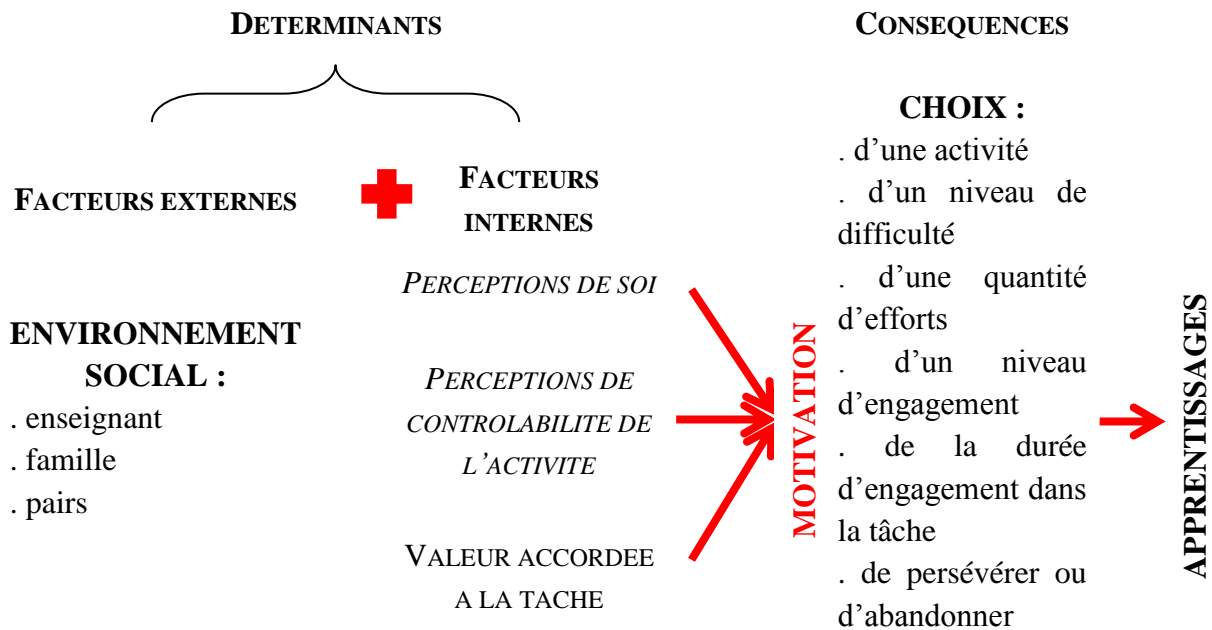
La motivation, l'investissement et la réussite de l'élève ne dépend alors pas que de lui. Le contexte environnemental influence énormément la motivation. Il y a d'abord les pressions familiales, ou le soutien social de la part de la famille qui peut améliorer (ou diminuer) la

motivation autodéterminée de l'élève. Le contexte social de la classe peut être facilitateur si l'ambiance de classe est propice aux apprentissages, s'il existe une cohésion de groupe etc. Puis il y a bien évidemment le rôle et la place de l'enseignant qui doit créer un contexte favorable pour susciter la motivation de ses élèves afin qu'ils décident d'apprendre par eux-mêmes (en lien avec les gestes efficaces de l'enseignement, la bienveillance etc.) ; c'est ce que l'on appelle le climat motivationnel, qui est la mise en place d'une atmosphère et d'un environnement affectif et social au sein d'un groupe, satisfaisant les trois besoins fondamentaux et permettant une mise au travail rapide et efficace ; le climat est défini par AMES en 1988 comme étant « l'environnement psychologique qui oriente les buts et les motivations des élèves ».

Les caractéristiques internes de l'élève sont aussi déterminantes car la motivation est très personnelle. Il y a la fixation d'objectifs personnels, les besoins de maîtrise et de dépassement de soi ainsi que la comparaison sociale qui poussent l'élève à s'investir dans une tâche. Puis il y a les perceptions de soi et de l'environnement, dans lesquelles on distingue d'abord les perceptions de soi (« je me sens capable de réussir »), puis les perceptions de contrôlabilité de l'activité (« si je réussis cette activité c'est parce que j'ai bien appris ma leçon ») et enfin la valeur accordée à la tâche (« il faut que je réussisse cette activité car j'aime ça »).

Ce sont ces paramètres, provenant de facteurs externes et internes, que VIAU, en 1994, a tenté de mettre en lien dans son modèle explicatif de la dynamique motivationnelle, comme présenté dans la figure 7 (modèle résumé et explicité par HOUSSAYE, 1995, p.155, et cité par BOUCHARD & VIAU, 2000). D'ailleurs, COSNEFROY, (cité par NOËL, 2011, pp.133-134) reprend dans ses études cette dynamique motivationnelle, et plus particulièrement la partie concernant les facteurs internes (perceptions générales).

Figure 7. Modèle synthétique explicatif de la dynamique motivationnelle (inspiré de VIAU, 1994)



En jouant sur les facteurs externes et internes, il y a donc trois moyens de motiver l'individu en agissant sur les trois types de motivation, à savoir que nous avons expliqué précédemment qu'il était préconisé de développer la motivation intrinsèque :

1. Pour développer la motivation extrinsèque à régulation externe, il faut jouer sur les contraintes imposées à l'élève, c'est-à-dire lui promettre des récompenses en cas de réussite et des sanctions en cas d'échec ou de refus de faire (en d'autres termes, cet axe d'action s'inspire du dresse et du système de « la carotte et du bâton » et n'est sans doute pas la meilleure manière de motiver et d'autonomiser l'élève).
2. Pour développer la motivation extrinsèque à régulation identifiée, il faut faire comprendre les bienfaits pour l'élève à moyen et à long terme.
3. Pour développer la motivation intrinsèque, il faut rendre l'activité attrayante pour que l'élève éprouve de la satisfaction et du plaisir à la réaliser. On agit donc sur le paramètre valeur accordée à la tâche.

On remarque donc que le paramètre de valeur accordée à la tâche semble déterminant dans la régulation de la motivation.

2.2 La valeur accordée à la tâche : un possible levier d'action sur la motivation ?

La valeur accordée à la tâche est un des facteurs pouvant influencer la motivation de l'élève. C'est un des facteurs internes de l'individu.

*Qu'est-ce que la valeur accordée à la tâche ? Dans quelle dynamique s'inscrit-elle ?
Quel rôle joue-t-elle dans la régulation de la motivation ?*

2.2.1 L'impact des perceptions de soi générales sur la motivation

La valeur accordée à la tâche est comprise dans un ensemble appelé perceptions de soi et de l'environnement. La façon dont le sujet se perçoit et perçoit son environnement sont déterminants dans sa motivation car les perceptions générales, internes à l'élève, font que l'élève fait des choix et adapte son comportement, comme l'explique le modèle explicatif de la dynamique motivationnelle exposé par VIAU (figure 7.).

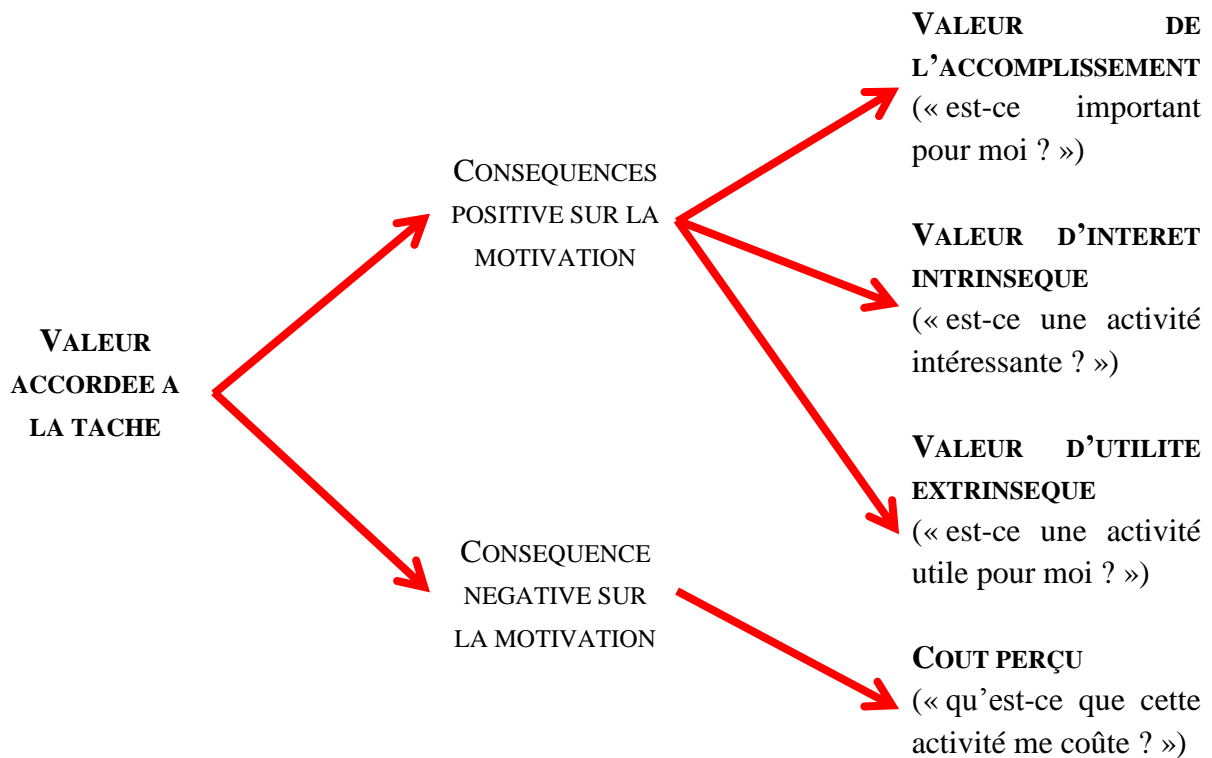
D'après ce modèle, ce sont l'ensemble des perceptions générales qui ont un impact sur la motivation de l'élève, affectant donc ses choix puis l'apprentissage.

