



## La motivation scolaire

Justine Sinoir

### ► To cite this version:

| Justine Sinoir. La motivation scolaire. Education. 2017. dumas-01679197

**HAL Id: dumas-01679197**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01679197>**

Submitted on 9 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.

**UNIVERSITE DE ROUEN**  
**ESPE-ACADEMIE DE ROUEN**

**Master « Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »**

**Mention 1**

Année 2016-2017

SINOIR JUSTINE

**LA MOTIVATION SCOLAIRE**

Sous la direction de : EMERY PIERRE

## **Remerciements :**

Nous tenons à remercier particulièrement notre tuteur de stage, Pierre Emery : toujours présent et réactif lorsque nous avons besoin d'aide. Il a su, de par son expérience et sa volonté d'aider, nous aiguiller au mieux pour mener à bien nos recherches et la rédaction de ce mémoire.

Par ailleurs, nous remercions également les professeurs enquêtés qui ont bien voulu se laisser observer et s'entretenir avec nous sur ce sujet.

## Table des matières

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| Introduction .....                                                         | 3  |
| Cadre institutionnel .....                                                 | 4  |
| Cadre théorique .....                                                      | 6  |
| 1) Définition de la motivation.....                                        | 6  |
| 2) Deux types de motivation .....                                          | 7  |
| 2.1 Motivation intrinsèque. ....                                           | 7  |
| 2.2 Motivation extrinsèque. ....                                           | 7  |
| 3) Le modèle de Viau .....                                                 | 8  |
| 3.1 Facteurs externes à la classe. ....                                    | 9  |
| 3.2 Facteurs internes à la classe. ....                                    | 10 |
| 3.3 Piliers de la motivation selon Viau.....                               | 16 |
| 4) Les stratégies d'évitement et les manifestations de la motivation ..... | 21 |
| Problématique .....                                                        | 24 |
| Hypothèses .....                                                           | 24 |
| Cadre méthodologique.....                                                  | 25 |
| 1) Présentation du cadre méthodologique .....                              | 25 |
| 2) Les instruments utilisés .....                                          | 26 |
| 2.1 La grille d'observation .....                                          | 26 |
| 2.2 L'entretien .....                                                      | 27 |
| Résultats .....                                                            | 29 |
| Conclusion .....                                                           | 43 |
| Bibliographie / Sitographie .....                                          | 45 |
| Annexes.....                                                               | 47 |
| Résumé du mémoire .....                                                    | 59 |

## Introduction

Notre mémoire s'inscrit dans une problématique intemporelle de l'école : l'ennui. Qui ne s'est jamais ennuyé à l'école ? Personne. L'ennui « est là et n'importe quel adulte qui se souvient honnêtement de sa propre scolarité ne peut le nier » (Meirieu P, 2015). Mais alors pourquoi s'ennuie-t-on à l'école ?

L'ennui peut être le résultat d'une certaine démotivation, conséquence dangereuse pouvant entraîner : carences dans les apprentissages, comportements indésirables, absentéisme voire décrochage scolaire. On voit donc ici l'importance de motiver nos élèves ! La motivation constitue le moteur des apprentissages, sans elle l'élève n'apprend pas ou peu. Mais qu'est-ce que la motivation ? Comment se traduit-elle ?

Ce choix de thématique était une évidence pour moi. Lors d'un stage en CM2, j'avais observé une classe plutôt bruyante, où les allées et venues étaient continues, les bavardages incessants et le travail compliqué à mettre en route. Tous les prétextes étaient bons pour ne pas se mettre au travail et cela s'en ressentait sur les résultats scolaires. Cependant, la cause semblait évidente : ils n'étaient pas motivés par la tâche proposée, j'avais même entendu un élève dire « mais pourquoi on fait ça ? » mais on peut se demander pourquoi s'ennuyaient-ils alors qu'ils avaient une tâche à effectuer ? Qu'est-ce qui faisait qu'ils n'étaient pas motivés ? Était-ce la faute des élèves ? De l'enseignante ? L'ennui est partout, enseignants comme élèves l'ont déjà connu. L'ennui des élèves paraît alors comme un fait inéluctable contre lequel on ne peut rien ou bien qu'on ne sait pas par quels biais l'affronter. Ce genre de comportements est loin d'être un cas isolé, tous les enseignants y sont confrontés. C'est pour cela que je me suis particulièrement intéressée au rôle pédagogique que peut avoir l'enseignant dans cette motivation.

Pour cela, nous nous intéresserons tout d'abord à la motivation, comment se définit-elle, quels en sont les différents types ; puis, nous nous arrêterons sur le modèle d'un chercheur phare de la dynamique motivationnelle : Rolland Viau. Nous verrons quels sont les différents facteurs pouvant entraîner une motivation chez l'élève ainsi que les sources motivationnelles et les différentes manifestations d'une motivation ou d'une amotivation chez l'élève. Ensuite, afin d'éclairer certaines de mes hypothèses, nous nous focaliserons sur les différents types de

démarches et la pédagogie différenciée. Après avoir abordé le cadre théorique nécessaire à la recherche sur le rôle pédagogique de l'enseignant dans la motivation des élèves, nous vous présenterons les recherches effectuées ainsi que leurs résultats et l'analyse que nous pouvons en faire vis-à-vis de notre cadre théorique, de nos hypothèses et de notre problématique.

## Cadre institutionnel

L'ennui est une préoccupation importante, le ministre de l'Education nationale Najat Vallaud-Belkacem le souligne lorsqu'elle annonce que « les élèves s'ennuient » (interview accordée à Europe 1, 11 mars 2015). Pour y remédier, « *les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs **en suscitant l'intérêt des élèves*** » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture). De même, dans le BO spécial du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle, la place de la motivation est également soulignée lorsqu'il est dit que « *la mission principale de l'école maternelle est **de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité*** ». L'enseignant doit donc susciter l'intérêt de l'élève, le motiver, tout en prenant en compte sa diversité (Compétence 4 du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation). Effectivement, si la faisabilité d'une activité n'est pas adaptée à l'élève, ce dernier se découragera et ne sera plus motivé.

Par ailleurs, dans la compétence 6 de ce même référentiel, *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*, il est spécifié l'importance de ne pas dévaloriser un élève pour que ce dernier puisse avoir une perception de soi positive. Si cet élève possède une bonne image de lui-même, il sera davantage motivé et se trouvera dans de meilleures conditions d'apprentissages.

De plus, la dynamique motivationnelle des élèves est également sous-entendue dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015) au sein du domaine 2 *Les méthodes et outils pour apprendre* (p.4) :

« La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe **l'autonomie** et les capacités d'initiative ; elle favorise **l'implication** dans le travail commun, l'entraide et la coopération ». (Termes surlignés en gras de notre part).

Le terme « autonomie » nous renvoie directement au troisième pilier de la motivation qui consiste en la contrôlabilité des apprentissages. Il s'agit du « degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (Viau, 1994). Effectivement, les élèves ayant une perception de contrôlabilité de leur apprentissage élevée auront une plus large autonomie sur certains aspects de leur apprentissage, ils seront capables d'identifier l'origine de leurs réussites et de leurs échecs afin de réinvestir les stratégies mises en place ou bien, au contraire, de les changer dans le but de réussir l'activité. Par ailleurs, cette perception sera également élevée si l'élève sent qu'il a son mot à dire dans le déroulement de l'activité, qu'il a la possibilité d'effectuer des choix, de se responsabiliser.

Le deuxième terme mis en gras, « l'implication », fait directement référence à la motivation dans le sens où l'élève doit tout d'abord s'engager dans l'activité pour être éventuellement en situation de réussite. Philippe Meirieu parle plutôt de « mobilisation » :

« Faire de la motivation un préalable à une situation d'enseignement-apprentissage, c'est renvoyer la réussite de cette dernière à l'aléatoire des histoires singulières ; c'est aussi imaginer que l'élève peut désirer ce qu'il ignore ; c'est donc, tout à la fois, renoncer à s'appuyer sur la force mobilisatrice des savoirs et se résigner à ce que seuls celles et ceux qui ont déjà découvert – ou pressenti – les satisfactions qu'ils pourront retirer d'un apprentissage soient « motivés » pour s'y engager. C'est pourquoi, afin d'écarter définitivement cette tentation fataliste, il faudrait remplacer, en matière pédagogique, le terme « motivation » par « mobilisation » ». (Meirieu, 2015, p.40).

Ainsi, « le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge – ou, même de chercher désespérément à greffer des savoirs nouveaux sur des motivations existantes - , mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs qu'on juge nécessaires à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne ». (« Peut-on susciter le désir d'apprendre ? », in *Sciences humaine*, n°268, mars 2015, p.40).

## Cadre théorique

### 1) Définition de la motivation

Le terme « motivation » vient du latin « *motivus* » signifiant « mobile » et de « *movere* » qui veut dire « mouvoir ». L'idée de mouvement est donc prédominante étymologiquement. En effet, la motivation est fluctuante selon notre âge, les événements inhérents à notre vie et notre milieu de vie. Selon le dictionnaire Larousse, sa définition est la suivante : « Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ». Celle-ci met en avant l'existence de facteurs nous poussant à agir, à bouger, à nous mettre en mouvement. Le terme « intérêts » est intéressant, pour notre sujet sur la motivation des élèves, car il sous-tend deux choses : ce qui importe (pour l'enseignant) et ce qui est intéressant (pour les élèves). Pour Philippe Meirieu, « il faut faire en sorte de faire passer ce qui les intéresse (les élèves) à ce qui est dans leur intérêt » (Vidéo intitulée : *Comment développer la motivation scolaire ?*, 27 mars 2014). Le principe étant de profiter de leurs intérêts personnels pour apporter des intérêts culturels, des compétences.

Selon Rolland Viau, la définition de la dynamique motivationnelle est la suivante : « 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, 1999). Selon la perception de sa compétence (est-ce que je vais être capable de réaliser cette activité), la perception de la valeur de l'activité pour l'élève (pourquoi réaliser cette activité) et la perception de contrôlabilité de l'apprentissage (est-ce que je peux influencer sur le déroulement de l'activité), l'élève va s'engager ou non dans l'activité proposée par l'enseignant. Par ailleurs, la notion primordiale se cachant dans cette définition est la persévérance. Un élève motivé va s'engager et persévérer dans ses apprentissages, il ne décroche pas.

La motivation est un phénomène dynamique, elle évolue constamment au fil des années et permet d'accomplir un travail. Par ailleurs, cette dernière n'est pas innée, elle varie selon les événements de notre vie et elle est intrinsèquement liée à la perception et à l'estime de soi. Ainsi, des recherches ont démontré que vers cinq ans, les enfants ont tendance à se surestimer. Ce phénomène s'inverse à la fin du primaire où ils commencent à se sous-estimer et cela



s'accroît au fil des années dans le secondaire. Ces changements s'expliquent physiquement et psychologiquement car ils subissent des « transformations rapides » qui peuvent leur être éprouvantes.

## 2) Deux types de motivation

Deux catégories de motivation se dégagent clairement en 1975, grâce à Richard Deci : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

### **2.1 Motivation intrinsèque.**

L'élève apprend parce qu'il a le désir d'apprendre, il est ainsi réellement motivé pour lui-même, parce qu'il est curieux. C'est l'intérêt que l'élève va porter aux activités qui va définir sa motivation. Un élève motivé intrinsèquement se plongera délibérément dans l'activité et persévéra. L'observation de la motivation intrinsèque d'un élève est difficilement saisissable ; cependant, la persévérance qu'un élève a dans l'activité nous semble être un facteur tout à fait acceptable et observable. Par ailleurs, cette motivation s'accompagne également d'une interaction et d'une collaboration avec ses pairs afin de confronter plusieurs points de vue et savoirs différents.

Cette motivation souligne un fait important : elle est interne à l'élève. De ce fait, l'enseignant et les parents ne peuvent être motivés à la place de l'élève, c'est à lui de se motiver. Les autres acteurs l'aideront à développer cette motivation mais l'élève se trouve être l'instigateur de sa propre dynamique motivationnelle. Ainsi, « c'est bien l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut le contraindre à se mobiliser sur des savoirs » (Meirieu, 2014, p.12).

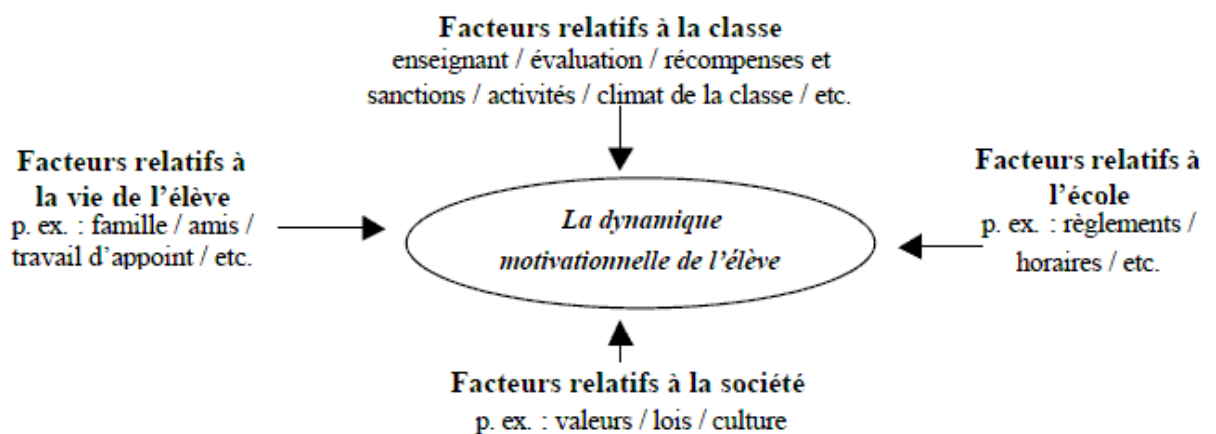
### **2.2 Motivation extrinsèque.**

La motivation extrinsèque semble être celle que nous rencontrons le plus souvent à l'école. L'élève n'est pas motivé pour lui-même, pour le désir qu'il a d'apprendre mais pour des facteurs externes : l'appât de la bonne note, des félicitations ou des cadeaux des parents, de la petite image ou du bon point des enseignants (par exemple). L'élève veut faire plaisir aux autres et se déculpabiliser. Cependant, cette motivation n'est envisageable que sur du court terme car « dès lors qu'il n'y a plus de but externe, elle disparaît » (Fenouillet & Lieury, 2012). C'est ainsi que

nous retrouvons des élèves qui apprennent de façon « automatique », ils ne comprennent pas vraiment ce qu'ils apprennent mais le font quand même pour satisfaire l'enseignant et les parents. Le professeur s'étonnera peut-être alors, par la suite, de la non mémorisation des notions abordées lorsqu'il les réinterrogera quinze jours plus tard. Les élèves n'auront rien retenu sur le long terme puisque leur motivation intrinsèque n'aura pas été suscitée, ils auront juste appris pour l'évaluation. L'intérêt de cette motivation, pour l'élève et pour l'enseignant est donc assez réduit, il est préférable de solliciter la motivation intrinsèque de l'élève afin de construire des savoirs sur le long terme.