2.2.2 Définition de la valeur accordée à la tâche

La valeur accordée à la tâche n'est donc qu'une petite partie des facteurs internes qui participent à la régulation de la motivation.

La perception de la valeur de l'activité est un jugement porté par l'élève sur l'attractivité de la tâche. L'attractivité de la tâche est déterminée par l'élève en fonction de plusieurs composants, développés par ECCLES ET AL. en 1994 (cité par AMIEL, MARINE, TRICOT, 2012 ; MARTINOT, 2001 ; DUBEAU, FRENAY, SAMSON 2015), comme présenté dans la figure 8.

Figure 8. Synthèse des composants de la valeur accordée à la tâche (inspiré de ECCLES ET AL., 1994)



La perception de la valeur accordée à la tâche est donc construite en additionnant les différentes valeurs que porte l'activité, puis en soustrayant le coût qu'engendre la réalisation de l'activité.

La valeur accordée sera spécifique à chaque domaine d'apprentissage puisqu'elle intègre l'intérêt, lui-même associé un domaine d'apprentissage, voire à une tâche bien définie (PINTRICH, cité par COSNEFROY, 2007).

Nous avons vu dans le chapitre 2.1.5 « Comment agir sur la motivation des élèves ? » que le moyen de motiver les élèves et de les amener vers une motivation intrinsèque était de rendre l'activité attrayante pour que l'élève éprouve de la satisfaction et du plaisir à la réaliser. C'est donc sur le paramètre de valeur accordée à la tâche qu'on agit.

L'enseignant, pour augmenter la valeur accordée à la tâche de ses élèves, doit alors améliorer la valeur d'accomplissement, la valeur d'intérêt intrinsèque et la valeur d'utilité extrinsèque aux yeux de ses élèves, tout en réduisant le coût engendré par la réalisation de la tâche.

Améliorer la valeur accordée à la tâche, améliorera les perceptions générales de l'élève, agissant ainsi sur la motivation et les performances. Et réussir une tâche, qui est particulièrement visible en obtenant de bonnes notes, permet de renforcer le sentiment de valeur accordée à cette tâche, notamment par le biais de l'augmentation de l'intérêt porté à la tâche (COSNEFROY, 2007). On entre dans une dynamique cyclique que les enseignants doivent entretenir.

Mais là-encore, il ne faut pas oublier que le phénomène inverse est valable également.

En somme, la valeur accordée à la tâche est influencée par les expériences passées. La valeur accordée à la tâche sera positivement influencée si les expériences passées sont positives, à l'inverse, la valeur accordée à la tâche sera négativement influencée si les expériences passées sont négatives, comme l'a écrit MARTINOT en s'inspirant du modèle de ECCLES : « les théories de la motivation soutiennent l'idée que la motivation dans un domaine dépend de la valeur qu'on lui attribue et de la réussite estimée dans ce domaine (voir le modèle de Eccles, 1994) » (2001, p.14).

2.2.3 Limites de la recherche

Nous avons vu que la valeur accordée à la tâche était un élément des perceptions générales, elle est donc intimement liée aux perceptions de soi et aux perceptions de contrôlabilité de la tâche.

Aujourd'hui, s'il a été prouvé que les perceptions générales avaient un impact positif sur la motivation et les apprentissages, l'impact de la seule valeur accordée à la tâche sur la motivation n'a pas encore été établi. Actuellement, on ne connaît pas les effets du simple paramètre de valeur accordée à la tâche sur la motivation, et donc sur les apprentissages, comme le mettent en avant BOUCHARD & VIAU (2000, pp.16-17).

2.3 Quelle problématique développer ?

2.3.1 Questionnement

Suite aux lectures faites qui nous ont apporté un certain nombre de connaissances sur le concept de motivation, sur son impact fort sur les apprentissages si elle est autodéterminée, et sur le paramètre de valeur accordée à la tâche, il serait intéressant de se poser une question :

La valeur accordée à la tâche influence-t-elle directement la motivation ou est-ce

l'ensemble des perceptions de l'individu qui fait évoluer la motivation donc les apprentissages ?

Cette question peut être décomposée :

- *Est-ce que tous les élèves qui accordent une grande valeur à la tâche sont motivés ?*
- *Est-ce que tous les élèves qui accordent une grande valeur à la tâche progressent ?*
- *Existe-t-il des élèves qui n'accordent pas de valeur à la tâche et qui peuvent quand même être motivés et persévérer ?*
- *La valeur accordée à la tâche est-elle dépendante d'expériences passées ?*
- *La valeur accordée à la tâche est-elle dépendante du soutien social ?*

La réponse à ces questions aurait des retombées très intéressantes pour le métier d'enseignant car si le seul paramètre de valeur accordée à la tâche avait un impact direct, en tant qu'enseignants, nous pourrions agir directement sur les domaines d'enseignement, les tâches proposées, et faire en sorte que les élèves y accordent de l'intérêt et avoir des résultats positifs.

2.3.2 Problématique

De ce raisonnement en découle une problématique à laquelle nous tenterons de répondre.

La valeur accordée aux disciplines scolaires amène-t-elle l'élève vers un score d'autodétermination élevé, duquel découleraient des apprentissages plus solides et de bons résultats scolaires ?

2.3.3 Hypothèses

Nous avons émis plusieurs hypothèses qui pourraient répondre à la problématique énoncée ci-dessus et qui seront testées plus tard :

- 1. Plus les élèves accordent de la valeur à la tâche, plus ils ont un score d'autodétermination élevé, et inversement.*
- 2. Plus les élèves ont un score d'autodétermination élevé, plus ils persévèrent et réussissent, et inversement.*
- 3. Plus les élèves accordent de la valeur à la tâche, plus ils persévèrent et réussissent, et inversement.*
- 4. Les élèves persévèrent si les pressions externes sont suffisantes (motivation extrinsèque à régulation externe élevée).*
- 5. Plus l'élève a des expériences passées positives, plus la valeur accordée à la tâche est grande (donc l'autodétermination est forte), et inversement.*
- 6. Plus l'élève reçoit un soutien social fort, plus la valeur accordée à la tâche est grande (donc l'autodétermination est forte), et inversement.*

Pour chaque hypothèse, lorsque cela est possible, les tests seront faits sur le domaine d'apprentissage « français » ainsi que sur le domaine d'apprentissage « mathématiques » (cf. partie 3 « Méthodologie utilisée pour l'étude » pour l'explication de ce choix).

3 METHODOLOGIE UTILISEE POUR L'ETUDE

La question à laquelle nous tentons de répondre est la suivante : la valeur accordée aux disciplines scolaires amène-t-elle l'élève vers un score d'autodétermination élevé, duquel découleraient des apprentissages plus solides et de bons résultats scolaires ?

Pour mener à bien notre recherche, d'après les hypothèses que nous avons émises, nous devons mettre en lien et observer des relations entre plusieurs paramètres (étude corrélacionnelle) :

- la valeur accordée à la tâche et le(s) type(s) de motivation mis en œuvre par l'élève (pour vérifier si le type de motivation mis en œuvre par l'élève est directement influencé par la valeur accordée à la tâche et l'intérêt porté aux disciplines scolaires : *hypothèse 1*).
- le(s) type(s) de motivation mis en œuvre par l'élève et les performances scolaires (pour vérifier que suivant le score d'autodétermination de l'élève, son investissement à l'école sera plus ou moins fort et qu'il aura de plus ou moins bon résultats scolaires : *hypothèse 2*).
- la valeur accordée à la tâche et les performances scolaires (pour vérifier s'il existe un impact direct de la valeur accordée à la tâche sur les performances scolaires : *hypothèse 3*).
- les performances scolaires des (très) bons élèves et le(s) type(s) de motivation (pour vérifier si les bons élèves peuvent être en motivation extrinsèque malgré leurs bons résultats : *hypothèse 4*).
- la valeur accordée à la tâche et les expériences passées (pour vérifier si la valeur accordée à la tâche est en partie déterminée par les expériences passées : *hypothèse 5*).
- la valeur accordée à la tâche et le soutien social (pour vérifier si la valeur accordée à la tâche est en partie déterminée par le soutien social : *hypothèse 6*).

Pour se faire, nous avons proposé aux élèves de répondre à un questionnaire et de se positionner dans plusieurs thèmes visant à mesurer chez chacun la valeur accordée à la tâche, les types de motivation, les expériences passées etc.

3.1 Participants à l’étude

L’étude a été menée auprès d’une seule classe. C’est une classe de vingt-quatre élèves sur un multi-niveau CE2-CM1-CM2 (cycles 2 et 3) dans une école rurale.

Pour la plupart, les élèves sont issus de familles aisées. Leurs parents travaillent et portent un regard intéressé sur l’école ; les élèves sont très suivis par leurs parents.

Malgré trois élèves en grande difficulté scolaire, le niveau général de la classe est bon, les élèves sont éveillés et stimulés. Il y a d’ailleurs plusieurs élèves avec un niveau scolaire excellent qui sont en avance sur le programme scolaire. Aucun élève n’a redoublé.

En figure 9., nous proposons de décrire et quantifier les profils des élèves ayant participé à l’étude, notamment en ce qui concerne leurs performances scolaires générales, puisque c’est un paramètre important que nous tenterons de mettre en lien plus tard avec la valeur accordée à la tâche et les types de motivation afin de répondre à notre problématique et nos hypothèses.

Figure 9. Tableau descriptif et quantitatif des participants de l’étude

NIVEAU DE CLASSE	NOMBRE D’ELEVES PAR NIVEAU	NOMBRE DE FILLES <i>Pourcentage</i>	NOMBRE DE GARÇONS <i>Pourcentage</i>	NOMBRE D’ELEVES AYANT UN NIVEAU SCOLAIRE EXCELLENT <i>Pourcentage</i>	NOMBRE D’ELEVES AYANT UN TRES BON NIVEAU <i>Pourcentage</i>	NOMBRE D’ELEVES AYANT UN NIVEAU MOYEN <i>Pourcentage</i>	NOMBRE D’ELEVES AYANT DES DIFFICULTES SCOLAIRES <i>Pourcentage</i>	NOMBRE D’ELEVES EN GRANDE DIFFICULTE SCOLAIRE <i>Pourcentage</i>
CE2	4	3 75%	1 25%	1 25%	0 0%	2 50%	0 0%	1 25%
CM1	7	3 42,9%	4 57,1%	3 42,9%	0 0%	2 28,5%	1 14,3%	1 14,3%
CM2	13	4 30,8%	9 69,2%	4 30,8%	3 23%	5 38,5%	0 0%	1 7,7%
Total	24	10 41,7%	14 58,3%	8 33,3%	3 12,5%	9 37,5%	1 4,2%	3 12,5%

Les élèves participants ont entre 8 et 11 ans. L’étude a été possible avec des enfants de cet âge car ils étaient capables de répondre à un questionnaire et de s’autoévaluer. C’est une

étude qui aurait pu être menée avec des élèves plus âgés (type collégiens/lycéens).

3.2 Matériel utilisé pour l’étude

Comme dit précédemment, pour mener l’étude, un questionnaire a été proposé aux élèves.

Ce questionnaire de 5 pages compte 110 questions fermées avec une échelle de réponse en quatre points allant de « pas du tout d’accord » à « tout à fait d’accord ». Cette échelle, courte et simple, reste la même tout le long du questionnaire afin que les élèves puissent se l’approprier et répondre facilement et rapidement. L’échelle de réponse en quatre points est paire, elle permet d’éviter que les élèves répondent aux questions en choisissant la valeur médiane et se positionnent sur « un peu d’accord » ou sur « assez d’accord », ils sont donc obligés de se positionner.

Le questionnaire est divisé en trois parties suivant les domaines scolaires que nous voulions tester : l’école dans sa globalité (12 questions), le domaine d’enseignement « français » (50 questions) et le domaine d’enseignement « mathématiques » (48 questions). Si seulement ces trois domaines ont été sélectionnés et testés, c’est parce que nous avons décidé de nous centrer sur les fondamentaux compte tenu de la lourdeur du travail.

Pour chaque partie, les questions portaient sur plusieurs thèmes qui seront plus tard mis en lien suivant les hypothèses émises : la valeur accordée aux domaines scolaires (12 questions), l’a-motivation (12 questions), la motivation extrinsèque à régulation externe (23 questions), la motivation extrinsèque à régulation introjectée (4 questions), la motivation à régulation identifiée (13 questions), la motivation intrinsèque (12 questions), la persévérance dans la tâche (14 questions), l’abandon de la tâche (10 questions), les expériences passées positives (2 questions), les expériences passées négatives (4 questions), le soutien social positif (2 questions), le soutien social négatif (2 questions).

La figure 10. quantifie les questions posées aux élèves en fonction des domaines d’apprentissage et des thèmes étudiés.

Figure 10. Tableau descriptif et quantitatif des items du questionnaire

DOMAINE SCOLAIRE CONCERNE	VALEUR ACCORDEE A LA TACHE	A-MOTIVATION	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION EXTERNE	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION INTROJECTEE	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION IDENTIFIEE	MOTIVATION INTRINSEQUE	PERSEVERANCE DANS LA TACHE	ABANDON DE LA TACHE	EXPERIENCES PASSEES POSITIVES	EXPERIENCES PASSEES NEGATIVES	SOUTIEN SOCIAL POSITIF	SOUTIEN SOCIAL NEGATIF
Ecole en général	0	2	3	0	5	2	0	0	0	0	0	0
Français	7	5	10	2	4	5	7	5	1	2	1	1
Mathématiques	5	5	10	2	4	5	7	5	1	2	1	1
Total	12	12	23	4	13	12	14	10	2	4	2	2
Total général : 110 questions												

Les trois parties distinctes (correspondant aux trois domaines scolaires étudiés) ont été conservées dans la présentation du questionnaire pour que les élèves sachent dans quel domaine s'autoévaluer. Toutefois, à l'intérieur de chaque partie, les questions relatives à chacun des thèmes ont été brassées afin de vérifier la cohérence des réponses des élèves pour chaque thème (par exemple, si un élève répond « tout à fait d'accord » à la question « je sais que c'est important de bien travailler à l'école pour réussir plus tard » et « pas du tout d'accord » à la question « je travaille à l'école pour avoir un métier que j'aime plus tard » nous noterons que l'élève diverge dans ses réponses et n'a pas de stabilité dans un domaine particulier).

L'intégralité du questionnaire distribué aux élèves est présentée en annexe 1.

Ce questionnaire est assez conséquent et vise à évaluer puis à lier plusieurs facteurs. Sa construction a été inspirée de plusieurs travaux antérieurs qui s'étaient centrés en particulier sur les formes de motivation et les apprentissages. La thèse de LEROY (2009), qui s'intéressait à l'impact du contexte scolaire sur la motivation et sur les apprentissages, a utilisé l'*Academic Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-A) de RYAN et CONNELL (1989) pour mesurer la motivation des élèves, et dont nous avons repris un certain nombre d'items. L'échelle de motivation en éducation utilisée pour une étude dans le secondaire de

VALLERAND (1991), elle-même adaptée des Recherches collégiales de VALLERAND et al. (1989), nous a également permis de sélectionner des questions pour mesurer les formes de motivations adoptées par les élèves.

3.3 Protocole de passation du questionnaire

Deux semaines avant le jour de passation du questionnaire, nous avons prévenu les élèves de ce qu'ils auraient à faire.

Un mot d'autorisation a été transmis aux parents pour les informer également de l'action menée dans la classe. Il n'y a eu aucun refus.

Le jour de la passation du questionnaire, pour ne pas que les élèves renseignent mal leur questionnaire, pour ne pas qu'ils aient peur de la réaction et du jugement de l'enseignant en lisant leurs réponses (puisque'il a été prouvé que « l'effet-enseignant » pouvait expliquer jusqu'à 15% la variation du comportement des élèves d'après FELOUZIS, 1997), pour qu'ils soient le plus honnêtes possibles, pour ne pas que les résultats soient faussés, nous leur avons dit qu'ils participaient à une étude scientifique pour un chercheur qu'ils ne connaissent pas et que l'enseignant ne consulterait leurs questionnaires en aucun cas.

Aussi, pour les inciter à être vrais dans leurs réponses, les élèves ont simplement écrit leurs initiales sur le questionnaire, ainsi, le « chercheur » ne connaîtrait pas leurs noms. Les initiales nous ont tout de même permis de reconnaître les questionnaires de chaque élève puis de les associer à leurs propres performances scolaires dont nous aurons besoin pour le traitement des données et l'analyse des résultats.

Les questionnaires ont été imprimés avec une police et une mise en page différentes de celles que l'enseignant utilise habituellement pour ne pas que les élèves fassent de lien et continuent à croire que le questionnaire avait été construit par le chercheur fictif.

Les questionnaires, imprimés la veille, ont été scellés dans une enveloppe sur laquelle était écrit « questionnaires vierges » d'une écriture différente de celle de l'enseignant. Une autre enveloppe vide « questionnaires complétés » était prévue pour y sceller les questionnaires renseignés par les élèves.

Au moment de la passation du questionnaire, nous avons ouvert l'enveloppe et avons découvert les questions en même temps que les élèves.