### 3) Le modèle de Viau

Selon Rolland Viau, il existe quatre catégories regroupant les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève : les facteurs relatifs à la vie de l'élève, les facteurs relatifs à la société, les facteurs relatifs à l'école et enfin les facteurs relatifs à la classe. Les trois premiers soulignent le fait que l'enseignant n'est pas le seul engagé dans la motivation des élèves.



**Figure 1. Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève.**

Ces quatre catégories ont été regroupées en deux types de facteurs influant sur la dynamique motivationnelle de l'élève : les facteurs externes à la classe (la vie personnelle de l'élève, la

société, l'école) et les facteurs internes à la classe (les activités pédagogiques, le climat de la classe, l'enseignant, etc.).

### **3.1 Facteurs externes à la classe.**

L'environnement familial influence de façon positive ou négative la dynamique motivationnelle de l'enfant. Effectivement, toutes les familles n'ont pas la même vision de l'école (selon leur vécu) et vont, par conséquent, influencer de manière consciente ou non la vision de l'enfant envers l'école. Ainsi, un enfant provenant d'une famille où l'école est perçue comme une véritable chance de pouvoir apprendre des choses, de se construire en tant qu'adulte aura certainement une motivation plus accrue. De même, selon la stimulation de l'environnement, la dynamique motivationnelle sera plus ou moins forte : un enfant habitué à lire des livres, à aller dans des musées, à jardiner, etc. sera sans doute plus motivé qu'un enfant qui n'a que pour seule lecture le magazine télévision de la maison. Par ailleurs, les exigences des différentes familles auront également une influence dans le sens où si ces dernières sont trop élevées, l'enfant ne pourra les réaliser, se frustrera et se démotivera. Les exigences sont bénéfiques si « elles sont réalistes, adaptées à ses capacités » (Viau, 2009).

L'école est également un lieu de socialisation, les amis y ont donc une grande importance et influence. Ils servent même quelques fois de repères. Ainsi, un élève entouré de camarades peu enclins à travailler aura tendance à être moins motivé et vice versa.

La société dans laquelle nous vivons possède également un rôle non négligeable dans l'engagement et la persévérance des élèves. Par exemple, le mot « vacances » est prédominant dans notre langage, à peine revenons-nous de vacances que nous parlons déjà des prochaines, cela influence évidemment la vision du travail pour les enfants.

Par ailleurs, les parents disent souvent à leur enfant : « pour réussir dans la vie, il faut travailler dur à l'école » mais « comment pourraient-ils encore croire qu'il faut travailler pour réussir quand le dealer du voisinage gagne plus que le principal du collège » (Philippe Meirieu, 2014, p.9). Pour certains élèves, il peut n'y avoir ni valeur ni croyance en l'école à cause de certains facteurs externes.

La société évolue, elle se modernise et cela influence d'une autre façon la motivation des élèves. En effet, Philippe Meirieu parle « d'obscurantisme de la modernité », la technologie accentue la paresse car elle donne tout, tout de suite : « Celui qui, jadis, pour obtenir une photographie

nette, devait calculer le rapport entre la profondeur de champ et l'ouverture du diaphragme, peut se contenter aujourd'hui d'appuyer sur un bouton » (Philippe Meirieu, 2014, p.34). De même qu'en Finlande, « l'apprentissage de l'écriture cursive ne sera plus obligatoire. Les lettres attachées céderont la place à des cours de frappe au clavier et d'écriture électronique » (Fabien Soyez, *Ecriture cursive : en 2016, la Finlande privilégiera le clavier à l'école*, 2015). Le numérique prendra potentiellement la place du manuel, quitte à négliger certains développements indispensables à l'élève tel que la motricité fine.

L'école assume aussi un rôle dans la dynamique motivationnelle de ses élèves. Ainsi, une école basant ses apprentissages sur la compétition et l'individualisme influencera de façon négative la motivation à l'inverse d'une école bienveillante et collaboratrice (plus rare dans le premier degré) ; dans cette dernière, l'école soutiendra certainement le travail de groupe et celui-ci est reconnu comme faisant partie des dix conditions pour qu'une activité soit motivante (Rolland Viau). Par ailleurs, la bienveillance apportera un stress en moins à l'élève car il pourra analyser sereinement ses erreurs sans les considérer comme des échecs. Le règlement intérieur de l'école devra alors être le sujet d'une préoccupation particulière. Par ailleurs, les temps d'activités périscolaires (dépendant des moyens financiers des mairies) divergent selon les écoles. Cependant, la curiosité et le désir d'apprendre seront facilités dans une école où les activités sont variées et originales.

Même si les facteurs externes à la classe ne sont pas considérés comme ceux conditionnant réellement la dynamique motivationnelle de l'élève, il n'empêche qu'ils y assument un rôle conséquent.

### **3.2 Facteurs internes à la classe.**

Si on reprend les facteurs relatifs à la classe, les facteurs qui y sont liés sont : les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe et les récompenses et les sanctions. Ces facteurs sont considérés comme étant déterminants pour la motivation intrinsèque des élèves.

Les activités pédagogiques : Les activités pédagogiques doivent permettre à l'élève de devenir acteur de son apprentissage. Selon Viau, pour être motivante, l'activité doit respecter dix conditions :

- *Avoir des buts et des consignes claires* : l'élève doit savoir ce que l'on attend de lui et où il va ;
- *Etre signifiante pour les élèves* : elle doit avoir une valeur pour l'élève, c'est de cette façon qu'il sera intéressé par elle ;
- *Amener à la réalisation d'un produit authentique* : l'activité doit déboucher sur du concret afin de le motiver ;
- *Etre diversifiée et s'intégrer aux autres activités* : les mêmes activités répétées quotidiennement sont monotones et donc démotivantes ;
- *Représenter un défi* : ni trop facile ni trop difficile car dans les deux cas l'élève se démotivera car l'activité ne sera pas adaptée à ses capacités ;
- *Exiger un engagement cognitif* : l'élève doit pouvoir réfléchir à ce qu'il fait et non simplement appliquer une règle ;
- *Responsabiliser l'élève en lui faisant faire des choix* : favorise la contrôlabilité des apprentissages ;
- *Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres* : permet l'apport de points de vue et de savoirs différents ;
- *Avoir un caractère interdisciplinaire* : l'élève ne comprendra l'intérêt d'étudier tel savoir seulement si ce dernier est réutilisé dans d'autres disciplines ;
- *Se dérouler sur une période de temps suffisante* : laisser le temps à l'élève de finir son activité l'aidera dans la perception qu'il a de lui-même à pouvoir faire ce qui est exigé de lui.

Ces conditions sont certes idéales mais pas toujours réalisables selon les contextes, c'est pour cela que Rolland Viau les conseille alors pour la réalisation de projets. En effet, l'enseignant ne peut toujours prévoir des activités aboutissant à des choses concrètes par manque de temps. Par ailleurs, les activités proposées ne seront pas toujours significatives pour tous les élèves car, au sein d'une classe de  $x$  élèves, nous pouvons observer  $x$  intérêts potentiellement différents. Par conséquent, le professeur ne pourra pas toujours contenter tout le monde en même temps.

L'enseignant : Quant à lui, l'enseignant est un des facteurs-clés de l'influence de la dynamique motivationnelle chez les élèves. En effet, le fait de maîtriser son enseignement, de valoriser les élèves, d'encourager les travaux de groupe, d'adapter son enseignement à la diversité des besoins, etc. influera de façon positive sur la motivation des élèves.

Par ailleurs, certains professeurs se sont déjà rendu compte de leur aisance dans certaines matières et de la répercussion que cela peut avoir sur la motivation des élèves ou d'autres encore se sont aperçus qu'eux-mêmes n'étaient pas ou plus motivés. Mais alors comment motiver un élève quand même l'enseignant ne l'est pas ? Avant de motiver les élèves, il faut d'abord être soi-même motivé ! Raymond Lallez, dans son étude sur la motivation des enseignants, met le doigt sur plusieurs raisons à cette démotivation qui peut apparaître chez bon nombre d'enseignants : un certain manque de moyens pour réaliser des projets, une certaine incontrôlabilité sur les élèves soulignant la fin du monopole du professeur car l'éducation est aujourd'hui l'affaire de tous (avec la télévision, internet) et enfin, une non légitimité, une non-reconnaissance du métier de la part de certains parents. Autrefois, l'école et les enseignants étaient très respectés ; aujourd'hui, beaucoup de personnes ont/ ont eu une mauvaise expérience avec l'école et ne croient plus en elle. Ces dernières, consciemment ou non, mettent une certaine pression sur les enseignants qui peut entraîner une démotivation chez eux. (Lallez, R. (1995), *Etude sur la motivation des enseignants*).

Par ailleurs, « l'enseignant ne doit plus camper dans la posture d'un espèce de transmetteur de savoirs fossiles mais qu'il prenne ses propres savoirs au sérieux, qu'il soit chercheur au sein de ses propres savoirs et qu'il soit capable de vibrer avec ses savoirs pour communiquer aux élèves cette capacité à les rendre vivants, à les rendre nouveaux » (Philippe Meirieu, *Comment développer la motivation scolaire*, 27 mars 2014). Les enseignants doivent réactualiser leurs savoirs, les moderniser et les adapter aux élèves. Ce dernier point concerne notamment la différenciation pédagogique. Effectivement, la pédagogie différenciée est une réponse à l'hétérogénéité des classes, elle répond aux difficultés scolaires rencontrées. Elle se définit ainsi : « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité » (Meirieu, 1989). Ainsi, l'enseignant va pouvoir adapter les consignes, agir sur le temps de réalisation, varier les contenus et la nature de la tâche, définir des plages horaires pour permettre aux élèves de travailler les matières posant problème (sous forme d'ateliers par exemple), décroisonner dans le cadre des cycles, faire intervenir un membre du RASED, jouer sur les modalités de travail et l'organisation de la classe, etc. Par conséquent, le professeur va devoir détecter les besoins individuels des élèves (en ayant recours à une évaluation personnelle des acquis et des difficultés) pour organiser un travail différencié. Si l'enseignant ne différencie pas, comme c'est le cas dans des démarches transmissives, le risque est que tous les élèves ne pourront pas comprendre et apprendre les notions étudiées car les activités ne leur seront pas adaptées.

De plus, l'enseignant va pouvoir choisir le modèle pédagogique qu'il veut pratiquer. Nous pensons que ce choix peut influencer la dynamique motivationnelle de l'élève dans le sens où l'activité de l'élève et la construction du savoir de l'élève ne va pas se faire de la même façon. Voici quelques spécificités des quatre modèles les plus courants :

*La démarche transmissive ou traditionnelle* : l'élève est assimilé à une tête vide, l'enseignant va donc lui transmettre son savoir pour remplir cette tête vide avec des cours à tendance magistrale. Les conceptions initiales des élèves ne sont pas prises en compte étant donné que les élèves ne sont pas censés avoir de notions préalables au sujet étudié. La différenciation pédagogique n'est pas de mise, un seul déroulement et contenu est prévu par l'enseignant, les élèves doivent donc tenter de s'y adapter. Par ailleurs, concernant le statut de l'erreur, l'élève qui fait une faute semble être systématiquement en tort dans le sens où l'enseignant ne se remet pas en question. Si l'élève se trompe, cela implique le fait que ce dernier a mal appris sa leçon, n'a pas été attentif au moment où il le fallait, etc. L'erreur n'est donc pas une source d'apprentissage, elle est mal perçue par l'enseignant et pour y remédier ce dernier réexplique la notion abordée et fait répéter les exercices.

*La démarche behavioriste* : L'enseignant élabore son enseignement avec des objectifs qu'il décompose en sous-objectifs. Pour atteindre ces derniers, il va établir une série d'exercices où l'élève sera forcément en situation de réussite. Cette démarche a l'avantage, pour le professeur, de procéder à une individualisation de l'enseignement facilitée. Cependant, les exercices ne font pas toujours sens pour les élèves, ces derniers auront probablement beaucoup de difficulté à transférer ce qu'ils ont appris dans d'autres contextes. Par ailleurs, du fait que l'élève soit fortement guidé par l'enseignant et sans cesse en posture de réussite, l'élève sera sans doute « perdu » lorsqu'il changera de professeur ayant une autre démarche car il n'aura pas atteint l'autonomie nécessaire.

Les deux modèles pédagogiques suivants sont issus des pédagogies actives générées par l'Education nouvelle où l'élève va construire son propre savoir en ayant recours à diverses expériences :

*La démarche constructiviste* : Cette démarche provient de la théorie de Piaget où l'élève apprend en s'adaptant à un milieu. L'enseignant va placer l'élève face à une situation-problème,

un défi qu'il va devoir résoudre. Afin de résoudre ce dernier, l'élève va devoir employer des stratégies, contrer des obstacles (servant d'objectifs). L'élève est donc acteur de son apprentissage, il doit penser par lui-même, expérimenter, tâtonner pour apprendre. Les stratégies d'apprentissage sont donc mises en avant dans cette démarche. Par ailleurs, l'erreur n'est pas vue comme une faute, elle est constructive dans le sens où l'élève va pouvoir apprendre de ses erreurs.

*La démarche socioconstructiviste* : Cette démarche provient de la théorie de Lev Vygotski. Elle s'appuie sensiblement sur la précédente démarche sauf qu'elle pointe également le rôle des interactions entre pairs. Effectivement, lors de la recherche, les élèves pourront travailler en groupe, comparer leurs résultats, argumenter leur point de vue, accepter l'opinion d'autrui, changer d'avis suite aux arguments avancés, etc. Contrairement à la démarche traditionnelle, l'élève n'est pas une tête vide, il possède déjà des connaissances ; par conséquent, l'enseignant doit prendre en compte les conceptions initiales des élèves. Par ailleurs, Vygotski s'appuie sur la zone proximale de développement pour élaborer les apprentissages : celle-ci se situe entre la zone où l'élève sait déjà effectuer la tâche et la zone inatteignable car trop difficile pour lui. Cette zone est celle où l'élève va être capable de réaliser la tâche à l'aide de ressources humaines ou matérielles.

Les pratiques évaluatives : Les pratiques évaluatives sont indispensables, on ne peut enseigner sans évaluer. En effet, elles servent d'indicateur à l'enseignant concernant les apprentissages des élèves. Cependant, nous pouvons nous demander quels sont les effets de ces pratiques évaluatives sur les élèves : stress pour certains, stimulation pour d'autres. Cela dépendra notamment de l'organisation, de la fréquence des évaluations et des commentaires inscrits dessus. L'évaluation fait partie de l'apprentissage, elle ne doit en aucune façon être un moyen de faire pression sur les élèves ou de les mettre en compétition car, assurément, cela démotivera les élèves ayant le plus de difficultés. Cela motivera, extrinsèquement, les élèves les plus doués qui voudront avoir la meilleure note possible pour satisfaire l'enseignant ou la famille, un climat de compétition et de performance s'installera alors dans la classe. Par ailleurs, tout comme



l'enseignement, une évaluation non adaptée sera facteur de démotivation. De même, l'enseignant n'a pas besoin d'évaluer à l'écrit tous les élèves, pourquoi faire passer une évaluation écrite à un élève quand l'enseignant sait pertinemment qu'il a les compétences requises ? Cela peut être dû à une demande des parents, à une tentation de l'enseignant de suivre la norme, etc. Aussi, les commentaires inscrits en haut des évaluations ont une importance singulière sur la motivation des élèves, cela rejoint la posture relationnelle de l'enseignant envers ses élèves : un enseignant bienveillant encouragera ses élèves à poursuivre leurs efforts, pointera du doigt les progrès effectués et se focalisera sur les points à travailler, cela influencera grandement la motivation des élèves. Par ailleurs, l'enseignant ne sait jamais quelles répercussions psychologiques ces appréciations peuvent avoir sur les élèves lors de commentaires négatifs, certains élèves s'en souviennent encore même plusieurs années après.

Le climat de la classe : Plusieurs conditions sont souhaitables pour rendre le climat favorable à la motivation : bonne gestion de la discipline, organisation de l'espace, sentiment de justice, relation avec et entre les élèves accentuée, etc. Les élèves se sentant membres d'une école, d'une classe, d'un groupe seront plus facilement motivés car ils se sentiront probablement plus facilement aidés s'ils rencontrent des difficultés, ils prendront plus aisément plaisir à travailler, ils collaboreront davantage. Par ailleurs, un climat de classe où règne la bienveillance du professeur comme des élèves facilitera la dynamique motivationnelle de l'élève car il n'aura pas peur de se faire juger ou de se tromper lors des activités (l'erreur pouvant être vécue comme une anxiété chez certains élèves).

Les récompenses et sanctions : le fait d'encourager et de valoriser les élèves verbalement influera de façon positive sur la dynamique motivationnelle des élèves. Certains enseignants récompensent les élèves par des bons points, des images, etc. Même si cela contribue à une certaine motivation chez les élèves, elle reste néanmoins extrinsèque. L'élève va travailler pour obtenir son bon point. De même, un élève sanctionné pour avoir oublié de faire son travail ne reproduira certainement plus cette oubli, il fera son travail pour ne plus avoir de sanction à l'avenir, il s'agit encore une fois de motivation extrinsèque à l'élève. Jean Houssaye (2013) souligne le fait que les sanctions font partie des trois modalités habituelles pour amener l'élève à travailler (avec l'émulation et l'attrait) et l'associe au conditionnement dans le sens où les

élèves semblent être dépendants des récompenses obtenues pour travailler et que seules ces dernières semblent leur apporter du plaisir et non l'acquisition du savoir :

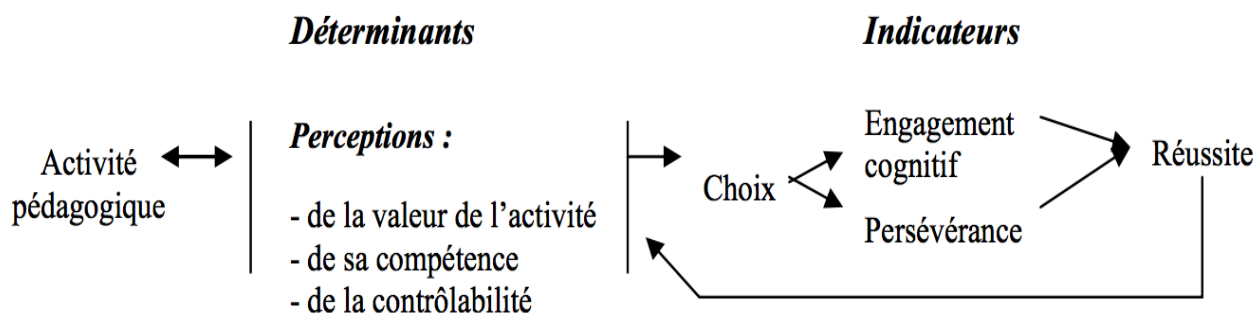
« Les sanctions, ce sont des récompenses (d'où le désir) ou des punitions matérielles ou morales (d'où la crainte et l'évitement). Le conditionnement fonctionne sur ce schéma. Les dangers en sont simples : la dépendance est totale ; le dressage peut amener à « greffer » n'importe quelle conduite ; le jugement est placé sous la dépendance de l'affectivité (plaisir ou crainte). Les sanctions ne peuvent en fait fournir que des mobiles extérieurs au rapport élève-connaissance ; c'est la récompense et non la connaissance qui procure le plaisir » (Houssaye, 2013).

### **3.3 Piliers de la motivation selon Viau.**

Comme nous l'indique la figure I, il existe trois piliers de la motivation, trois sources motivationnelles selon Rolland Viau : la perception de la valeur de l'activité pour l'élève (« pourquoi ferais-je cette activité ? »), la perception de sa compétence (« suis-je capable de l'accomplir ? ») et la perception de contrôlabilité de la tâche (« ai-je un certain contrôle sur son déroulement ? »). L'activité pédagogique, bien qu'elle soit un facteur externe à l'élève, va influencer les déterminants de la dynamique motivationnelle. Selon la vision positive ou négative que l'élève aura de ses propres perceptions, il s'engagera ou pas dans l'activité. Par ailleurs, plus l'élève s'engagera et plus il persévéra dans l'activité et donc sera en posture de réussite dans les apprentissages. Cette dernière est, par conséquent, liée aux trois sources motivationnelles de l'élève.

Par ailleurs, Rolland Viau souligne le fait qu'il existe un lien, une influence entre les perceptions même. C'est-à-dire que si un élève a une perception positive de sa compétence, il aura plus de chance d'avoir également une perception positive de la valeur de l'activité et un sentiment plus élevé de contrôle sur son déroulement.

FIGURE I : LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE



### 3.3.1 Perception de la valeur d'une activité.

« La perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (Viau 1999). Il s'agit encore une fois de la perception que l'élève va avoir de l'activité proposée par l'enseignant : pourquoi ferais-je cette activité. Cette perception va être influencée par deux choses, comme le souligne Rolland Viau : l'intérêt et l'utilité de cette activité. L'intérêt va être pleinement lié au plaisir intrinsèque de l'élève, ce qui l'intéresse, ce qu'il aime faire tandis que l'utilité va mettre en lumière les avantages potentiels qu'il va pouvoir retirer de cette activité. Ainsi, même si c'est plus révélateur à partir du collège (les élèves du secondaire ont une idée plus avancée de ce qu'ils veulent faire plus tard), un élève voulant devenir professeur de mathématiques va s'engager plus facilement dans une activité scientifique car il estimera sûrement qu'il en tirera une certaine utilité contrairement aux leçons de musique ou de géographie. Par ailleurs, cette perception évoluera au fil des années, au fil des intérêts de l'élève.

Cette perception tire ses origines dans les buts poursuivis par l'élève : les buts sociaux, les buts scolaires et les buts éloignés. Le premier est lié au fait que la socialisation des élèves est un fait majeur à l'école. En effet, l'école est un lieu où les élèves interagissent ensemble et ces communications et collaborations vont avoir un aspect positif sur la valeur accordée aux activités pédagogiques. Cette interaction fait notamment partie des dix conditions pour qu'une activité soit motivante d'après Rolland Viau.

Les buts scolaires sont composés des buts d'apprentissage et/ou des buts de performance. Les premiers visent l'acquisition des apprentissages tandis que les seconds visent l'obtention de la

meilleure note afin de montrer aux autres ses capacités. Le statut social des élèves est ainsi affirmé. Par ailleurs, Brophy certifie qu'une « motivation optimale se compose de buts d'apprentissage et de performance dans la mesure où ces deux types de buts amènent l'élève à s'engager dans une activité plutôt que de tenter de l'éviter » (2004, p.95).

Les buts éloignés sont directement liés à la perspective future de l'élève. Même s'il est rare qu'un élève de primaire sache déjà, de façon définitive, le domaine vers quoi il voudrait tendre, ce n'est pas forcément le cas des élèves du secondaire qui ont déjà une idée plus ou moins précise de leur avenir. Pour ceux-là, le fait de connaître sa perspective future entraînera un engagement plus ou moins élevé dans certains domaines : un élève voulant être avocat s'engagera et persévéra plus en histoire qu'en éducation physique et sportive car la deuxième matière ne présente pas d'intérêt pour sa perspective future.

Par ailleurs, l'enseignant, pour accroître la perception de la valeur de l'activité, va devoir apporter une signification à la tâche demandée. Si cette dernière n'a aucun sens pour l'élève, celui-ci ne s'investira pas pleinement dedans et ne persévéra sans doute pas. Il faut que l'élève sente que ce qu'on lui demande va lui être utile plus tard et qu'il puisse réutiliser ce qu'il a appris dans d'autres contextes. C'est pour cela qu'il est privilégié de travailler de façon interdisciplinaire : différentes compétences vont être associées afin de créer un produit commun, un projet commun à tous les élèves. La pédagogie de projet est en ce sens la plus apte à donner du sens aux apprentissages, les élèves vont acquérir diverses compétences transversales, ils vont devoir réinvestir ce qu'ils ont appris dans la réalisation d'un projet commun, de cette façon les activités prendront sens. Il s'agit d'une pédagogie qui « induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet ; favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines ». (Perrenoud, 2002).

### 3.3.2 Perception de sa compétence.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la perception de la compétence : Bouffard et Vezeau, Pajares, Bandura, etc. Selon ce dernier, la définition de la deuxième source de la dynamique

motivationnelle pourrait être celle-ci : « Croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p.12). En résumé, il s'agit donc de la perception qu'a l'élève sur sa capacité à réussir l'activité demandée. La perception de sa compétence est une source très importante de motivation car si elle est positive, l'élève sera beaucoup plus disposé à s'engager dans l'activité et à persévérer par la suite. Elle est la perception qui évolue le plus au fil des années. En effet, des recherches ont démontré que vers 5 ans, les enfants ont tendance à se surestimer, ils se pensent très compétents, puis ce phénomène s'inverse. C'est notamment le cas pendant les années dans le secondaire où la perception qu'un élève a de sa capacité à réussir est au plus bas, cela s'explique notamment par les changements physiologiques et physiques auxquels sont confrontés les adolescents, ils subissent des « transformations rapides » qui peuvent leur être éprouvantes. La perception de compétence est influencée par plusieurs facteurs, selon Bandura : les expériences antérieures (réussites et échecs), les observations d'autres élèves, les états physiologiques et émotionnels (calme ou stressé devant une évaluation ?) et enfin, la persuasion verbale. Cette dernière peut être notamment apportée par les parents et les enseignants. Plus ces derniers auront un discours encourageant et positif et plus l'élève aura tendance à se considérer comme plus apte à réussir l'activité demandée.

Aujourd'hui, dans les nouveaux programmes, la pédagogie de la réussite est promulguée de toute part. Et effectivement, lorsqu'un enseignant met un élève en posture de réussite, la perception de compétence de cet élève est élevée et donc, il s'engagera plus facilement dans les activités futures plutôt que s'il avait été en échec. A l'inverse, un élève régulièrement en échec aura une perception négative de sa compétence et ne sera pas enclin à s'engager cognitivement et à persévérer dans les activités qui seront proposées à l'avenir ; dans un premier temps, il doutera de lui-même, puis il n'essaiera même plus préférant utiliser des stratégies d'évitement plutôt que de se confronter à un nouvel éventuel échec. La réussite motive, l'échec dé motive. Le professeur mettra plus facilement un élève en situation de réussite en se préoccupant notamment de l'activité pédagogique proposée et des temps d'évaluation : élève prêt à être évalué ? Temps suffisamment long ? Possible méthodologiquement ? Accessible au niveau des compétences requises ? Critères d'évaluation connus par les élèves ? Mise en avant des échecs mais également des réussites sur l'évaluation ? Prise en compte de l'évolution des apprentissages par l'élève ? etc. Il devra veiller également à bien différencier son enseignement au regard des élèves. Effectivement, au vu de la diversité des élèves, proposer une activité identique à tous impliquerait de laisser de côté certains élèves.

### 3.3.3 Perception de contrôlabilité.

Rolland Viau définit la perception de contrôlabilité des apprentissages ainsi : « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité ». L'élève doit pouvoir avoir une certaine liberté dans son apprentissage : plus il pourra effectuer de choix et plus sa perception de contrôlabilité aura tendance à être élevée ; à l'inverse, un élève qui n'aura pas d'autres choix que de suivre l'organisation imposée par l'enseignant aura tendance à avoir une faible perception de contrôlabilité. Cela s'explique par un besoin d'autonomie : les élèves veulent avoir l'occasion d'effectuer des choix mais tout en étant « protégés » par certaines limites données par l'enseignant. L'élève ne peut être totalement livré à lui-même, il lui faut des repères. Par ailleurs, le fait d'avoir la possibilité pour l'élève d'effectuer des choix l'encouragera également à s'engager de nouveau dans les activités et à persévérer. Cependant, ces choix doivent tout de même être pensés en concordance avec les intérêts des élèves sinon cela n'aura aucun effet. Effectivement, comme le souligne Rolland Viau « offrir à des élèves le choix entre quatre thèmes de recherche documentaire qu'ils considèrent d'emblée inutiles ou inintéressants aura moins d'effet sur leur engagement cognitif que la possibilité de choisir un thème qui leur plaît tout en respectant des exigences rigoureuses » (Viau, 2009, p.50).

Cependant, le fait de laisser la possibilité aux élèves d'effectuer des choix n'est pas le seul aspect de cette perception. Ils doivent également être en mesure d'identifier l'origine de leurs réussites et de leurs échecs, cela renvoie au concept de métacognition. Pour cela, il faut que les élèves aient une bonne connaissance d'eux en tant qu'élève. Effectivement, comme le souligne Anne-Marie Doly (1996), les élèves qui réussissent sont « autorégulés, persévérants, autonomes et « transféreurs » à long terme ; ce qui fait leur supériorité est d'ordre dynamique : ce n'est ni leur QI ni la somme de leurs connaissances, ce sont des compétences métacognitives qui font d'eux des « experts en apprentissage » ». Les élèves en réussite sont ceux qui savent planifier, ajuster et autoévaluer leurs apprentissages par le biais de stratégies cognitives. A l'inverse, les élèves en échec n'ont pas une bonne connaissance d'eux-mêmes, ils « ne savent pas mettre en œuvre les processus qui permettent de contrôler et d'autoréguler leur activité, pour la guider jusqu'au but ». Cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas de connaissances suffisantes ou de stratégies, seulement ils « ne savent pas les utiliser quand il le faut ».

#### 4) Les stratégies d'évitement et les manifestations de la motivation

Dans une classe, nous allons pouvoir observer des élèves motivés et des élèves démotivés. Ces derniers sont facilement repérables car ils adoptent des comportements typiques pour ne pas se confronter à l'activité, ils adoptent des stratégies d'évitement : regarder en l'air, bavarder, se lever sans cesse pour aller chercher un mouchoir ou un stylo, faire des remarques inutiles, etc. Ces élèves peuvent être démotivés de façon occasionnelle, c'est le cas par exemple lorsqu'une activité semble intéressante et utile pour l'élève mais qui nécessite des compétences méthodologiques qu'il ne possède pas ; ou de façon régulière, c'est là où l'enseignant doit absolument déterminer les sources de cette démotivation. En effet, un élève dont la dynamique motivationnelle est altérée adoptera certains comportements indésirables au sein de la classe mais surtout il aura tendance à vouloir décrocher, ne plus venir à l'école pour ne plus subir des échecs constants.

A présent, nous allons aborder les manifestations d'une dynamique motivationnelle présente chez l'élève : l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage.

Voici un tableau regroupant les différentes stratégies d'apprentissage (Viau, 2009). Au sein de ces dernières, nous pouvons observer les stratégies cognitives et métacognitives, les stratégies de gestion de l'apprentissage et les stratégies affectives. Chacune d'entre elles sont divisées en sous-catégories de stratégies.