Les élèves ont mis environ une heure pour compléter le questionnaire. Les questions ont été lues à voix haute aux élèves afin d'offrir à chacun la même chance de compréhension en évitant le décodage de l'écrit. Chaque question a été lue deux fois, avec cinq secondes de

battement laissées entre chaque question ; ce temps était suffisant pour que les élèves aient le temps de choisir leur réponse, mais il était assez court pour provoquer une réponse spontanée de la part des élèves.

Le questionnaire a été complété un jeudi matin, à un horaire où les élèves sont attentifs et éveillés.

4 RESULTATS DE L'ETUDE

4.1 Procédure de traitement des données

Pour pouvoir traiter les questionnaires une fois remplis, chaque item devait être codé en fonction du domaine d'enseignement étudié et du paramètre psychologique mesuré.

Par exemple, la question « Je travaille le français pour ne pas me faire gronder par mes parents » fait référence au domaine d'enseignement « français » et mesure le paramètre « motivation extrinsèque à régulation externe ». Cet item a donc été codé pour être reconnaissable.

La figure 11. recense les codes utilisés afin d'identifier le domaine et le thème relatifs à chaque question pour pouvoir ensuite les intégrer au logiciel de traitement.

Figure 11. Indice des codes attribués aux items en fonction du domaine d'étude et des paramètres psychologiques

DOMAINE SCOLAIRE CONCERNE	VALEUR ACCORDEE A LA TACHE	A-MOTIVATION	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION EXTERNE	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION INTROJECTEE	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION IDENTIFIEE	MOTIVATION INTRINSEQUE	PERSEVERANCE DANS LA TACHE	ABANDON DE LA TACHE	EXPERIENCES PASSEES POSITIVES	EXPERIENCES PASSEES NEGATIVES	SOUTIEN SOCIAL POSITIF	SOUTIEN SOCIAL NEGATIF
Ecole en général		G#A M	G#M EREx		G#M ERId	G#MI						
Français	F#V A	F#A M	F#M EREx	F#M ERIn	F#M ERId	F#MI	F#P	F#A	F#EP P	F#EP N	F#SS P	F#SS N
Mathématiques	M#V A	M#A M	M#M EREx	M#M ERIn	F#M ERId	M#M I	M#P	M#A	M#E PP	M#E PN	M#S SP	M#S SN
Total général : 110 questions												

En référence à la figure 10., pour chaque thème il y avait plusieurs questions (permettant de vérifier la cohérence dans les réponses des élèves pour un même thème et un même domaine). Chaque question relative au même thème portait donc un indice numéraire à

la suite du code présenté dans la figure 11. en fonction de leur positionnement dans le questionnaire. Par exemple, la question « Je travaille le français pour ne pas me faire gronder par mes parents » était la quatrième question du questionnaire à mesurer la motivation extrinsèque à régulation externe et était relative au domaine du français ; elle a donc été codée F#MERE_x4.

Une fois tous les items codés en fonction du domaine d'enseignement et du paramètre motivationnel mesurés, un tableau de données Excel a été renseigné dans lequel figurait, pour chaque élève : ses initiales, un numéro attribué, son sexe, ses performances scolaires générales, ses performances scolaires en français, ses performances scolaires en mathématiques, et le score allant de 1 à 4 pour chacun des items du questionnaire (1 correspondant à la réponse « pas du tout d'accord », et 4 correspondant à la réponse « tout à fait d'accord »).

Les données ont ensuite été traitées dans le logiciel de traitement.

Pour chaque thème, une moyenne a été calculée pour l'ensemble des réponses des élèves à ce thème. Ce sont ces moyennes qui ont été ensuite mises en lien avec d'autres paramètres pour établir les corrélations (par exemple, le thème « persévérance »).

4.2 Résultats recueillis

Des tableaux de résultats seront présentés progressivement afin de vérifier chaque hypothèse émise.

4.2.1 Calcul du score d'autodétermination des élèves

La plupart de nos hypothèses établissent des corrélations entre l'autodétermination et un ou plusieurs autres paramètres.

Dans un premier temps, il faut alors calculer l'indice d'autodétermination des élèves, en français, puis en mathématiques, afin de pouvoir utiliser ce paramètre pour tester les hypothèses.

Comme le résume LEROY (2009, pp.115-116), le degré d'autodétermination des élèves se mesure « en évaluant les différentes régulations motivationnelles présentes sur le continuum d'autodétermination :

- externe (e.g., « J'essaie de bien faire à l'école, car on m'a promis des récompenses si je me débrouille bien »)
- introjectée (e.g., « J'essaie de bien faire à l'école car j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas »)
- identifiée (e.g., « J'essaie de bien faire à l'école parce que je considère que c'est important »)
- intrinsèque (e.g., « J'essaie de bien faire à l'école parce que j'aime bien faire comme il faut mon travail scolaire »)

En plus de cela, on peut identifier une absence de motivation (a-motivation) qui correspond à des items tels que « Franchement, je n'arrive pas à voir à quoi ça sert de travailler à l'école ».

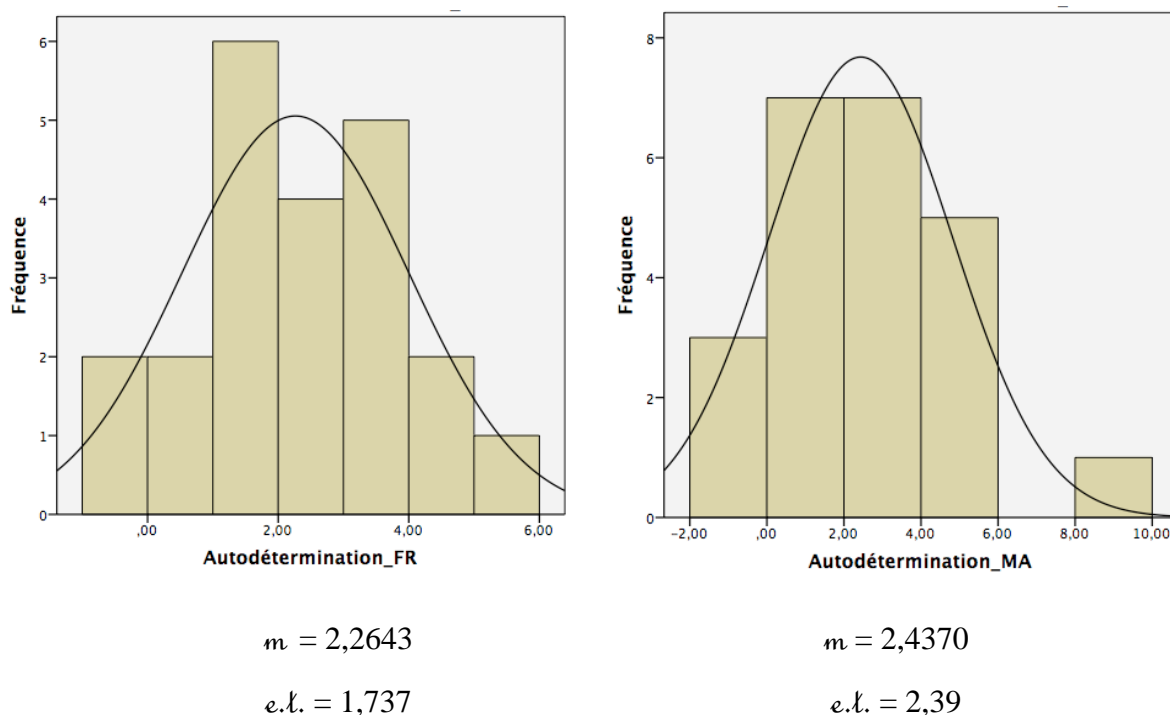
Étant donné que la théorie postule un continuum, il est possible de calculer un indice global de motivation autodéterminée, dont DECI & RYAN donnent la formule suivante :

$$\text{Indice d'Autodétermination} = (2 \cdot \text{intrinsèque} + \text{identifiée}) - (\text{introjectée} + 2 \cdot \text{externe})$$

Nous avons donc calculé l'indice d'autodétermination de l'ensemble des élèves en français, puis en mathématiques. En sachant que l'indice est calculé avec les moyennes de chaque thème qui peuvent varier de 1 à 4 (étant donné que l'échelle de réponse des questionnaires était en 4 points), alors l'indice d'autodétermination peut varier de -9 à 9.

La figure 12. présente l'indice d'autodétermination des élèves en français et en mathématiques.

Figure 12. Distribution de l'indice d'autodétermination des élèves en français et en mathématiques



On constate que l'indice d'autodétermination des élèves est assez élevé, tant en français qu'en mathématiques, puisque les moyennes sont supérieures à 2. Cela prouve que les élèves sont plutôt autodéterminés dans les tâches de mathématiques et français. En français, seuls deux élèves ont un indice négatif, et en mathématiques, seulement trois.

Les figures 13.a., 13.b. et 13.c. présentent les profils motivationnels des élèves à l'école en général, en français, puis en mathématiques, venant soutenir les observations faites à partir des indices d'autodétermination. Les moyennes peuvent varier de 1 à 4 en parallèle à l'échelle de réponse en 4 points proposée dans le questionnaire.