**Tableau 1. Classification des stratégies d'apprentissage. (Viau, 2009)**

| Classification des stratégies d'apprentissage                                                                                                                                                       |                                           |                                                                            |                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE                                                                                                                                                                          |                                           |                                                                            |                                                    |
| Stratégies cognitives                                                                                                                                                                               | Stratégies métacognitives                 | Stratégies de gestion de l'apprentissage                                   | Stratégies affectives                              |
| <b>Liées aux connaissances déclaratives :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stratégies de répétition</li> <li>• stratégies d'élaboration</li> <li>• stratégies d'organisation</li> </ul> | Stratégies de planification               | Stratégies de gestion du temps                                             | Stratégies d'éveil et de maintien de la motivation |
| <b>Liées aux connaissances conditionnelles :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stratégies de généralisation</li> <li>• stratégies de discrimination</li> </ul>                           | Stratégies d'ajustement                   | Stratégies d'organisation de l'environnement et des ressources matérielles | Stratégies de maintien de la concentration         |
| <b>Liées aux connaissances procédurales :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stratégies de compilation</li> </ul>                                                                         | Stratégies de régulation (autoévaluation) | Stratégies d'identification des ressources humaines                        | Stratégies de contrôle de l'anxiété                |

L'engagement cognitif d'un élève se vérifie par une bonne capacité de concentration et d'attention sur son travail. « L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique » (Salomon, 1983). Un élève motivé va entreprendre son activité en ayant recours à des stratégies d'apprentissage contrairement à un élève démotivé qui utilisera, lui, des stratégies d'évitement. Rolland Viau regroupe les différentes stratégies d'apprentissage en quatre catégories, s'inspirant sur la classification de Boulet (1996), elle-même inspirée des travaux de Weinstein et Mayer (1986) : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion de l'apprentissage et les stratégies affectives. Dans les stratégies cognitives, l'élève va utiliser des « sous-catégories » de stratégies : la répétition (réécrire sa leçon plusieurs fois, apprendre par cœur les notions), l'élaboration (faire des résumés, prendre des notes pour les élèves du secondaire notamment), l'organisation (avoir recours aux schémas, aux tableaux pour mettre en évidence les liens entre les informations), la généralisation (trouver d'autres contextes où peut être appliquée la notion abordée), la discrimination (« déterminer les cas dans lesquels la notion enseignée ne s'applique pas » Viau, p.58) et enfin la compilation (pratiquer « une procédure ou une série de procédures permettant l'exécution d'une tâche complexe » Viau, p.58).

« La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser » (Delvolvé, N. (2012), « Métacognition et réussite des élèves », in *Les Cahiers pédagogiques*). L'élève utilisant des stratégies métacognitives telles que la planification, l'ajustement et l'autoévaluation va être capable d'identifier les procédures cognitives qu'il utilise, les réajuster si besoin et les retranscrire dans d'autres contextes car il a une bonne connaissance de soi et de ses savoirs. A l'inverse, les « élèves en échec sont caractérisés par le fait qu'ils possèdent des connaissances, des stratégies, mais ne savent pas les utiliser quand il le faut » (Doly, A-M. (1996), « Motivation et métacognition », in *Cahiers Pédagogiques, Hors-série « La motivation »*, pp 59-62.).

Les stratégies de gestion de l'apprentissage concernent l'organisation du travail de façon générale : les élèves les plus motivés veilleront à gérer et réguler leur temps, leurs ressources matérielles et humaines ; tout ceci, dans le but d'atteindre le but de la tâche fixée. Les stratégies affectives sont liées au contrôle des sentiments et des émotions afin de « créer un climat psychologique propice à l'apprentissage » (Viau, 2009, p.60). Les élèves vont alors avoir



recours à des stratégies dans le but d'établir et de maintenir la motivation (objectifs réduits, objectifs personnels de performance) et la concentration (pause programmée) ainsi que pour contrôler leur anxiété (techniques de relaxation afin de réduire le stress).

Deuxième manifestation de la dynamique motivationnelle : la persévérance. Dans la figure I *La dynamique motivationnelle de l'élève* abordée précédemment, nous avons pu voir qu'un élève motivé va persévérer dans ses apprentissages afin d'atteindre les objectifs fixés, la persévérance est donc la manifestation d'une réussite potentielle de l'apprentissage. Dans cette figure, l'engagement cognitif et la persévérance apparaissent, également, clairement liés. Cependant, comme le souligne Rolland Viau (2009), « la quantité de temps consacré n'est pas un gage de qualité. Si un élève est distrait pendant la majeure partie du temps qu'il passe à accomplir une activité, il a beau travailler des heures, celles-ci seront inutiles. C'est pour cela que **sa persévérance doit s'accompagner d'un engagement cognitif**, car, sans cet engagement, le temps que l'élève consacre à l'étude a peu d'effet sur son apprentissage » (p.63).

Et enfin, l'apprentissage. Ce dernier est le résultat final de l'engagement cognitif et de la persévérance de l'élève. L'enseignant veillera à ne pas fixer d'objectifs relatifs seulement aux connaissances théoriques mais également des objectifs visant à acquérir certaines procédures (savoir-faire) ou comportements (savoir-être). Rolland Viau ajoute également le fait que l'apprentissage est aussi « une des sources de la motivation, car il influence les perceptions que l'élève entretient à l'égard de l'activité pédagogique qui lui est proposée » (p.65). En effet, si un élève obtient régulièrement de mauvaises appréciations/notes, il est très probable que cet élève finisse par avoir une faible perception de sa compétence et donc une faible dynamique motivationnelle.

## Problématique

A propos de notre sujet de mémoire, l'ennui et plus précisément la motivation, nous nous interrogerons sur le rôle pédagogique que tient l'enseignant dans la motivation des élèves. Effectivement, comme nous avons pu le voir précédemment, la dynamique motivationnelle des élèves dépend de plusieurs facteurs mais nous pensons qu'à l'école primaire celui relatif à la classe et notamment le rôle de l'enseignant est prédominant dans la motivation. Afin de répondre à cette problématique, nous avancerons trois hypothèses.

## Hypothèses

Tout d'abord, le type de démarche utilisé a une conséquence sur la motivation des élèves. Il nous semble intéressant de se soucier de l'importance du choix du modèle pédagogique du professeur. En effet, un enseignement issu d'une démarche traditionnelle n'aura certainement pas les mêmes effets bénéfiques qu'une démarche constructiviste ou socio-constructiviste où l'élève va être acteur de son apprentissage et non passif. L'enseignant aura alors davantage de chances de susciter la motivation des élèves.

Ensuite, l'adoption ou non d'une pédagogie différenciée influence également la dynamique motivationnelle des élèves. Un professeur qui prend en compte l'hétérogénéité de ses élèves (utilisation de différents supports, modalités de travail différentes, évaluations différenciées, organisation spatiale de la classe, etc.) les motivera plus car il aura pris le temps d'adapter ses activités d'apprentissage à chacun, ils seront alors en capacité de réaliser ces activités et resteront donc motivés.

Enfin, le choix des activités favorise un engagement et une persévérance (indicateurs de motivation) chez l'élève (perception de la valeur de l'activité pour l'élève). Effectivement, toute activité présentée aux élèves doit être pensée en amont car selon son contenu, son organisation, sa forme, elle influencera l'engagement et la persévérance de l'élève et son apprentissage. Pour cela, nous nous baserons sur les dix conditions nécessaires pour qu'une activité soit motivante, selon Rolland Viau.

## Cadre méthodologique

### 1) Présentation du cadre méthodologique

Afin de tenter de répondre à la problématique et aux hypothèses, nous avons effectué une recherche théorique d'une part, mais également une recherche empirique d'autre part. Effectivement, nous avons procédé à l'observation des pratiques de quatre professeurs des écoles ainsi qu'à quatre entretiens avec ces mêmes enseignants. Ces derniers font partie de la tranche d'âge des 25-50 ans.

Les observations et entretiens se sont déroulés dans des classes de CP-CE1, CE1-CE2, CE2 et CM1-CM2. Nous avons volontairement choisi des classes élémentaires car il nous semble que la motivation à l'école maternelle est quelque peu différente de l'élémentaire car la dynamique motivationnelle passe beaucoup par le jeu, les élèves se mobilisent beaucoup plus spontanément, l'enseignant de maternelle semble donc avoir moins besoin de solliciter la motivation des élèves pour réaliser des activités pédagogiques.

Les entretiens ont eu lieu directement après les observations afin que les professeurs enquêtés se souviennent au mieux du sujet de mon mémoire et qu'ils soient en mesure d'en parler plus naturellement. Deux des quatre professeurs, du fait de la période (avec le marché de Noël), n'avaient pas beaucoup de temps à nous consacrer pour l'entretien, il a donc eu lieu pendant la récréation (15 et 25 minutes). Nous avons procédé à un enregistrement de l'entretien afin de pouvoir au mieux analyser les propos des enquêtés et nous avons également un carnet pour recueillir d'éventuelles notes supplémentaires.

Ce dispositif d'enquête a été mis en place dans trois écoles rurales et une école urbaine (CE2). Les effectifs y étaient plutôt réduits (22 élèves en moyenne par classe).

## 2) Les instruments utilisés

Afin de pouvoir vérifier au mieux mes hypothèses et donc apporter une réponse à ma problématique, j'ai eu recours à deux outils méthodologiques : l'observation et l'entretien.

### **2.1 La grille d'observation**

L'observation, est une méthode qualitative qui permet un accès direct aux pratiques concrètes des enquêtés. J'ai procédé à une observation systématique avec l'aide d'une grille d'observation où les éléments observables étaient donc déjà préétablis. Cette grille a eu pour but de faciliter l'observation des pratiques du professeur. Par ailleurs, afin de toujours simplifier le remplissage de la grille, les réponses étaient composées sous forme de cases à cocher (oui ou non) sauf pour trois questions (type de démarche utilisé selon l'observateur, indices prouvant la présence d'une certaine motivation, regard de l'enseignant) par soucis de facilité d'élaboration de la grille.

Les éléments observables ont été produits selon les trois sources motivationnelles de l'élève étant donné que nous nous sommes appuyés sur le modèle de Viau dans notre cadre théorique, il nous semblait donc important d'avoir une première impression, de premiers résultats par rapport à la problématique posée et aux hypothèses.

Ainsi, pour la perception de la valeur de l'activité, nous nous sommes basés sur les 10 conditions nécessaires pour qu'une activité soit motivante selon Rolland Viau. Cela rejoint nos hypothèses dans la mesure où nous avons pu observer le déroulement de certaines activités qui pourraient « rentrer » dans ces dix conditions. Par ailleurs, nous avons essayé de déterminer dès l'observation vers quel type de démarche se situaient les professeurs observés ; ensuite, nous avons demandé à ces derniers quel type de démarche pratiquaient-ils pour avoir une certitude quant à nos premières impressions. Pour la perception de la compétence, nous nous sommes intéressés surtout aux pratiques évaluatives, au regard de l'enseignant et sur la présence éventuelle d'une aide aux élèves (étayage, tutorat). Par ailleurs, les observables relatifs aux pratiques évaluatives ont été mal « construits » dans le sens où nous avons pu observer seulement un observable sur les trois présents concernant l'évaluation. Effectivement, les instruments et la fréquence des évaluations ne pouvaient pas être observés étant donné que nous sommes venus une seule fois dans les classes observées. Par ailleurs, il s'agissait d'une observation et non d'un entretien, nous n'avons donc pas interrogé les enseignants sur ces deux critères. Concernant la contrôlabilité de la tâche, nous avons procédé à une observation relative

à la conscientisation des procédures, à la verbalisation de celles-ci et au développement de l'autonomie des élèves.

## 2.2 L'entretien

L'entretien, est également une méthode qualitative dont l'intérêt est de recueillir les représentations du professeur concernant son rôle dans la dynamique motivationnelle des élèves. J'ai procédé à un entretien semi-directif car ce dernier a l'avantage d'être cadré et d'accorder, en même temps, une certaine liberté à l'enquêté. Notre objectif était de recueillir des réponses en lien direct avec nos trois hypothèses, c'est-à-dire le fait que le type de démarche, l'adoption d'une pédagogie différenciée et le choix des activités vont avoir une certaine influence sur la motivation des élèves.

Les entretiens se sont bien déroulés dans l'ensemble, trois enseignants semblaient réellement intéressés par la question de la motivation des élèves. Cependant, il y a un point, directement en lien avec l'une de nos hypothèses, que nous n'avions pas anticipé : la non connaissance des types de démarche de la part de deux enseignants. En effet, pendant les entretiens, nous avons commencé par poser une question préalable pour nous assurer qu'ils connaissaient ce terme et que nous ne nous trompions pas sur l'observation que nous venions d'effectuer. Néanmoins, pendant le deuxième et troisième entretien, les enquêtés ne connaissaient que très peu les différents types de démarche existants et leurs caractéristiques. Cette non connaissance a sans doute posé problème dans le sens où elle est directement liée à l'une de nos hypothèses. Peut-être, aurions-nous dû faire un point avec les enquêtés avant de faire l'entretien sur cette question.

Les entretiens étaient divisés en deux parties : durant la première, les enseignants devaient se présenter et retracer leur parcours ; durant la deuxième, ils devaient répondre à sept questions minimum (sans relances) liées directement à mes hypothèses pour les trois premières questions (Pensez-vous que le choix du type de démarche influence la dynamique motivationnelle de l'élève ? Pensez-vous que l'adoption d'une pédagogie différenciée influence la motivation de l'élève ? Comment choisissez-vous vos activités ?). Deux autres questions concernaient le type de relation existant entre le professeur et les élèves car nous pensons que cette dernière peut influencer la dynamique motivationnelle de l'élève, notamment sa perception de compétence. Effectivement, le fait que l'enseignant encourage et valorise l'élève aura certainement un effet

bénéfique sur la perception qu'il a de sa compétence. Les deux dernières questions concernent les représentations des enseignants en rapport avec les caractéristiques visibles d'un élève motivé et la problématique de ce mémoire, à savoir comment un professeur peut motiver un élève. Cela nous permet donc d'avoir un éventail, certes limité à quatre enseignants, de représentations relatives à nos hypothèses et problématique du sujet.