Figure 13.a. Profils motivationnels des élèves à l'école en général

A-MOTIVATION	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION EXTERNE	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION IDENTIFIEE	MOTIVATION INTRINSEQUE
$m = 1,6250$	$m = 2,8261$	$m = 3,4750$	$m = 3,2917$
$e.l. = ,69548$	$e.l. = ,80321$	$e.l. = ,22698$	$e.l. = ,69025$

Figure 13.b. Profils motivationnels des élèves en français

A-MOTIVATION	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION EXTERNE	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION INTROJECTEE	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION IDENTIFIEE	MOTIVATION INTRINSEQUE
$m = 1,2273$	$m = 2,4406$	$m = 2,3913$	$m = 3,0761$	$m = 3,1652$
$e.l. = ,27112$	$e.l. = ,73827$	$e.l. = 1,13775$	$e.l. = ,52459$	$e.l. = ,61689$

Figure 13.c. Profils motivationnels des élèves en mathématiques

A-MOTIVATION	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION EXTERNE	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION INTROJECTEE	MOTIVATION EXTRINSEQUE A REGULATION IDENTIFIEE	MOTIVATION INTRINSEQUE
$m = 1,1417$	$m = 2,4375$	$m = 2,5417$	$m = 3,0625$	$m = 3,4261$
$e.l. = ,35621$	$e.l. = ,90545$	$e.l. = ,99909$	$e.l. = ,59550$	$e.l. = ,73436$

On constate que les élèves ont un profil fortement autodéterminé (cf. figure 3. dans 2.1.3. « Continuum de l’autodétermination »), avec des moyennes maximales pour la motivation extrinsèque à régulation identifiée et la motivation intrinsèque (soit les motivations les plus autodéterminées d’après le continuum présenté par DECI & RYAN. Ceci fait écho aux indices d’autodétermination.

Les indices étant calculés, nous pouvons vérifier les hypothèses une à une par des statistiques inférentielles.

Dans les tableaux de résultats ci-dessous, pour chaque coefficient de corrélation calculé, la probabilité d’erreur sera représentée après le résultat par un symbole :

***** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$: + $p < ,08$**

L’absence de symbole après le résultat signifie que la probabilité d’erreur était trop grande et que le résultat n’est donc pas significatif et traitable.

4.2.2 Vérification de l'hypothèse 1

↪ Plus les élèves accordent de la valeur à la tâche, plus ils ont un score d'autodétermination élevé, et inversement.

Figure 14.a. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 1 (français)

	1	2	3	4	5	6
1.Valeur accordée à la tâche	-	-,106	-,450*	,232	,615**	,632**
2.Autodétermination		-	,130	-,781***	-,537*	,285
3.A-motivation			-	,031	-,348	-,175
4.ME-régulation externe				-	,446*	,106
5.ME-régulation introjectée					-	,494*
6.Motivation intrinsèque						-

Figure 14.b. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 1 (mathématiques)

	1	2	3	4	5	6
1.Valeur accordée à la tâche	-	,145	-,428+	,206	,403+	,758***
2.Autodétermination		-	-,432+	-,846***	-,695***	,265
3.A-motivation			-	,215	-,055	-,656***
4.ME-régulation externe				-	,796***	,215
5.ME-régulation introjectée					-	,375
6.Motivation intrinsèque						-

Les figures 14.a. et 14.b. exposent tout d'abord quelques corrélations logiques. Il existe des relations positives entre la motivation extrinsèque à régulation externe et la motivation extrinsèque à régulation introjectée (figures 14.a. et 14.b.), ainsi qu'entre la motivation extrinsèque à régulation introjectée et la motivation intrinsèque (figure 14.a.). Ceci

met en avant la validité du continuum de l'autodétermination. La deuxième relation logique est la corrélation négative entre l'a-motivation et la motivation intrinsèque (figure 14.b.), ainsi, plus les élèves sont dans l'a-motivation, moins ils sont dans la motivation extrinsèque. La troisième relation logique est que l'autodétermination est inversement liée aux formes de motivation extrinsèque, donc plus l'autodétermination est grande, plus les formes de motivation extrinsèque diminuent. Cela rappelle l'idée que le degré d'autodétermination est lié aux formes de motivation sur le continuum. En outre, dans nos résultats, aucun lien positif significatif n'a été établi entre l'autodétermination et la motivation intrinsèque.

Observons maintenant les liens nous intéressant pour tester l'hypothèse 1.

Aucun lien significatif n'a été repéré entre la valeur accordée à la tâche et l'autodétermination. Aussi, avec nos données et nos résultats, nous ne pouvons établir une corrélation entre ces deux paramètres. Avec ces résultats, l'hypothèse n'est donc pas vérifiée.

En revanche, les deux figures mettent en avant des relations négatives entre la valeur accordée à la tâche et l'a-motivation, ce qui signifie que plus l'élève accorde de la valeur à la tâche, moins il est dans l'a-motivation. Allant dans le même sens, les figures montrent un lien positif entre la valeur accordée à la tâche et les motivations introjectée et intrinsèque, c'est-à-dire des motivations plus autodéterminées. Cela prouve que plus l'élève accorde de la valeur à la tâche, plus il tend vers une motivation intrinsèque.

En somme, bien que les résultats n'affirment pas que la valeur accordée à la tâche et l'autodétermination ne soient pas directement liées, il y a une influence significative entre la valeur accordée à la tâche et les types de motivation, dans le sens où plus la valeur accordée à la tâche est forte, plus la motivation est intrinsèque. Et si l'on reprend le continuum d'autodétermination de DECI & RYAN, on peut supposer un lien entre la valeur accordée à la tâche et l'autodétermination. L'hypothèse 1 est donc validée par association.

4.2.3 Vérification de l'hypothèse 2

↪ *Plus les élèves ont un score d'autodétermination élevé, plus ils persèverent et réussissent, et inversement.*

La figure 15.b. met en évidence un lien positif entre l'autodétermination et la persévérance. Ainsi, plus l'élève est autodéterminé, plus il persévère dans les apprentissages. Cela est renforcé puisque la figure 15.b. montre également un lien positif entre la persévérance et la motivation intrinsèque. En revanche, aucune figure n'établit de lien entre

l'autodétermination et les performances scolaires. Seulement une partie de l'hypothèse 2 est vérifiée.

Figure 15.a. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 2 (français)

	1	2	3	4	5
1.Autodétermination	-	,145	-,058	,154	,216
2.Performances		-	-,031	-,063	-,383+
3.Persévérance			-	-,492*	,130
4.A-motivation				-	-,377+
5.Motivation intrinsèque					-

Figure 15.b. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 2 (mathématiques)

	1	2	3	4	5
1.Autodétermination	-	-,014	,363+	-,527**	,384+
2.Performances		-	-,037	,114	-,313
3.Persévérance			-	-,654***	,686***
4.A-motivation				-	-,745***
5.Motivation intrinsèque					-

Les figures montrent également un lien négatif entre la persévérance et l'a-motivation ; plus un élève persévère, moins il est a-motivé. Cela semble logique, étant donné que la persévérance et que l'autodétermination sont positivement liées (figure 15.b.) et que l'autodétermination et l'a-motivation sont inversement liées (figure 14.b. ; figure 15.b.).

Une corrélation étrange est montrée par la figure 15.a. entre les performances et la motivation intrinsèque. D'après les résultats, plus l'élève serait performant, moins il tendrait vers une motivation intrinsèque. Ce résultat va à l'encontre de ce que nous avons énoncé précédemment.

4.2.4 Vérification de l'hypothèse 3

↪ *Plus les élèves accordent de la valeur à la tâche, plus ils persévèrent et réussissent, et inversement.*

Les résultats aux deux hypothèses précédentes nous ont apporté que plus la valeur accordée à la tâche était élevée, plus les formes de motivation tendaient vers la motivation intrinsèque, en rejetant l'a-motivation. Ensuite, il a été apporté que plus on tendait aussi vers une motivation intrinsèque et que l'on était autodéterminé, alors plus la persévérance était grande. Aussi, l'hypothèse 3 est validée par les deux précédentes.

Toutefois, des corrélations directes ont été établies pour tester l'hypothèse 3 et les résultats ne sont pas significatifs. Nous ne pouvons donc valider l'hypothèse 3 que par déduction à partir des deux premières.

Figure 16.a. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 3 (français)

	1	2	3
1.Valeur accordée à la tâche	-	,156	-,347
2.Persévérance		-	-,031
3.Performances			-

Figure 16.b. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 3
(mathématiques)

	1	2	3
1.Valeur accordée à la tâche	-	,174	-,333
2.Persévérance		-	-,037
3.Performances			-

4.2.5 Vérification de l'hypothèse 4

↪ *Les élèves persévèrent si les pressions externes sont suffisantes (motivation extrinsèque à régulation externe élevée).*

En testant cette hypothèse, on pourrait s'attendre à voir une corrélation positive et

significative entre la motivation extrinsèque à régulation externe, celle pour laquelle l'élève ne travaille que pour répondre à un système de contrainte, et la persévérance, car si l'élève est suffisamment pressé et stressé, il devrait persévérer pour produire ce que l'on attend de lui. Les figures 17.a. et 17.b. ne mettent pas en évidence une quelconque relation entre ces deux paramètres. Donc l'élève ne fournira pas plus d'effort, même si le système de contrainte est oppressant.