## Résultats :

Présentation des résultats des observations :

**Tableau 2. Restitution des quatre observations.**

|                                                                         | <b>1<sup>ère</sup><br/>observation</b>       | <b>2<sup>ème</sup><br/>observation</b> | <b>3<sup>ème</sup><br/>observation</b> | <b>4<sup>ème</sup><br/>observation</b>   |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------|
| Type de démarche                                                        | Socio-constructivisme                        | Transmissif                            | Constructivisme                        | Constructivisme                          |
| Prise en compte des conceptions initiales                               | Oui                                          | Non                                    | Non                                    | Non                                      |
| Présence de situations problèmes                                        | Oui                                          | Non                                    | Oui                                    | Oui                                      |
| Les activités ont un intérêt/utilité pour l'élève                       | Oui                                          | Oui                                    | Oui                                    | Oui                                      |
| Mise en place de projets                                                | Oui                                          | Non                                    | Non                                    | Non                                      |
| Consignes comprises par les élèves                                      | Oui                                          | Oui                                    | Oui                                    | Oui                                      |
| L'activité représente un défi                                           | Oui                                          | Non                                    | Oui                                    | Oui                                      |
| L'activité débouche sur une réalisation authentique                     | Oui                                          | Non                                    | Non                                    | Non                                      |
| L'activité comprend des connaissances / compétences interdisciplinaires | Oui                                          | Non                                    | Non                                    | Oui                                      |
| Les élèves sont amenés à se poser des questions                         | Oui                                          | Oui                                    | Oui                                    | Oui                                      |
| Les élèves prennent-ils plaisir à l'activité                            | Oui (tous en activité, niveau sonore faible) | Mitigé (concentration / bavardages)    | Mitigé (concentration / bavardages)    | Oui (tous en activité, parlent du sujet) |

|                                                      |                  |                   |                   |                   |
|------------------------------------------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Supports différents                                  | Oui              | Oui               | Oui               | Oui               |
| Outils d'aide                                        | Oui              | Oui               | Oui               | Oui               |
| Etayage                                              | Oui              | Oui               | Oui               | Oui               |
| Tutorat                                              | Oui              | Oui               | Oui               | Oui               |
| Temps d'activité assez long                          | Oui              | Oui               | Oui               | Oui               |
| Conscientisation des progrès                         | Oui              | Non               | Non               | Oui               |
| Les élèves sont au courant des critères d'évaluation | Non              | Non               | Non               | Oui               |
| Les instruments d'évaluation sont variés             | Non observé Oral | Non observé Ecrit | Non observé Ecrit | Non observé Ecrit |
| Les évaluations sont fréquentes                      | Non observé      | Non observé       | Non observé       | Non observé       |
| Feed-back de l'enseignant                            | Oui              | Oui               | Oui               | Oui               |
| Regard de l'enseignant                               | Bienveillant     | Bienveillant      | Bienveillant      | Juste             |

|                                                  |     |     |     |     |
|--------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Conscientisation des procédures utilisées        | Non | Non | Non | Non |
| Mise en mot des procédures                       | Non | Non | Non | Non |
| Les élèves ont la possibilité de faire des choix | Oui | Non | Non | Non |

Avant de commencer à analyser les données recueillies, il convient de restituer les observations.

Dans le tableau ci-dessus, nous avons retranscrit les éléments observés lors des quatre observations selon le même code couleur que la grille d'observation : l'orange pour la perception de la valeur de l'activité pour l'élève, le bleu pour la perception de sa compétence et le rose pour la perception de contrôlabilité de la tâche. La couleur verte a été utilisée trois fois dans ce tableau : la première fois pour le type de démarche, la deuxième et troisième fois pour les pratiques évaluatives. Le modèle pédagogique a été déduit de notre part selon les critères caractéristiques de ces derniers, il n'est donc pas certain à cent pour cent que les professeurs observés utilisent seulement ce modèle pédagogique. Concernant les pratiques évaluatives, comme nous l'avons précisé précédemment (partie 2.1 La grille d'observation), nous n'avons pas pu constater la variété et la fréquence des évaluations vu que nous ne sommes venu qu'une seule fois. Nous avons donc restitué, pour cette partie, seulement les modalités choisies pour l'évaluation formative observée ce jour-là.

Nous pouvons distinguer trois modèles pédagogiques utilisés : le socio-constructivisme, le transmissif et le constructivisme. Pour déterminer le premier type de démarche, nous nous sommes appuyés sur le fait que l'activité avait débouché à partir d'une situation-problème et poursuivait avec le lancement d'un projet d'écriture. Par ailleurs, l'enseignant avait privilégié, au sein de ses modalités, le travail en groupe. Le deuxième type de démarche a été déduit ainsi au vu de l'absence d'une situation-problème, à la disposition des tables (disposées en frontal) et à l'acheminement de l'apprentissage (simple application d'une règle, précédemment donnée par l'enseignant, sur des exercices). Concernant la troisième et quatrième observation, nous nous sommes basés sur la présence d'une situation-problème comme point de départ à l'apprentissage pour assigner ce type de démarche. Il est vrai que, ce jour-là, nous n'avons pas observé d'activité s'appuyant sur un projet mais cela ne signifie pas qu'il n'y en a pas ultérieurement.

Les items pouvant faire partie de la pédagogie différenciée (supports différents, outils d'aide, étayage, tutorat, temps d'activité, instruments d'évaluation, feed-back de l'enseignant) sont tous positifs à l'exception des instruments d'évaluation : tous les élèves ont été évalué selon la même modalité lors des quatre observations. Les critères d'évaluation, bien que faisant partie de la pédagogie différenciée, sont un outil pour l'enseignant lorsque ce dernier les différencie selon les élèves mais ceci n'a pas été observé.



Le choix des activités regroupe également plusieurs items (les orange, excepté le type de démarche), les résultats y sont beaucoup plus partagés : les conceptions initiales des élèves sont prises en compte pour deux professeurs sur quatre ; trois enseignants ont mis en place une situation problème (le deuxième enquêté avait commencé par donner directement la règle aux élèves, ces derniers devaient alors appliquer ensuite cette règle) ; trois enseignants n'ont pas mis en place d'activités faisant partie d'un projet ou débouchant sur une réalisation authentique lors de l'observation. Par ailleurs, l'activité représente un défi pour trois enseignants (présence d'un problème à résoudre qui n'est pas accessible facilement au premier abord pour les élèves) et comporte des connaissances et compétences interdisciplinaires pour la moitié des professeurs (le deuxième et troisième enquêté sont restés dans une seule discipline). Et enfin, deux des quatre classes observées semblaient prendre plaisir lors des activités (élèves concentrés sur leur tâche, niveau sonore faible, sollicitation des avis des autres). Concernant les deux autres, les résultats étaient plus partagés car des stratégies d'évitement ont été observées ce jour-là : bavardages, allées et venues inutiles, remarques inutiles, inattention.

Les dernières cases (les rose) représentent le troisième pilier de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau : la perception de contrôlabilité des apprentissages. Bien que ne faisant pas partie de nos hypothèses, il est tout de même intéressant d'observer et de rapporter les résultats puisque nous avons pu voir précédemment que chaque perception influe sur les autres. Ainsi, nous pouvons souligner que la conscientisation et la verbalisation des procédures n'a pas eu lieu pour les quatre professeurs. La possibilité laissée aux élèves de pouvoir effectuer des choix a, quant à elle, été observée chez le premier enquêté uniquement.

### Présentation des résultats des entretiens :

Comme énoncé précédemment, les entretiens comportaient une question se rapportant au parcours professionnel de chacun et sept questions relatives aux pratiques des enquêtés en rapport avec notre sujet.

Le guide d'entretien ainsi que les retranscriptions sont disponibles en annexes.

*Question 1 : Pouvez-vous retracer en quelques mots votre parcours professionnel en commençant par votre formation initiale ?*

Cette question concerne le parcours professionnel de chaque enseignant. Chacun est passé par la case IUFM ou ESPE, condition sinequanone pour devenir professeur. Tous, mise à part le dernier enquêté, ont enseigné/enseignent dans une classe multi-niveaux. Le premier et le deuxième enquêté ont respectivement dix et douze années d'expérience, les deux derniers ont une et trois années d'expérience.

*Question 2 : Pensez-vous que le choix du type de démarche influence la dynamique motivationnelle de l'élève ?*

Le premier enquêté s'inscrit « dans une optique de classe coopérative où le travail en groupe et le tutorat sont privilégiés », cette façon de penser et de travailler fait référence notamment à la démarche socio-constructiviste où l'élève va pouvoir confronter son point de vue avec celui de ses camarades et apprendre en construisant son savoir face à une situation-problème. Le deuxième professeur se situe davantage dans une démarche transmissive contrairement aux deux derniers enseignants qui se placent plutôt dans une démarche constructiviste. Trois enquêtés sur quatre exposent clairement leur opposition à la démarche transmissive. Selon le premier, les élèves ne doivent pas être passifs et le rôle de l'enseignant ne doit pas se résumer à transmettre un savoir au tableau car « les élèves qui sont très scolaires vont suivre mais les autres vont très vite se lasser ». De plus, il insiste sur le fait que les élèves ne sont pas un bocal vide, ils ont du savoir également. Cette idée de transmission de savoir passive est reprise par le troisième professeur lorsqu'il indique que l'enseignant adoptant une démarche traditionnelle ne permet pas aux élèves de s'interroger sur le savoir visé puisqu'il leur donne directement toutes les notions qu'ils doivent apprendre. Par ailleurs, l'idée de lassitude et manque d'intérêt abordée par le premier enseignant se retrouve dans le discours du dernier enquêté qui exprime le fait que lorsqu'il adoptait une démarche traditionnelle, les élèves ne se sentaient pas « forcément concernés par ce qu'on leur demande ». Par ailleurs, il ajoute : « ne pas donner du sens va faire

qu'ils vont moins mémoriser ce qu'on leur demande et ne vont peut-être pas réussir à derrière le réutiliser ».

Le deuxième enseignant se détache des trois autres dans le sens où il implique l'idée d'adapter la démarche selon le caractère des enfants (« t'en as qui n'aiment pas travailler avec les autres »), il pense que « pour certains enfants, le socio-constructivisme va les aider mais y en a d'autres qui ont plus besoin de la présence de l'adulte ». Il indique qu'il va poser une situation-problème au départ (constructivisme) mais si les élèves ne trouvent pas au bout d'un certain temps, il « donne soit la solution, soit la démarche, soit le raisonnement » pour ne pas les « laisser patauger ». L'aspect sonore paraît également être un facteur déterminant, il indique que les échanges qu'il peut y avoir dans le socio-constructivisme peuvent être gênants car « quand tu les fais échanger entre eux, tout de suite le niveau sonore monte » or, ce n'est pas bon pour ses élèves de CP qui ont besoin de calme.

Par ailleurs, deux des quatre enquêtés expriment leur position favorable vis-à-vis des démarches actives. Le premier professeur indique que le fait de travailler ensemble permet la confrontation des idées et verbalisation des procédures également. Le quatrième enseignant amène l'idée de construction du savoir dans la mesure où les élèves « vont se rendre compte que pour résoudre ce problème ils ont besoin d'apprendre cette nouvelle notion », il y a donc là l'idée qu'on n'apprend pas pour apprendre mais qu'il y a bel et bien une finalité à cet apprentissage, « la situation est plus concrète ».

*Question 3 : Pensez-vous que l'adoption d'une pédagogie différenciée influence la motivation de l'élève ?*

Concernant notre troisième question, l'adoption d'une pédagogie différenciée influence la motivation des élèves pour nos quatre enseignants. Les résultats amenés par les quatre grilles d'observation sont identiques pour les enquêtés mis à part la façon d'évaluer les élèves de chacun ce jour-là (le premier professeur les avait évalués à l'oral contrairement aux trois autres qui l'avaient fait à l'écrit ; mais tous avaient réalisé une seule et même évaluation : pas de différenciation dans l'évaluation ce jour). Deux enseignants sur quatre impliquent l'idée que le travail doit être adapté sinon l'élève va se décourager puisqu'il n'arrivera pas à réaliser l'activité si elle est trop difficile pour lui. Le deuxième professeur pense qu'il faut différencier car « le fait de savoir qu'ils vont avoir moins à faire va faire qu'ils vont être plus concentrés », il n'y aura pas de surcharge cognitive puisqu'ils « ne sont pas abasourdis pas la charge de travail ». Le troisième enseignant insiste sur le fait que chaque élève doit atteindre l'objectif ; pour cela, il faut différencier car tous les élèves n'apprennent pas de la même façon (principes

de Robert Burns relatifs à la pédagogie différenciée : « *Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps* », etc. Burns, R. 1971. *Methods for individualizing instruction. Educational Technology*, 11, p.55-56).

Question 4 : *Comment choisissez-vous vos activités ?*

La quatrième question (le choix des activités) est beaucoup plus contrastée. Les notions de réalisation d'objets concrets ou de réinvestissement des notions sont communes aux enquêtés n°1 et n°4, la présence d'activités ludiques est également commune pour les enquêtés n°3 et n°4 et enfin, la manipulation apparaît chez les enquêtés n°2 et n°4. Par ailleurs, de nombreuses propositions différentes furent également énoncées : le premier professeur privilégie avant tout la pédagogie de projet et cumule dix réponses positives sur dix concernant les items représentant la perception de la valeur de l'activité pour l'élève ; le deuxième enseignant privilégie les activités répétées et la manipulation pour les activités nouvelles. Nous pouvons observer, pour cet enseignant trois réponses positives sur dix sur la perception de la valeur de l'activité contrairement à l'enquêté n°3 qui en a cinq et à l'enquêté n°4 qui en présente sept.

Question 5 : *Comment définiriez-vous votre relation avec les élèves ?*

Cette question se rapporte à la relation entretenue avec les élèves. Trois enseignants sur quatre optent pour le terme « proche », l'autre enseignant adopte le terme « juste ».

Question 6 : *Pensez-vous que cette relation ait un impact sur la motivation des élèves ?*

Cette dernière continue la question n°5 dans le sens où les professeurs doivent dire s'ils pensent que cette relation puisse avoir une influence quelconque sur la motivation des élèves. Les quatre enseignants s'accordent tous sur le fait que celle-ci agit bel et bien sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Le premier insiste sur le fait qu'il considère la classe comme une seule et même équipe, le deuxième exprime le fait que la relation proche va entraîner une plus grande confiance des élèves envers eux-mêmes, le troisième souligne le fait que si un enseignant est trop rigide les élèves souffriront de cette rigidité et ne seront pas motivés intrinsèquement et enfin, le dernier enquêté continue en disant qu'avec une relation proche, ils se sentiront plus libres de parler.

Question 7 : *Qu'est-ce qui caractérise, selon vous, un élève motivé ?*

Cette question a pour but de connaître les opinions des enseignants sur les caractéristiques observables d'un élève motivé. Selon le premier enseignant, un élève motivé est « un élève qui va être concentré sur la tâche, ne pas avoir les yeux qui tournent dans tous les sens pour regarder ailleurs, c'est un enfant qui va être demandeur ». Selon le deuxième, ce qui est caractéristique d'un élève motivé est « sa mise au travail quotidienne, ses réactions par rapport aux notions abordées. Le fait de vouloir apprendre, de poser des questions ». Selon le troisième enseignant, c'est lorsque que l'élève « pose des questions, quand il s'intéresse à ce qu'un élève raconte ou la maitresse ». Pour le quatrième enseignant, un élève motivé peut présenter une « motivation verbale » ou une autre motivation où les élèves « rentrent tout de suite dans l'activité ».

Question 8 : *Comment peut-on, d'après vous, motiver les élèves ?*

Cette dernière question traite directement la problématique de ce mémoire (le rôle du professeur dans la motivation des élèves). Le premier enseignant pense qu'il faut réfléchir à l'espace classe (l'endroit doit être adapté, fonctionnel et agréable à vivre), « la relation enseignant-élève doit être pensée », il faut « toujours encourager les enfants », « varier les supports » et « privilégier tout ce qui est pédagogie de projet et coopération ». Le deuxième professeur indique « qu'il doit lui donner envie d'apprendre, pour ça il va choisir des objectifs, trouver des supports adaptés à lui, à ses besoins et à ses capacités. Montrer que nous aussi on a envie qu'il réussisse, lui montrer qu'il peut le faire, qu'il peut réussir ». Elle ajoute également que les activités jouent ainsi que la posture de l'enseignant (la forme et le moral).

Le troisième enquêté n'a pas su développer cette question qu'il trouvait trop « vague ». Nous n'avons pas su également relancer ce dernier afin qu'il puisse développer davantage sa réponse. Cependant, il a indiqué qu'il fallait « le captiver de façon ludique » et qu'il fallait « que pour lui ça ait un sens ». Enfin, selon le quatrième enseignant, il faut « lui donner confiance en lui, lui donner du sens dans chaque activité, lui faire comprendre que ça va lui servir » et « choisir des activités différentes ».

### Analyse des résultats :

Les résultats laissent apparaître trois modèles pédagogiques : un modèle socio-constructiviste, un modèle transmissif et un modèle constructiviste. L'enquête utilisant le premier modèle est celui qui regroupe le plus d'items positifs remarqués lors de l'observation ; l'enquête pratiquant le deuxième modèle est celui qui totalise le plus d'items négatifs. Nous rappelons que la grille d'observation avait été construite selon les trois sources motivationnelles de Rolland Viau, ces dernières constituent donc une référence théorique pour notre analyse. L'accumulation d'items négatifs s'explique par le fait que dans une démarche traditionnelle l'élève et l'enseignant ne tiennent pas les mêmes rôles que dans des démarches actives comme le socio-constructivisme ou le constructivisme pour les deux autres enseignants. Effectivement, au sein d'un modèle transmissif, le professeur est la personne référente pour les élèves, il est celui par qui les élèves apprennent. Généralement, il commence par aborder la règle de la leçon pour que les élèves l'appliquent ensuite avec l'aide d'exercices. A l'inverse, dans une démarche active, le professeur n'est pas le seul référent, le premier enquête l'indique lors de l'entretien : « On est pas les seuls à détenir le savoir, les enfants ont du savoir aussi donc c'est bien qu'ils l'expriment et en travaillant ensemble, cela permet de confronter leurs idées et généralement un tuteur apprend plus que celui qui est tutoré puisqu'il doit formuler ». Le travail en groupe est privilégié pour que les élèves puissent conscientiser et verbaliser leur procédure, cela permet également de faire prendre conscience aux élèves qu'ils n'ont pas tous le même savoir et qu'ils peuvent donc apprendre les uns des autres. Par ailleurs, cet enseignant rajoute « qu'il n'y a pas d'un côté l'enseignant et de l'autre les enfants, on fait partie de la même équipe et si j'ai des enfants en difficulté je le prends aussi comme un échec pour moi ». Cette façon de penser est en contradiction avec le modèle transmissif où l'erreur est mal perçue, si un élève commet une faute, l'enseignant aura tendance à penser que celle-ci est causée par un manque de travail ou d'attention de la part de l'élève, il ne se remettra pas forcément en question comme le ferait plus facilement un enseignant adoptant un modèle pédagogique actif où l'erreur est vue comme étant constructive pour l'élève.

Nous avons pu également observer des différences dans la façon d'amener les activités. Effectivement, les trois enseignants pratiquant un modèle pédagogique actif ont tous les trois commencé par une situation problème contrairement à celui qui utilise plutôt un modèle transmissif. Lorsqu'un enseignant amène une situation problème, il va plus facilement mobiliser la motivation de l'élève car celle-ci constituera, entièrement ou en partie pour

certain, un défi. Le troisième enquête explique également que « le fait d'apporter une situation problème va apporter du sens, ils vont devoir trouver des solutions. Dans le transmissif, tu leur plaques tout sous le nez, ça n'a aucun sens ».

Comme nous l'avons vu précédemment, Rolland Viau insiste sur le fait qu'une activité sera motivante à partir du moment où elle n'est ni trop facile ni trop difficile (condition n°5 : *représenter un défi*). Il faut qu'elle soit dans la zone proximale de développement (Vygotski), c'est-à-dire assez accessible pour ne pas les décourager mais pas trop non plus pour qu'ils soient obligés de mettre des stratégies en place afin de résoudre le problème et d'acquérir de nouvelles compétences. Par ailleurs, cette situation-problème sera d'autant plus motivante si elle a un lien avec le vécu des élèves car elle éveillera leur intérêt. Ceci n'est pas effectif dans le modèle traditionnel car l'enseignant ne prend pas en compte les conceptions initiales des élèves, il transmet un seul et même savoir à tous les élèves.

Par ailleurs, nous pouvons observer un lien entre les types de démarches et l'expression de contentement des élèves au regard de l'activité : le premier et le dernier enquête avaient des élèves qui démontraient des signes de plaisir et donc de motivation car ces derniers étaient investis dans la tâche, ils cherchaient et communiquaient afin de résoudre les problèmes et persévéraient quand ils n'obtenaient pas de réponses communes. Le deuxième enquête avait une classe plutôt agitée, les élèves utilisaient clairement des stratégies d'évitement, ces dernières sont des signes d'une certaine diminution de la dynamique motivationnelle des élèves. Effectivement, lorsqu'un élève n'est pas motivé par la tâche, il va adopter des stratégies (gestes et remarques inutiles, allées et venues jusqu'à la poubelle, etc.) pour retarder l'engagement dans cette tâche.

Le troisième enquête présente un modèle constructiviste, commence son activité par une situation-problème et pourtant des stratégies d'évitement ont été observées ce jour-là. Nous avons remarqué, lors de cette observation, que l'enseignant avait mis en place différents groupes pour réaliser la situation-problème, nous pouvons donc nous demander selon quel critère le professeur avait-il réalisé ses groupes (groupes de niveaux, groupes mixtes) ? S'il s'agissait de groupes mixtes, l'item concernant le plaisir de l'élève ressenti pour l'activité (ici mitigé pour ce professeur) pourrait s'expliquer par le fait que certains élèves ont tendance à « commander » les autres, certains élèves peuvent se sentir inutiles dans ces occasions et donc peuvent perdre la motivation qu'ils avaient au départ.

Au regard des résultats observés dans les deux différentes méthodes de recherche, les quatre enseignants utilisent une pédagogie différenciée. Cette dernière joue sur le deuxième pilier de la dynamique motivationnelle de l'élève selon Rolland Viau : la perception de sa compétence. En effet, lorsqu'un élève aborde l'activité en question, il va tout d'abord se demander s'il est en capacité de l'accomplir. Si la réponse est oui, il va certainement s'engager dedans car il ne prendra pas trop de risque, il estimera sûrement qu'il est davantage capable de réussir que d'échouer. Cependant, si la réponse est non, l'élève ne s'engagera probablement pas dans l'activité pour ne pas se frotter à un échec, il utilisera sans doute alors des stratégies d'évitement pour éviter de rentrer dans l'activité. Pour faciliter cet engagement dans la tâche, il faut que les modalités, les activités, les supports, etc. soient adaptés à chacun. Si l'enseignant ne différencie pas, cela voudrait dire que tous les élèves ont le même niveau, la même façon d'apprendre, les mêmes intérêts, etc. Or, cela est impossible car nous faisons face à des individus bien différents les uns des autres. La différenciation pédagogique apparaît donc primordiale pour s'adapter à chaque capacité, pour ne pas démotiver certains élèves et accroître, par la même occasion, leur perception de compétence. En effet, il y a plus de chances qu'un élève réussisse si l'activité est adaptée que si elle ne l'est pas ; par conséquent, la différenciation pédagogique influence bel et bien la perception de compétence de l'élève et donc sa motivation. Cela se retrouve dans les propos des professeurs.

Le premier enseignant explique que « si on donne un travail qui est trop difficile (...) il va se décourager ». Effectivement, lorsque l'on donne une tâche à un élève, il faut que celle-ci soit adaptée à ses compétences sinon il ne sera pas en mesure de la réaliser, ne pourra donc pas s'engager dedans et finira sans doute par abandonner ou bâcler le travail. Le troisième professeur annonce que « l'élève va se sentir plus concerné » et qu'il différencie « pour que chaque élève atteigne l'objectif » ; en effet, c'est là le but de la différenciation pédagogique, il faut que tous les élèves atteignent l'objectif et pour cela, l'enseignant va devoir passer par des biais différents car « tous les élèves n'apprennent pas de la même façon ».

Le deuxième enquêté explique, concernant l'influence de la différenciation pédagogique sur la motivation, que « le fait de savoir qu'ils vont avoir moins à faire va faire qu'ils vont être plus concentrés ». Certes, la charge de travail est un des aspects sur lequel peut jouer l'enseignant ; cependant, nous pensons qu'il ne faut pas réduire la différenciation pédagogique seulement à la réduction de la charge de travail, un professeur peut jouer également sur les modalités choisies, les supports, les consignes, etc.



La perception de la valeur de l'activité est une des sources de la dynamique motivationnelle selon Rolland Viau. Effectivement, si l'élève voit dans l'activité proposée un intérêt et une utilité il s'engagera dedans et persévéra plus facilement. Cependant, pour qu'une activité soit motivante, elle doit respecter dix conditions selon Viau (voir *Les facteurs internes à la classe*).

Au regard des diverses observations, l'activité apparaît plus motivante chez certains enseignants que d'autres. Effectivement, le professeur n°1 présente que des items positifs contrairement aux autres collègues, cela s'explique probablement par le fait qu'il pratique la pédagogie de projet. En effet, cette dernière, selon Rolland Viau, est la plus efficace pour motiver un élève car elle réunit toutes les conditions : les activités sont signifiantes pour les élèves (il s'agit d'un projet commun à tous les élèves), elles amènent à la réalisation d'un produit authentique, elles représentent des défis, exigent un engagement cognitif, responsabilisent les élèves, permettent aux élèves d'interagir et de collaborer ensemble, sont interdisciplinaires, etc. Ce dernier point est notamment repris par l'enseignant n°4 dans son entretien, il explique : « ça leur permet de faire du lien, ils se rendent compte que ce qu'ils apprennent, ils peuvent le réutiliser dans autre chose » ; les élèves ne vont comprendre l'intérêt et l'utilité d'apprendre telle notion seulement si elle est réinvestie dans un autre contexte (par ailleurs, le fait de transférer l'apprentissage permettra à l'enseignant de savoir si l'élève a réellement acquis la compétence).

L'enseignant n°2 est celui qui présente le moins d'items positifs concernant la perception de la valeur de l'activité, nous pouvons nous attarder sur deux points qui pourraient expliquer notamment cette réticence à s'engager dans l'activité : le fait que l'activité ne représente pas un défi et le fait qu'elle ne comporte pas de caractère interdisciplinaire. Effectivement, le dernier critère, comme mentionné précédemment, permet aux élèves de faire du lien avec les autres apprentissages, les élèves y voient donc plus facilement une certaine utilité et s'engagent d'autant plus dans l'activité. De plus, le fait que l'activité ne représente pas un défi a été constaté par le fait que les élèves savaient déjà faire l'activité en question, cette dernière a été réalisée rapidement et sans erreurs pour la quasi totalité des élèves. L'enseignant annonçait dans son entretien : « Ils aiment bien quand c'est des activités répétées car cela les rassure », nous pensons qu'il s'agissait donc d'une activité répétée. Outre le fait que les élèves ne semblent manifestement pas avoir acquis de nouveaux apprentissages, cela pose question quant à la motivation de ces derniers. Le fait qu'il s'agisse d'une activité répétée ne paraît pas être le problème car, effectivement, les élèves ont besoin de cela pour « travailler la mémorisation » (paroles de l'enquête n°2). Cependant, une activité sera plus facilement motivante si elle

adaptée : ni trop facile, ni trop difficile ; elle doit être un challenge pour les élèves qui doivent mobiliser leurs stratégies afin de trouver des solutions. Or, celle-ci avait déjà dû être répétée plusieurs fois pour que les élèves aillent aussi vite dans sa réalisation, elle semblait trop facile pour les élèves et donc assez démotivante aux yeux de certains qui n'ont pas hésité à le montrer par des stratégies d'évitement.

Les professeurs n°3 et n°4 semblent privilégier les activités ludiques « pour attirer leur attention », « ça leur permet de moins s'ennuyer ». En effet, l'utilisation de « jeux en maths » pour l'enseignant n°4 semble être une solution pour éveiller l'intérêt des élèves tout en mobilisant des compétences. Par ailleurs, les jeux présentent certains avantages : engagement cognitif, développement social, développement moteur. Cependant, nous pensons qu'ils ne doivent pas être trop souvent répétés car cela apporterait sans doute une certaine lassitude pour les élèves et donc une baisse de la motivation. Ces deux enseignants se distinguent du premier dans le sens où ils n'ont pas réalisé d'activité s'incluant dans un projet (ce n'est également pas ressorti pendant les entretiens) et, par ailleurs, l'enquête n°3 avait réalisé une activité qui regroupait une seule discipline, il n'avait pas procédé à une ouverture disciplinaire qui aurait permis aux élèves de transférer leur apprentissage et de se rendre compte de l'utilité de cet apprentissage.

La troisième perception de Rolland Viau (la contrôlabilité des apprentissages) ne figurait pas dans nos hypothèses. Cependant, il est tout de même utile de rappeler que les trois perceptions sont liées pour favoriser l'engagement, la persévérance et l'apprentissage de l'élève. Par conséquent, nous rappelons brièvement que les quatre professeurs enquêtés n'ont pas procédé, le jour de l'observation, à une conscientisation et une verbalisation des procédures. Or, comme l'indiquait Anne-Marie Doly dans sa recherche sur la métacognition, il est important que les élèves puissent être en capacité de savoir comment est-ce qu'ils ont réussi l'activité donc reconnaître les stratégies qu'ils ont mises en place afin de pouvoir potentiellement les réutiliser dans d'autres activités. Par conséquent, cette conscientisation et verbalisation entraîneraient un certain contrôle sur l'activité et sur l'apprentissage en question. Par ailleurs, cela amèneraient les élèves à travailler davantage sur leur autonomie. Si l'enseignant leur laisse la possibilité d'effectuer des choix, les élèves seront certainement davantage motivés car ils auront une marge de manœuvre plus ou moins élevée, ils pourront utiliser les stratégies d'apprentissage de leurs choix. Cependant, selon les élèves, le guidage de l'enseignant devra être plus ou moins élevé. Effectivement, certains élèves ont besoin d'être davantage guidés que

d'autres, c'est pour cela que le professeur doit les aider au fur et à mesure à apprendre à utiliser des stratégies d'apprentissage pour que le guidage soit de moins en moins fort.

Bien que ne faisant également pas partie de nos hypothèses, la relation enseignant-élève est un facteur interne (à la classe) important quant à la motivation des élèves. En effet, un enseignant qui encourage ses élèves, qui montre qu'il a confiance en eux et qu'il sait qu'ils peuvent réussir, sera certainement un enseignant qui augmentera ou tout du moins facilitera la confiance des élèves qu'ils peuvent avoir en eux-mêmes et par la même occasion la perception de leur compétence. Il nous semblait donc important d'analyser les résultats se rapportant à ce facteur.