Toutefois, on constate dans la figure 17.a. une relation négative significative entre la motivation extrinsèque à régulation externe et les performances scolaires. On en déduit que plus l'élève subit des pressions, plus ses résultats scolaires baissent.

Figure 17.a. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 4 (français)

	1	2	3
1.ME-régulation externe	-	,009	-,572**
2.Persévérance		-	-,031
3.Performances			-

Figure 17.b. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 4
(mathématiques)

	1	2	3
1.ME-régulation externe	-	-,026	-,341
2.Persévérance		-	-,037
3.Performances			-

4.2.6 Vérification de l'hypothèse 5

↪ Plus l'élève a des expériences passées positives, plus la valeur accordée à la tâche est grande (donc l'autodétermination est forte), et inversement.

Les figures 18.a. et 18.b. ne montrent toujours pas de lien direct entre la valeur accordée à la tâche et l'autodétermination (tout comme les figures 14.a. et 14.b.).

Toutefois, la figure 18.a. démontre un lien positif entre la valeur accordée à la tâche et les expériences passées positives, ainsi, plus l'élève a des expériences passées positives, plus

la valeur qu'il accorde aux tâches (en prenant en compte le domaine commun) augmente. L'hypothèse 5 est donc vérifiée.

Notons aussi que les expériences passées positives sont positivement liées à la motivation intrinsèque.

Concernant les expériences passées négatives, elles ne sont reliées à aucun autre paramètre.

Figure 18.a. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 5 (français)

	1	2	3	4	5
1. Autodétermination	-	-,106	-,043	-,003	,285
2. Valeur accordée à la tâche		-	,455*	-,092	,632**
3. Expériences passées positives			-	,127	,474*
4. Expériences passées négatives				-	-,344
5. Motivation intrinsèque					-

Figure 18.b. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 5 (mathématiques)

	1	2	3	4	5
1. Autodétermination	-	,145	-,490*	-,145	,265
2. Valeur accordée à la tâche		-	,283	,149	,758****
3. Expériences passées positives			-	,242	,315
4. Expériences passées négatives				-	,027
5. Motivation intrinsèque					-

4.2.7 Vérification de l'hypothèse 6

↪ Plus l'élève reçoit un soutien social fort, plus la valeur accordée à la tâche est

grande (donc l'autodétermination est forte), et inversement.

Les figures 19.a. et 19.b. ne mettent pas en avant un quelconque lien entre le soutien social, quel qu'il soit et la valeur accordée à la tâche, ou l'autodétermination. L'hypothèse 6 n'est donc pas validée.

Remarquons quand même une corrélation négative logique entre le soutien social positif et le soutien social négatif attestant que plus l'élève reçoit du soutien social positif, moins il reçoit de soutien social négatif.

Figure 19.a. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 6 (français)

	1	2	3	4	5
1. Autodétermination	-	-,106	-,242	-,188	,285
2. Valeur accordée à la tâche		-	,084	-,026	,632**
3. Soutien social positif			-	-,490*	,068
4. Soutien social négatif				-	-,315
5. Motivation intrinsèque					-

Figure 19.b. Coefficients de corrélation entre les paramètres de l'hypothèse 6 (mathématiques)

	1	2	3	4	5
1. Autodétermination	-	,145	-,205	-,202	,265
2. Valeur accordée à la tâche		-	,071	,245	,758***
3. Soutien social positif			-	,176	,140
4. Soutien social négatif				-	,205
5. Motivation intrinsèque					-

5 DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats de cette étude présentés ci-dessus ont mis en évidence certains liens entre des paramètres psychologiques et/ou scolaires. Bien que tous les résultats ne soient pas significatifs et aillent dans le sens escompté, certaines corrélations sont intéressantes et méritent discussion afin d'en dégager des principes utiles pour l'enseignement.

Revenons sur ces résultats, et tentons de les expliquer dans cette dernière partie.

5.1 Explication des résultats obtenus

En premier lieu, nous pouvons constater que l'indice d'autodétermination calculé en français et en mathématiques (figure 12.) est plutôt élevé, puisque les moyennes sont positives ($m_{FR} = 2,26$; $m_{MA} = 2,44$). Habituellement, la moyenne de l'indice d'autodétermination est plus proche du 0. Egalement, les profils motivationnels des élèves (figures 13.a., 13.b. et 13.c.) sont autodéterminés, puisque les moyennes les plus élevées sont celles de la motivation extrinsèque à la régulation identifiée ($m = 3,48$, figure 13.a.) et de la motivation intrinsèque ($m = 3,17$, figure 13.b. ; $m = 3,43$, figure 13.c.). D'après le continuum de l'autodétermination de DECI & RYAN (figure 2.), les élèves adoptent donc en moyenne les motivations les plus autodéterminées. Ces résultats confortent les indices d'autodétermination calculés. Le score élevé d'autodétermination des élèves est plutôt cohérent vis-à-vis de l'ambiance générale de classe ; dans l'ensemble, les élèves sont plutôt disposés à travailler et se débrouillent seuls. La forte autodétermination des élèves ainsi que les profils motivationnels autonomes sont sans doute influencés par le milieu socio-économique des élèves participant à l'étude. En effet, les élèves de la classe qui ont participé au questionnaire sont issus de manière générale d'un milieu socio-économique aisé. Les familles accompagnent et suivent les progrès de leurs enfants à l'école et les soutiennent fortement dans le travail. Alors, on pourrait expliquer la forte autodétermination des élèves par l'imprégnation de certains principes depuis qu'ils sont scolarisés, et qui sont en phase avec ceux de l'Ecole. Les élèves seraient donc plus incités à travailler, ils trouveraient cela « naturel » compte tenu de l'éducation qu'ils ont reçue et tendraient vers des motivations plus autodéterminées. Les résultats auraient peut-être été différents avec des élèves issus d'un autre milieu socio-économique ; d'ailleurs, il serait intéressant de réaliser cette étude sur d'autres publics.

Les résultats présentés par les figures 14.a. et 14.b. suivent les études faites sur le continuum d'autodétermination et la théorie de l'autodétermination de DECI & RYAN en affirmant que plus les élèves sont autodéterminés, moins ils sont dans l'a-motivation et plus ils tendent vers la motivation intrinsèque. Ces corrélations logiques nous renseignent sur la cohérence des réponses fournies par les élèves.

Les figures 14.a. et 14.b. ne montrent aucun lien entre la valeur accordée à la tâche et l'autodétermination, comme nous nous y attendions, en revanche, on remarque que plus la valeur accordée à la tâche augmente, plus l'a-motivation est basse et plus les motivations autodéterminées sont élevées (motivation extrinsèque à régulation introjectée et motivation intrinsèque). Ces résultats sont étonnants puisque d'après le continuum de l'autodétermination, la motivation intrinsèque est la forme de motivation la plus autodéterminée, et étant donné qu'il existe un lien entre la valeur accordée à la tâche et la motivation intrinsèque, il aurait dû y avoir un lien entre la valeur accordée à la tâche et l'autodétermination.

Les figures 15.a. et 15.b. expriment que plus un élève est autodéterminé, plus il persévère, et plus un élève adopte une motivation intrinsèque, plus il persévère également. Malgré ces deux résultats allant dans la même direction, aucun lien n'a encore été établi dans ces figures entre l'autodétermination et la motivation intrinsèque. Il existe également un lien négatif significatif entre la persévérance et l'a-motivation, en accord avec ce qui a été dit précédemment. Les figures ne montrent pas de relation entre l'autodétermination et les performances. On en conclut donc, au vu des résultats ci-dessus, qu'un élève peut-être fortement autodéterminé, adopter une motivation intrinsèque, persévérer et ne pas améliorer ses résultats scolaires. La persévérance n'est donc pas reliée aux performances. D'ailleurs, dans les tableaux, aucun lien significatif n'est ressorti. Il faut alors accepter l'idée que les élèves soient prêts à apprendre, soient motivés et persévèrent, mais n'y arrivent pas. On comprend donc que la motivation autodéterminée, qui provoque la persévérance, n'influence pas forcément les performances. Alors, cela signifie qu'il n'y a pas de relation significative entre la persévérance et les performances (figures 15.a., 15.b., 16.a. et 16.b.).

La figure 15.a. démontre que plus l'élève est performant, moins il tend vers une motivation intrinsèque. Ce résultat assez étonnant pourrait être expliqué par le fait que les compétences scolaires n'ont pas été établies selon un protocole validé, mais seulement à l'appréciation de l'enseignant ; l'échelle de notation pourrait être biaisée d'où l'incohérence

du résultat.

Un lien direct entre la valeur accordée à la tâche et la persévérance n'a pas été établi par les figures 16.a. et 16.b., toutefois, nous avons précédemment démontré que plus la valeur accordée à la tâche était grande, plus la motivation intrinsèque était forte, puis que plus la motivation intrinsèque était forte, plus l'élève persévérerait. Par association, on peut en déduire que plus la valeur accordée à la tâche est grande, plus l'élève persévère.

Les figures 17.a. et 17.b. n'ont pas montré de relation significative entre les pressions sociales (traduites par la motivation extrinsèque à régulation social) et la persévérance, donc faire subir des pressions aux élèves ne le poussera pas à persévérer d'avantage. Il y a également un lien négatif significatif observé entre la pression et les performances, ce qui prouve que plus les élèves subissent des pressions, moins bons sont leurs résultats. Imposer des pressions à l'élève n'est donc pas propice aux apprentissages car ils ne persévèrent pas plus, et baissent leurs performances.

Les figures 18.a. et 18.b. mettent en évidence que plus les expériences passées sont positives, plus l'élève tend à adopter une motivation intrinsèque. En outre, aucun lien significatif n'est établi entre la valeur accordée à la tâche et les expériences passées positives, ce qui est étonnant puisque la valeur accordée à la tâche est reliée à la motivation intrinsèque. Les expériences négatives n'influencent pas significativement la motivation ni la valeur accordée à la tâche.

Enfin, les figures 19.a. et 19.b. ne montrent pas de lien entre le soutien social et la valeur accordée à la tâche ou la motivation intrinsèque.

5.2 Réponse à la problématique

Avec tous ces résultats, nous pouvons résumer les corrélations significatives qui ont été prouvées entre plusieurs éléments :

- Plus l'autodétermination est grande, moins les élèves adoptent des motivations extrinsèques, et plus ils persévèrent ;
- Plus la valeur accordée à la tâche est grande, plus les élèves tendent vers la motivation intrinsèque, et plus ils persévèrent ;
- Plus les expériences passées sont positives, plus l'élève adopte une motivation

intrinsèque ;

- La persévérance n’engendre pas forcément des performances ;
- Faire subir des pressions aux élèves n’augmente pas la persévérance et impacte négativement les apprentissages.

Par rapport à la problématique de départ, nous n’avons pas constaté d’effet significatif entre la valeur accordée à la tâche et l’autodétermination ; il ne peut donc pas y avoir d’impact sur les performances scolaires. La problématique n’est donc pas validée telle qu’elle a été formulée.

Toutefois, en émettant la problématique, par « score d’autodétermination élevé », on sous-entendait motivation intrinsèque. Pour ce paramètre-là, par contre, les résultats ont été significatifs puisque plus la valeur accordée à la tâche est grande, plus les élèves tendent vers la motivation intrinsèque, et plus les élèves sont dans la motivation intrinsèque, plus ils persévèrent. On constate donc un lien entre la valeur accordée à la tâche et la persévérance.

En outre, les résultats ne nous ont pas apporté la preuve que les performances étaient liées à la persévérance.

L’enseignant devra néanmoins chercher à faire persévérer ses élèves, et doit donc agir sur la valeur accordée à la tâche. Il devra proposer des activités intéressantes et utiles pour les élèves, et en limitant le coût. De cela, les élèves auront tendance à améliorer la valeur accordée à la tâche et tendront vers une motivation intrinsèque.

5.3 Limites de cette étude

Certains liens essentiels ont été démontrés dans cette étude, toutefois, compte tenu du faible effectif de la population étudiée, les résultats ne sont sans doute pas assez précis, d’où la non-validation de certaines hypothèses qui paraissaient évidentes (par exemple le lien entre la valeur accordée à la tâche et l’autodétermination, ou le lien entre l’autodétermination et la motivation intrinsèque). Il serait donc intéressant de réitérer l’étude auprès d’autres classes afin d’augmenter le nombre de données à traiter.

Il serait également intéressant de poursuivre l’étude auprès d’élèves de milieux socio-économiques différents, qui n’ont peut-être pas le même rapport à l’école ni les mêmes pressions familiales afin de voir si l’indice d’autodétermination change par rapport à la classe

étudiée ici.

Il serait aussi intéressant d'étendre le questionnaire à tous les domaines scolaires pour voir si certaines matières sont plus attractives et provoquent une valeur accordée à la tâche plus élevée (sciences, EPS, arts...).

5.4 Conclusion

Les résultats de notre étude mettent en évidence des relations significatives entre la valeur accordée à la tâche et la motivation intrinsèque, puis entre la motivation intrinsèque et la persévérance. Cela démontre que plus la valeur accordée à la tâche est grande, plus les élèves tendent vers la motivation intrinsèque, et que plus les élèves sont dans la motivation intrinsèque, plus ils persèverent. On constate donc un lien entre la valeur accordée à la tâche et la persévérance.

On ne peut mettre en avant un lien significatif entre la valeur accordée à la tâche et l'autodétermination, comme cela était attendu d'après la formulation de la problématique.

On n'a pas non plus repéré de lien significatif entre persévérance et performances.

Ainsi, bien que le lien direct entre valeur accordée à la tâche et performance n'ait pas été mis en évidence, il est nécessaire pour l'enseignant de jouer sur le paramètre de valeur accordée à la tâche afin de provoquer des comportements plus intrinsèquement motivés, impactant ensuite la persévérance de l'élève.

6 BIBLIOGRAPHIE

Ci-dessous sont référencés les auteurs qui m'ont permis de construire et d'étayer mon cadre théorique.

AMIEL, A., MARINE, C. & TRICOT, A. (2012). Quels facteurs peuvent influencer l'engagement dans une formation à distance ? Etude exploratoire auprès de prescripteurs de formation en milieu industriel. *Dossiers des sciences de l'éducation*, Presses Universitaires du Mirail. 12, 65-78.

BOUCHARD, J. & VIAU, R. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*. 25, 16-26

COSNEFROY, L. (2007). Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline. *Revue française de pédagogie*, 159, 93-102.

COSNEFROY, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15.

DUBEAU, A., FRENAY, M. & SAMSON, G., (2015). L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche. *Revue canadienne de l'éducation*, 38, 1-23.

HOUSSAYE, J (1995). « VIAU Rolland. La motivation en contexte scolaire ». *Revue française de pédagogie*, 113, 154-155.

LA GUARDIA, J. & RYAN, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*. 21, 281-304.

LEROY, N. (2009). Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences sur le plan des apprentissages. Thèse de doctorat de l'Université de Grenoble 2, Sciences de l'Education.

MARTINOT, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Education*, 27, 483-502.

NOËL, B. (2012). « COSNEFROY Laurent. L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation ». *Revue française de pédagogie*, 180, 133-134.

Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude THELOT, 2004. *La documentation française*. Repéré à : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000483.pdf>

VALLERAND, R. (1991). Echelle de motivation en éducation (EME-S 28) - Etudes secondaires. (Adaptée de VALLERAND, R. ET AL. (1989). l'ÉMÉ-C 28 - Études collégiales (CEGEP). *Revue canadienne des Sciences du comportement*. 21).

7 ANNEXES

7.1 Annexe 1 : questionnaire distribué aux élèves

Le questionnaire distribué aux élèves était imprimé sur 5 pages.

En haut de chaque page, l'échelle de réponse était réécrite pour que les élèves puissent s'y référer et ne pas inverser leurs réponses.

Initiales du prénom et du nom :/.....

QUESTIONNAIRE

Pour chaque question, mets une croix dans la case qui correspond à ce que tu en penses.

A L'ECOLE EN GENERAL

	PAS DU TOUT D'ACCORD	UN PEU D'ACCORD	ASSEZ D'ACCORD	TOUT A FAIT D'ACCORD
Je travaille à l'école pour faire plaisir à ma maîtresse/mon maître				
Je sais que c'est important de bien travailler à l'école pour réussir plus tard				
Je n'aime pas venir à l'école				
Si je ne travaille pas à l'école, je me ferai gronder par mes parents				
Je travaille à l'école pour avoir de bonnes notes				
Je travaille à l'école pour avoir un métier que j'aime plus tard				
J'ai l'impression de perdre mon temps quand je viens à l'école				

Je travaille beaucoup à l'école pour dépasser mes camarades				
Je travaille à l'école pour faire plaisir à mes parents				
J'aime venir à l'école				
J'aime apprendre de nouvelles choses				
Je sais que l'école est importante pour savoir lire, écrire et compter				

EN FRANÇAIS

	PAS DU TOUT D'ACCORD	UN PEU D'ACCORD	ASSEZ D'ACCORD	TOUT A FAIT D'ACCORD
Je suis intéressé(e) par le vocabulaire				
Lorsque je ne suis pas intéressé(e) par le français je ne termine jamais mon travail				
Si je suis intéressé(e) par le français c'est parce que je réussis toujours				
Je travaille le français parce que j'aime apprendre de nouvelles choses				
Lorsque je ne sais pas faire un exercice de français j'abandonne				
Je travaille le français pour faire plaisir à ma maîtresse/mon maître				
Je travaille le français pour avoir de bonnes notes aux évaluations				
Même si je ne suis pas intéressé(e) par le français, je sais que je dois travailler pour réussir à l'école et dans la vie				
Lorsque je suis intéressé(e) par le français je termine toujours mon travail				
Je travaille le français pour ne pas me faire gronder par mes parents				
Je suis intéressé(e) par le français de manière générale				
Lorsque je ne sais pas faire un exercice de français je trouve autre chose à faire				
Je ne suis pas intéressé(e) par le français parce que je ne réussis jamais				
Si je suis intéressé(e) par le français c'est parce que les activités proposées donnent envie de faire				
Lorsque je ne suis pas intéressé(e) par le français je me décourage vite				