Les deux termes employés par les enseignants pour qualifier leur relation avec leurs élèves sont « proche » et « juste ». Effectivement, le premier enseignant explique : « si j'ai des élèves en difficulté et qu'ils ont peur de moi, si je mets trop de distance ils ne vont pas oser venir vers moi ». Le feed-back de l'enseignant est très important dans l'apprentissage de l'élève, c'est en comprenant ses erreurs que l'élève aura tendance à vouloir persévérer (signe de motivation) et ce feed-back se fera d'autant mieux si l'élève a confiance en son professeur et que cette confiance est réciproque, s'il y a donc une bonne entente entre les deux. De plus, le troisième enseignant annonce « quand t'es autoritaire, l'élève subit. Ça baisse forcément la motivation quand ils sont obligés de faire une tâche, il n'est pas motivé enfin il est motivé extrinsèquement peut-être, parce qu'il ne veut pas la punition ou mettre la maitresse en colère ». Ce dernier avance que la relation enseignant-élève, facteur externe, peut avoir une conséquence sur la motivation de l'élève. En effet, lorsque l'élève se sent encouragé par son professeur, il va avoir tendance à être davantage motivé qu'un élève qui est dévalorisé car les mots d'encouragements jouent sur la perception de compétence de l'élève (deuxième source motivationnelle de l'élève) et l'estime de soi. Cependant, « les recherches menées par Zimmerman et Schunk (2008) sur les stratégies d'autorégulation nous amènent à nous demander s'il n'y aurait pas lieu d'agir plutôt sur les stratégies d'apprentissage de l'élève » plutôt « que de tenter de le convaincre qu'il en est capable » (Viau, 2009, p.43-44). Ainsi, encourager l'élève et lui montrer que nous croyons en lui est une bonne chose mais peut-être serait-il plus préférable de travailler sur sa capacité à mettre en place et utiliser des stratégies d'apprentissage afin qu'il soit en posture de réussite à plus long terme. Effectivement, les mots d'encouragement seront probablement très souvent répétés (peut-être à chaque activité ou chaque jour selon l'élève) alors que les stratégies

d'apprentissages seront certainement un lourd travail au début mais deviendront probablement de plus en plus faciles à utiliser avec le temps pour les élèves.

Par ailleurs, il serait aussi intéressant d'analyser les propos recueillis quant à la dernière question de l'entretien (*Comment, d'après-vous, peut-on motiver un élève ?*) car celle-ci se rapporte directement à la problématique de ce mémoire et clos les entretiens sous forme d'un résumé.

Le premier enseignant insiste sur la relation enseignant-élève : « toujours encourager les enfants, avoir une vision positive d'eux-mêmes ». Celle-ci, comme nous l'avons vu avant, joue sur la perception de compétence de l'élève, ils se sentent davantage capable de réaliser les activités si l'enseignant le dit et le montre. Il indique qu'il faut privilégier la pédagogie de projet et la coopération. De plus, il insiste sur l'espace-classe : « les enfants sont 24h par semaine dans une classe donc il faut que la classe soit adaptée, fonctionnelle, agréable à vivre » et effectivement, la classe est décorée selon le thème des sorciers (toiles d'araignées, citrouilles, balais, etc. sont présents dans la classe un peu partout).

Le deuxième professeur souligne surtout l'importance des activités, des objectifs, des supports (adaptés à l'élève) et sur le fait que l'enseignant doit adopter une posture énergique. En effet, les élèves ont tendance à imiter les professeurs (surtout vrai chez les maternelles), il est très probable que les élèves soient excités si l'enseignant l'est et mous si l'enseignant l'est aussi, etc. On retrouve chez ce professeur la volonté d'encourager les élèves afin de leur prouver qu'ils peuvent réussir.

Le troisième professeur implique l'idée d'activités ludiques pour motiver les élèves ainsi que l'enquête n°4. Ce dernier rajoute qu'il faut apporter du sens aux activités pour que les élèves puissent comprendre l'intérêt et l'utilité de les effectuer.

Par conséquent, nous pouvons déduire de ces entretiens que les professeurs ont bien conscience que le choix des activités est un facteur de motivation chez les élèves. Nous avons pu voir précédemment que certains principes facilitent effectivement la dynamique motivationnelle de l'élève (les dix conditions). Ce choix est effectivement important pour que les élèves puissent persévérer dans l'activité. Par ailleurs, l'autre notion redondante pour motiver les élèves est celle liée à la relation enseignant-élève. Effectivement, le fait d'encourager, de féliciter l'élève aura une incidence sur la perception de sa compétence, elle sera davantage positive donc l'élève s'engagera probablement plus dans l'activité.

## Conclusion :

Notre recherche de mémoire s'intéresse à la dynamique motivationnelle des élèves et notamment au rôle pédagogique de l'enseignant dans celle-ci. Nos hypothèses étaient alors les suivantes : le modèle pédagogique, l'adoption d'une pédagogie différenciée et le choix des activités influencent la motivation des élèves. Au regard des recherches et analyses menées sur quatre enseignants, nous pouvons affirmer qu'il existe bel et bien une corrélation entre le modèle pédagogique et la motivation des élèves. Effectivement, sur les quatre professeurs, trois de ces derniers présentaient une démarche active (modèle constructiviste ou socio-constructiviste) et l'autre enseignant adoptait plutôt une démarche traditionnelle. Les élèves les plus engagés faisaient partie des classes où le modèle pédagogique utilisé était constructiviste ou socio-constructiviste.

L'adoption d'une pédagogie différenciée apparaît également, selon nos quatre professeurs, comme un facteur influençant la motivation des élèves car ces derniers adaptent les activités aux besoins des élèves qui présentent aussi bien des difficultés que des facilités. La perception de compétence de l'élève est ainsi facilitée, elle est plus juste dans le sens où l'activité est adaptée aux capacités de l'élève, celui-ci aura (normalement) moins de chance de se décourager.

Le choix des activités (perception de la valeur de l'activité pour l'élève) présente lui-aussi un lien avec la dynamique motivationnelle de l'élève. Ainsi, les enseignants présentant, dans leurs activités, des situations-problèmes (des défis), des compétences interdisciplinaires, etc. présentaient des élèves plus engagés dans l'activité et donc plus motivés.

Au regard de nos analyses, le modèle pédagogique et le choix des activités apparaissent intrinsèquement liés. En effet, bien souvent l'enseignant choisit ses activités en étant sous l'influence du modèle pédagogique qu'il adopte. Par exemple, un professeur traditionnel aura, probablement, plus de difficultés à présenter des projets à ses élèves, à les faire travailler en groupe, etc.

Par ailleurs, nous pouvons également observer que parmi les trois hypothèses, le modèle pédagogique et le choix des activités semblent avoir plus d'influence que l'adoption d'une pédagogie différenciée. Effectivement, chaque enseignant obtient des items positifs relatifs à la différenciation pédagogique et pourtant les élèves n'apparaissent pas tous engagés.

L'enseignant possède un rôle fondamental dans la motivation des élèves, c'est lui qui décide vers quel modèle pédagogique il se retrouve le plus (tout en étant conscient des avantages et des inconvénients que cela peut comporter, d'où la décision de parfois mélanger les modèles), du choix de l'activité et de son organisation, du parti pris de différencier ses activités, du choix de la relation qu'il veut entretenir avec ses élèves, des pratiques évaluatives, etc. Il doit prendre en compte tous ces aspects en sachant que ces derniers ont inévitablement une emprise sur la motivation des élèves, il peut donc les motiver comme les démotiver.

Nos recherches laissent donc apparaître que les hypothèses citées précédemment ont une influence sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Cependant, dans de futures recherches, il serait intéressant de ne pas se limiter seulement aux facteurs internes à la classe mais d'élargir l'influence des autres facteurs (relatifs à l'école, à la société, à la vie de l'élève, etc.) sur la motivation des élèves. Nous pourrions aussi comparer l'influence des facteurs internes à la classe à celle des facteurs externes pour essayer de faire ressortir ceux qui auraient le plus d'ascendant.

## Bibliographie / Sitographie

- BANDURA, A. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, 2003
- BURNS, R. (1971). « Methods for individualizing instruction ». *Educational Technology*, 11, p.55-56
- DELVOLVE, N. (2012), « Métacognition et réussite des élèves », in *Les Cahiers pédagogiques*.
- DOLY A-M. (1996), « Motivation et métacognition », in *Cahiers Pédagogiques, Hors-série « La motivation »*, pp 59-62.
- HOUSSAYE, J. « La motivation », in HOUSSAYE, J. (s.d., 2013), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*.
- LALLEZ, R. (1995), *Etude sur la motivation des enseignants*
- MEIRIEU Philippe. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Editions Autrement.
- MEIRIEU Philippe. « Peut-on susciter le désir d'apprendre ? », in *Sciences humaines*, n°268, mars 2015, p.40.
- MEIRIEU Philippe. « L'ennui à l'école : un véritable tabou ? », in *Le Café pédagogique*, 15 mai 2015.
- MEIRIEU Philippe. (1989) « Différencier la pédagogie », in *Cahiers Pédagogiques*.
- PERRENOUD, P. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, Université de Genève, 2002
- VIAU Rolland. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, numéro 3, Volume 5.
- VIAU Rolland. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, numéro 115.
- VIAU Rolland. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- [http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inherent\\_inherente/43102](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inherent_inherente/43102) (24/01/17)
- [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.aman\\_a&part=36445](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.aman_a&part=36445) (24/01/17)
- <http://www.vousnousils.fr/2015/08/12/ecriture-cursive-en-2016-la-finlande-privilegiera-le-clavier-a-lecole-573572> (24/01/17)
- <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves> (23/02/2017)

- [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.htm](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.htm)  
[1](#) (27/02/2017)
- Site : Canopé, Vidéo de Philippe Meirieu, lors de la journée de l'innovation du 27 mars 2014. « Comment développer la motivation scolaire ? » (28/04/2016)



# Annexes

Grille d'observation : le rôle pédagogique de l'enseignant dans la motivation des élèves

| Piliers de la dynamique motivationnelle | Eléments observables                                                                   | Oui                      | Non                      |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                         | Type de démarche mis en œuvre :                                                        |                          |                          |
|                                         | Prise en compte des conceptions initiales des élèves ?                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Présence de situations problèmes ?                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Perception de la valeur                 | Les activités présentent-elles un intérêt et une utilité pour les élèves ?             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De l'activité                           | Mise en place de projets ?                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Les consignes et les exigences sont-elles comprises par tous les élèves dès le début ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | L'activité représente-t-elle un défi à relever pour les élèves ?                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | L'activité débouche-t-elle sur une réalisation authentique ?                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | L'activité comprend-elle des connaissances et des compétences interdisciplinaires ?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Les élèves sont-ils amenés à se poser des questions ?                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Les élèves semblent-ils prendre plaisir à l'activité ? indices :                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         |                                                                                        |                          |                          |
|                                         | Supports différents ?                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Outils d'aide ?                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Etayage ?                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Tutorat ?                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Temps d'activité assez long ?                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Perception de                           | Conscientisation des progrès ?                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sa compétence                           | Les élèves sont-ils au courant des critères d'évaluation ?                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Les instruments d'évaluation sont-ils variés ?                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Les évaluations sont-elles fréquentes ?                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Feed-back de l'enseignant                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                         | Regard de l'enseignant :                                                               |                          |                          |
|                                         |                                                                                        |                          |                          |
| Perception de                           | Conscientisation des procédures utilisées ?                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Contrôlabilité                          | Mise en mot des procédures ?                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De la tâche                             | Développement de l'autonomie : les élèves peuvent-ils faire des choix ?                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Guide d'entretien sur la dynamique motivationnelle

Identification (codage) de l'enseignant :

Niveau :

Date de l'observation :

Date de l'entretien + horaires (début / fin) :

### 1) Identité de l'enseignant

| Question(s)                                                                                                                                                                                                                         | Renseignements à recueillir                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Dans un premier temps, je vais me présenter et j'aimerais que vous fassiez de même par la suite...</p> <p>Pouvez-vous en quelques mots me retracer votre parcours professionnel en commençant par votre formation initiale ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Âge</li> <li>- Formation initiale</li> <li>- Ancienneté</li> <li>- Ancienneté dans le poste</li> <li>- Expérience à ce niveau de classe / au cycle</li> </ul> |

### 2) Rapport aux pratiques

| Question(s)                                                                                      | Relances / Renseignements à recueillir                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pensez-vous que le choix du type de démarche influence la dynamique motivationnelle de l'élève ? | <p>Pourquoi avoir choisi ce type de démarche ?</p> <p>Explication du choix du type de démarche.</p>                                                                                  |
| Pensez-vous que l'adoption d'une pédagogie différenciée influence la motivation de l'élève ?     | <p>De quelle façon l'adoption d'une pédagogie différenciée motiverait-elle plus un élève ?</p> <p>Critère(s) déterminant l'adoption ou non d'une pédagogie différenciée.</p>         |
| Comment choisissez-vous vos activités ?                                                          | <p>Le choix des activités aurait-il une incidence sur la motivation des élèves ?</p> <p>Critère(s) déterminant le choix de l'activité (intérêt des élèves, challenge à relever).</p> |
| Comment définiriez-vous votre relation avec les élèves ?                                         | <p>Est-elle proche, distancée, juste ?</p>                                                                                                                                           |
| Pensez-vous que cette relation ait un impact sur la motivation des élèves ?                      | <p>Cette relation peut-elle avoir un impact sur la perception de compétence de l'élève ?</p>                                                                                         |
| Qu'est-ce qui caractérise, selon vous, un élève motivé ?                                         | <p>Quels sont les signes révélateurs d'un élève motivé ?</p> <p>Engagement dans l'activité, persévérance, motivation intrinsèque vs extrinsèque.</p>                                 |
| Comment peut-on, selon vous, motiver les élèves ?                                                | <p>Activité interdisciplinaire, objectif connu, interactions, motivation de l'enseignant.</p>                                                                                        |

## **Retranscription du premier entretien 09/12/16**

### **Peux-tu me retracer ton parcours professionnel ?**

J'ai fait Bac S, ensuite fac de sport, IUFM et ça fait 10 ans que je suis enseignant. Il a eu un triple niveau CP-CE1-CE2, CE2-CM1-CM2 pendant 3 ans, 3 ans de CM1-CM2 et c'est la deuxième fois qu'il a un double niveau CE1-CE2.

### **J'ai cru comprendre que tu t'inscrivais plutôt dans une démarche de type socioconstructiviste, est-ce bien exact ?**

Je suis dans une optique de classe coopérative où le travail en groupe et le tutorat sont privilégiés.

### **D'accord. Penses-tu que le choix du type de démarche influence la motivation des élèves ?**

Pour que les enfants soient motivés il faut qu'ils soient actifs, si les enfants sont passifs et si notre rôle se résume à transmettre un savoir au tableau, la motivation elle ne va pas y être pour beaucoup. Les élèves qui sont très scolaires vont suivre mais les autres vont très vite se lasser donc il faut essayer de les faire participer un maximum. On est pas les seuls à détenir le savoir, les enfants ont du savoir aussi donc c'est bien qu'ils l'expriment et en travaillant ensemble, cela permet de confronter leurs idées et généralement un tuteur apprend plus que celui est tutoré puisqu'il doit formuler, il se rend bien compte que quand il explique l'enfant qui est à côté de lui ne comprend pas toujours donc il est obligé de faire une démarche de reformulation donc il apprend tout autant que l'autre.

### **Penses-tu que l'adoption d'une pédagogie différenciée influence la motivation ?**

De toute façon si on donne un travail qui est trop difficile, si au niveau des compétences on est trop exigeant avec un enfant il va se décourager. Les enfants, en terme de motivation, ils ont besoin d'avoir une vision positive d'eux-mêmes donc dès qu'ils sont en réussite c'est un facteur de motivation. Si les exigences sont trop difficiles, on va le décourager et on va le perdre. Donc c'est important de différencier. Par exemple, sur les dictées j'ai 4 niveaux.