Je travaille le français parce que ma maîtresse/mon maître m’a demandé de le faire				
Lorsque je suis intéressé(e) par le français j’ai toujours envie de faire les activités proposées				
Je suis intéressé(e) par la lecture et la compréhension de texte				
Je travaille le français pour ne pas me faire gronder par ma maîtresse/mon maître				
Même si je ne suis pas intéressé(e) par le français je termine quand même mon travail				
Même si je ne suis pas intéressé(e) par le français je cherche quand même à bien faire mon travail				
Je travaille en français sinon j’aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas				
Je ne suis pas intéressé(e) par le français parce que les activités proposées ne donnent pas envie de faire				
Lorsque je ne suis pas intéressé(e) par le français je me « débarrasse » vite de mon travail en le bâclant parfois				
Je travaille le français pour faire plaisir à mes parents				
Je ne travaille pas en français parce que c’est trop fatiguant				
Je ne suis pas intéressé(e) par le français parce que je ne sais pas à quoi cela sert				
Je suis intéressé(e) par les travaux d’écriture				
Je suis satisfait(e) de mes résultats en français				
Je travaille le français pour dépasser mes camarades				
Je fais mes exercices de français parce que je n’ai pas le choix				
Je travaille en français parce que mes parents m’ont promis des récompenses				
Je ne sais pas pourquoi on apprend le français à l’école				
Je travaille le français parce que je n’aime pas avoir de mauvaises notes				
Mes parents me grondent si je n’ai pas de bonnes notes en français				
Je pense fournir assez d’efforts en français				
Si je suis intéressé(e) par le français c’est parce que j’ai toujours été encouragé(e) pour réussir				
Lorsque je suis intéressé(e) par le français je cherche à faire mon travail du mieux possible				

Je ne suis pas intéressé(e) par le français parce qu'on ne m'a jamais encouragé à réussir				
Je travaille le français parce que mes parents m'ont dit de le faire				
Je travaille en français sinon je ne me sentirais pas bien				
Je suis intéressé(e) par la conjugaison				
Je ne travaille pas le français parce que je n'aime pas ce que l'on fait				
Je travaille le français pour apprendre à bien écrire, lire et parler				
Je suis intéressé(e) par l'orthographe				
Même si je ne suis pas intéressé(e) par le français je ne me décourage toujours pas				
Si je suis intéressé(e) par le français c'est parce que je trouve que cela est amusant				
Je suis intéressé(e) par la grammaire				
Je travaille en français pour que ma maîtresse/mon maître pense que je suis un(e) bon(ne) élève				
Je ne suis pas intéressé(e) par le français parce que je pense que je ne réussirai jamais				

EN MATHÉMATIQUES

	PAS DU TOUT D'ACCORD	UN PEU D'ACCORD	ASSEZ D'ACCORD	TOUT A FAIT D'ACCORD
Je suis intéressé(e) par la géométrie				
Lorsque je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques je ne termine jamais mon travail				
Si je suis intéressé(e) par les mathématiques c'est parce que je réussis toujours				
Je travaille les mathématiques parce que j'aime apprendre de nouvelles choses				
Lorsque je ne sais pas faire un exercice de mathématiques j'abandonne				
Je travaille les mathématiques pour faire plaisir à ma maîtresse/mon maître				
Je travaille les mathématiques pour avoir de bonnes notes aux évaluations				
Même si je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques, je sais que je dois travailler				

pour réussir à l'école et dans la vie				
Lorsque je suis intéressé(e) par les mathématiques je termine toujours mon travail				
Je travaille les mathématiques pour ne pas me faire gronder par mes parents				
Je suis intéressé(e) par les mathématiques de manière générale				
Lorsque je ne sais pas faire un exercice de mathématiques je trouve autre chose à faire				
Je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques parce que je ne réussis jamais				
Si je suis intéressé(e) par les mathématiques c'est parce que les activités proposées donnent envie de faire				
Lorsque je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques je me décourage vite				
Je travaille les mathématiques parce que ma maîtresse/mon maître m'a demandé de le faire				
Lorsque je suis intéressé(e) par les mathématiques j'ai toujours envie de faire les activités proposées				
Je suis intéressé(e) par les grandeurs et mesures				
Je travaille les mathématiques pour ne pas me faire gronder par ma maîtresse/mon maître				
Même si je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques je termine quand même mon travail				
Même si je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques je cherche quand même à bien faire mon travail				
Je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques parce que les activités proposées ne donnent pas envie de faire				
Lorsque je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques je me « débarrasse » vite de mon travail en le bâclant parfois				
Je travaille les maths pour faire plaisir à mes parents				
Je ne travaille pas en maths parce que c'est trop fatiguant				
Je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques parce que je ne sais pas à quoi cela sert				
Je suis intéressé(e) par les nombres				
Je suis satisfait(e) de mes résultats en mathématiques				

Je travaille les maths pour dépasser mes camarades				
Je fais mes exercices de mathématiques parce que je n'ai pas le choix				
Je travaille en mathématiques parce que mes parents m'ont promis des récompenses				
Je ne sais pas pourquoi on apprend les maths à l'école				
Je travaille les mathématiques parce que je n'aime pas avoir de mauvaises notes				
Mes parents me grondent si je n'ai pas de bonnes notes en mathématiques				
Je pense fournir assez d'efforts en mathématiques				
Je travaille en mathématiques sinon j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas				
Si je suis intéressé(e) par les mathématiques c'est parce que j'ai toujours été encouragé(e) pour réussir				
Lorsque je suis intéressé(e) par les mathématiques je cherche à faire mon travail du mieux possible				
Je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques parce qu'on ne m'a jamais encouragé à réussir				
Je travaille les mathématiques parce que mes parents m'ont dit de le faire				
Je travaille en maths sinon je ne me sentirais pas bien				
Je ne travaille pas les mathématiques parce que je n'aime pas ce que l'on fait				
Je travaille les mathématiques pour apprendre à bien compter et calculer				
Même si je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques je ne me décourage toujours pas				
Si je suis intéressé(e) par les mathématiques c'est parce que je trouve que cela est amusant				
Je suis intéressé(e) par les calculs				
Je travaille en maths pour que ma maîtresse/mon maître pense que je suis un(e) bon(ne) élève				
Je ne suis pas intéressé(e) par les mathématiques parce que je pense que je ne réussirai jamais				



Année universitaire 2016-2017

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre du mémoire : **L'impact de la valeur accordée à la tâche sur les apprentissages scolaires**

Auteur : **Ingrid LAUMAY**

Résumé : Le mémoire qui suit s'intéresse à la relation qui existe entre la valeur accordée à la tâche et les réussites scolaires. Si l'impact de la motivation sur les performances scolaires a été démontré dans plusieurs études, il n'en est pas encore de même pour l'impact de la valeur accordée à la tâche sur les performances scolaires, bien que la valeur accordée à la tâche soit l'un des facteurs internes agissant sur la motivation. Pour répondre à notre problématique, nous avons réalisé une étude corrélationnelle, mettant en lien différents paramètres mesurés chez des élèves, grâce à un questionnaire. Cette étude a démontré un certain nombre de résultats intéressants pour l'enseignement, notamment que plus la valeur accordée à la tâche est grande, plus les élèves tendent vers la motivation intrinsèque, et que plus les élèves sont dans la motivation intrinsèque, plus ils persévèrent. Il sera donc du ressort de l'enseignant de jouer sur le paramètre de valeur accordée à la tâche afin d'amener ses élèves à persévérer dans les activités scolaires.

Mots-clés : Cycle 2/3 ~ Apprentissages fondamentaux ~ Motivation extrinsèque/Régulation externe/Régulation introjectée/Régulation identifiée ~ Motivation intrinsèque ~ Sentiment d'autodétermination ~ Valeur accordée à la tâche ~ Persévérance ~ Performances

Summary : This study focuses on the relationship between task value and school performances. If the impact of motivation on academic performances has been demonstrated in several studies, it is not yet the same for the impact of task value on academic performances, although the task value is one of the internal factors affecting motivation. To answer to our problem, we realized a correlation study, linking different parameters measured in students through a questionnaire. This study has shown some interesting results for teaching, in particular that if the task value is great, so pupils tend towards intrinsic motivation, if pupils are motivated by the intrinsic motivation, so they persevere. Thanks to these results, the teacher should improve the task value to persuade his pupils to continue in school activities.

Key words : Cycle 2/3 ~ Fundamental learning ~ Extrinsic motivation/External regulation /Introduced regulation/Identified regulation ~ Intrinsic motivation ~ Self-determination ~ Task value ~ Perseverance ~ Performance