### **Comment choisis-tu tes activités ?**

Je vais faire attention de temps en temps. J'essaye de faire de la pédagogie de projet donc il faut toujours qu'il y ait quelque chose de concret à l'arrivée, comme ici la production du livre. Il faut toujours quand tu démarres ton activité que tu définisses ton objectif pour que les enfants sachent pourquoi ils le font s'ils ne savent ils ne vont pas se prendre au jeu.

### **Comment définirais-tu ta relation avec les élèves ?**

Je sais que si j'ai des élèves en difficulté et qu'ils ont peur de moi, si je mets trop de distance ils ne vont pas oser venir vers moi pour me demander de l'aide. Donc j'essaie d'être très proche des élèves, j'essaie de les rassurer surtout que je suis un maître donc de temps en temps pour certains enfants c'est assez impressionnant donc j'essaie de casser cette image-là assez rapidement alors ça ne veut pas dire que c'est l'anarchie dans la classe, je fixe les règles d'entrée et ensuite je me rapproche des enfants, je joue beaucoup avec eux.

### **Selon toi, cette relation a-t-elle une influence sur la motivation des élèves ?**

Elle joue énormément, la première chose que je dis quand je rentre dans la classe : il n'y a pas d'un côté l'enseignant et de l'autre les enfants, on fait partie de la même équipe et si j'ai des enfants en difficulté je le prends aussi comme un échec pour moi (je n'ai pas trouvé les solutions, je n'ai pas trouvé les supports adaptés). Et quand on réussit, je suis le premier à être content.

### **Qu'est-ce qui caractérise un élève motivé ?**

C'est un élève qui va être concentré sur la tâche, ne pas avoir les yeux qui tournent dans tous les sens pour regarder ailleurs, c'est un enfant qui va être demandeur donc il va lever la main pour demander des explications. C'est un enfant qui va parler des activités. Il y a deux-trois ans, j'avais un élève qui était en grosse difficulté et on avait fait une maquette pour faire des éruptions volcaniques et le soir même il était rentré à la maison et il avait demandé à la maman d'acheter tout le matériel pour pouvoir reproduire la maquette parce que ça ça l'avait marqué. Mais ce même élève, si j'avais travaillé différemment comme avec un travail documentaire, je n'aurais pas eu le même résultat. Après toute la difficulté, c'est que tous les enfants sont différents donc même si on essaye de motiver un plus grand nombre, il y a des fois on va passer à côté. La motivation elle tient pas simplement à l'enseignant, c'est aussi les élèves qui doivent fournir les efforts attendus. C'est un tout.

### **Si on résume, comment, d'après toi, peut-on motiver un élève ?**

Il faut penser à l'espace classe, les enfants sont 24h par semaine dans une classe donc il faut que la classe soit adaptée, fonctionnelle, agréable à vivre. Ensuite, la relation enseignant-élève doit être pensée pour qu'on puisse venir vers l'enseignant et qu'il ne redoute pas justement l'enseignant. Toujours encourager les enfants, avoir une vision positive d'eux-mêmes. Et ensuite varier les supports, les surprendre, attirer leur attention. Il faut une routine pour ne pas les perdre mais il faut aussi casser cette routine pour les surprendre et attirer leur regard et leur attention. Et privilégier tout ce qui est pédagogie de projet et coopération.

## **Retranscription du deuxième entretien (15/12/16)**

### **Décris-moi ton parcours professionnel.**

Fac d'histoire-géographie au Havre, deug, licence, IUFM à Caen avec le concours au début. J'ai commencé par un TPS, PS, MS, GS, CP. J'ai enchaîné avec une année de brigade dans la Manche où j'avais des MS-GS et des CM1-CM2. Après j'ai fait 13 ans de CE2-CM1 et donc c'est ma première année en CP-CE1.

### **J'ai cru comprendre que tu t'inscrivais plutôt dans une démarche de type constructiviste, est-ce bien exact ?**

Eh bien, je suis quand même assez présente car en CP il est difficile de rester au fond de la classe. Pas traditionnelle mais je suis quand même assez présente même au niveau de la gestion de classe. Il y a eu du constructivisme dans le sens où il y a eu un problème et avec l'aide d'un exemple ils ont dû reconstruire le savoir mais ils ne s'aident pas beaucoup. Le travail en groupe, je le fais surtout pour tout ce qui est défi ou projet art. Après, pour un double niveau, je trouve que c'est compliqué de le mettre en place, surtout avec des CP. Ils sont bavards mais mine de rien il leur faut aussi du calme et quand tu les fais échanger entre eux, tout de suite le niveau sonore monte. Par contre, je le fais en sport, en math.

### **Tu ne penses pas que le fait de choisir une démarche particulière va avoir une influence sur la motivation des élèves ?**

Oui mais ça dépend aussi des matières, des caractères des enfants, t'en as qui n'aiment pas travailler avec les autres. Je pense que pour certains enfants, le socio-constructivisme va les aider mais y en a d'autres qui ont plus besoin de la présence de l'adulte donc il faut jongler avec ça. Quand t'as un double niveau, tu peux pas te permettre de laisser les élèves échanger pendant une heure et patauger donc au bout d'un moment je donne soit la solution, soit la démarche, soit le raisonnement.

### **Penses-tu que la pédagogie différenciée influence la motivation des élèves ?**

Oui, le fait de savoir qu'ils vont avoir moins à faire vont faire qu'ils vont être plus concentrés. Après, ils prennent trop l'habitude d'avoir un travail différent donc en fait ils sont motivés dans le sens où ils savent qu'ils vont en avoir moins à faire et donc ils ne sont pas abasourdis par la charge de travail, ils savent dès le départ qu'ils vont en avoir moins donc je pense que déjà ils sont libérés. Par exemple, ils ont des textes à trous même pour les devoirs parce que je veux qu'ils écrivent un minimum quand même. Je simplifie. Et des fois, t'auras beau sortir des étiquettes ultra fluo, etc, quand ça suit pas à la maison, ça ne sert à rien ils ne sont pas disponibles. Et puis des fois, je suis là avec une élève à la faire manipuler des petits cubes pendant 20 mn et elle ne trouve toujours pas, bon ben je me dis qu'il y a aussi les autres donc à la fin je lui donne la réponse parce que le temps passe et rien n'est fait. Je passe beaucoup par

le tutorat.

Donc oui mais ça dépend des élèves mais chacun a sa part de responsabilité et cela passe aussi par l'agencement de la classe. Cette élève-là, je l'ai mise ici pour qu'elle ait le sens de la lecture. J'ai mis des tables regroupées pour qu'ils puissent se vérifier les uns les autres mais sinon je pense que ça ne sert à rien d'autre qu'à stimuler les bavardages. Et puis j'ai mis certaines tables en frontal parce qu'ils ont des problèmes de concentration.

### **Comment choisis-tu tes activités ?**

Ils aiment bien quand c'est des activités répétées car cela les rassure et des fois je fais des choses nouvelles pour casser le rythme mais en gros ça dépend si c'est une notion de découverte ou pas. Je fais aussi bien des activités répétées pour travailler la mémorisation et j'ai aussi des activités de découverte avec de la manipulation, je pense qu'il faut faire les deux, surtout quand ils sont petits.

### **Comment définirais-tu ta relation avec les élèves ?**

Pas distancée, j'essaie d'être juste mais je sais qu'avec untel il faut que je réagisse comme ça. Il faut être juste dans les règles. Mais pour dire à un enfant qu'il a fait une erreur, je ne vais employer le même discours avec tout le monde. Je pense être proche, être attentive à leur caractère, je n'ai pas de préférence.

### **Penses-tu que cette relation influence la motivation ?**

J'espère car c'est quand même l'objectif de les faire rentrer dans l'apprentissage, le fait de les mettre en confiance c'est une des clés pour qu'ils soient motivés au travail, je pense. Donc j'espère.

### **Qu'est-ce qui caractérise selon toi un élève motivé ?**

Sa mise au travail quotidienne, ses réactions par rapport aux notions abordées. Le fait de vouloir apprendre, de poser des questions, montrer son envie d'apprendre. T'en as qui te sollicite constamment, t'amènes un sujet tout de suite ils vont en demander plus. Le sens qu'il met à l'école, quand tu entends « J'aime bien l'école parce qu'on apprend des choses », j'en déduis qu'il est plutôt motivé.

### **D'après toi, comment est-ce que l'enseignant peut motiver ses élèves ?**

Il doit lui donner envie d'apprendre, pour ça il va choisir des objectifs, trouver des supports

adaptés à lui, à ses besoins et à ses capacités. Montrer que nous aussi on a envie qu'il réussisse, lui montrer qu'il peut le faire, qu'il peut réussir mais encore une fois pour certains enfants c'est compliqué quand le discours est tout autre à la maison. Tu lui transmets ta confiance mais des fois ça peut bloquer notamment quand certains enfants ont des troubles. Oui et également par les activités et sa façon d'être, c'est sûr que si t'arrives tous les matins comme ça (posture flagada), c'est compliqué.



### **Retranscription troisième entretien (19/01/2017)**

#### **Pouvez-vous me retracer votre parcours professionnel ?**

J'ai actuellement un CM1-CM2. J'ai fait deux ans en emploi d'avenir dans un CP-CE1 et dans un CM1.

#### **Pensez-vous que le choix du type de démarche influence la motivation des élèves ?**

C'est quoi le type de démarche ?

*Rappel de ma part des différents types de démarche.*

Bah, à partir du moment où on donne du sens aux apprentissages ça va les motiver. Je suis plutôt dans le constructivisme car le fait d'apporter une situation problème va apporter du sens, ils vont devoir trouver des solutions. Dans le transmissif, tu leur plaques tout sous le nez, ça n'a aucun sens.

#### **Pensez-vous que la pédagogie différenciée influence la motivation ?**

Oui parce que l'élève va se sentir plus concerné, il va voir qu'on ne l'oublie pas, ça permet de ne pas le mettre à l'écart. Je différencie pour que chaque élève atteigne l'objectif que j'avais fixé vu que tous les élèves n'apprennent pas de la même façon.

#### **Comment choisissez-vous vos activités ?**

Activité ludique pour attirer leur attention, après pour les autres je les différencie et je prends un petit groupe en plus avec moi. Les activités ludiques augmentent forcément la motivation, surtout chez un jeune public. Si t'arrives et que tu fais que du transmissif au tableau, ça ne va pas le faire, ils vont pas être motivés.

#### **Comment définiriez-vous votre relation avec les élèves ?**

Proche d'eux, juste, détendue, pas rigide.

#### **Pensez-vous que cette relation ait un impact sur la motivation ?**

Oui je pense, de toute façon je n'arrive pas à être rigide. Quand t'es autoritaire, l'élève subit. Ça baisse forcément la motivation quand ils sont obligés de faire une tâche, il n'est pas motivé enfin il est motivé extrinsèquement peut-être, parce qu'il ne veut pas la punition ou mettre la maitresse en colère.

**Qu'est-ce qui caractérise un élève motivé ?**

Quand il a envie d'apprendre, quand il pose des questions, quand il s'intéresse à ce qu'un élève raconte ou la maitresse.

**Comment peut-on motiver un élève ?**

C'est vague comme question. Il faut le captiver de façon ludique, il faut que pour lui ça ait un sens.

## **Retranscription quatrième entretien (20/01/2016)**

**Pouvez-vous me retracer votre parcours professionnel ?**

Ça fait bientôt trois ans que je suis enseignante dans une classe de CE2.

**J'ai cru comprendre que vous vous inscriviez plutôt dans une démarche de type constructiviste, est-ce bien exact ?**

Oui, c'est bien ça.

**Pensez-vous le choix du type de démarche influence la motivation des élèves et pourquoi ?**

Au départ, j'étais plutôt dans une démarche transmissive donc avec le recul on se rend bien compte que ce n'est pas ce qui fonctionne parce que les élèves vont pas se sentir forcément concernés par ce qu'on leur demande, le fait de ne pas donner du sens va faire qu'ils vont moins mémoriser ce qu'on leur demande et ne vont peut-être pas réussir à derrière le réutiliser parce que pour eux c'était une leçon et la leçon est finie. Maintenant, je suis plus dans le constructivisme où je vais essayer d'apporter un problème et les élèves vont devoir apporter leurs connaissances et ils vont se rendre compte que pour résoudre ce problème ils ont besoin d'apprendre cette nouvelle notion, ça devient tout de suite plus concret, c'est mieux, ils s'investissent davantage et ils comprennent pourquoi on apprend ça.

**Pensez-vous que la pédagogie différenciée influence la motivation ?**

Oui, si on donne tout le temps la même chose, ceux qui vont avoir plus de difficulté ne vont plus avoir le goût de l'effort puisqu'ils n'y arrivent pas donc autant leur donner quelque chose qui n'est plus au même niveau que les autres mais auquel eux vont avoir plus de facilité pour réussir à résoudre le problème avec leurs capacités. Et différencier aussi pour les élèves qui avancent beaucoup plus rapidement pour ne pas qu'ils s'ennuient à l'école. Il faut faire en sorte que chaque élève avance à son rythme et justement ça passe par la différenciation et ça joue sur la motivation.

**Comment choisissez-vous vos activités ?**

J'essaie de diversifier, je vais essayer de faire du collectif au départ surtout sur les situations de problème ensuite, on va commencer à mettre en place de la manipulation. Ça peut être aussi des activités plus ludiques ou des jeux en maths, ça leur permet de moins s'ennuyer. Faire un exercice sur feuille on peut mais là ça leur permet de faire du lien, ils se rendent compte que ce qu'ils apprennent, ils peuvent le réutiliser dans autre chose.

### **Comment définiriez-vous votre relation avec les élèves ?**

Proche. Je suis proche mais stricte aussi c'est-à-dire que il y a un moment pour rigoler et il y a un moment pour travailler. Quand je pense qu'à un moment donné ils saturent, je vais rigoler avec eux et je vais arrêter l'activité car ça ne sert à rien de continuer.

### **Cette relation peut-elle avoir un impact sur la motivation ?**

Oui je pense parce qu'ils savent que je suis vraiment là pour essayer de leur faire apprendre des choses, il faut faire ça de manière ludique et non tous assis derrière sa chaise. J'essaye de leur faire comprendre que, du fait qu'on puisse parler, que eux aussi ont des choses à nous apprendre à dire. Et donc je pense que le fait d'être proche avec eux, ils se sentent plus libres de parler, ils prennent confiance en eux et ils vont apporter des notions après il faut les cadrer sinon ils partent trop loin.

### **Qu'est-ce qui caractérise un élève motivé ?**

Quand on change d'exercice ou de matière, on sent tout de suite ceux qui sont motivés. Alors y en a ça va être de la motivation verbale, ils vont le faire ressentir « oui je suis content, etc » ; y en a d'autres, verbalement ils ne le disent pas mais ça se voit parce qu'ils rentrent tout de suite dans l'activité. Ceux qui vont être le moins motivés ne vont pas prendre part au groupe, ils vont rester à l'écart, ils ne participent pas, ils vont regarder ailleurs et derrière ils vont avoir plus de mal à réutiliser les notions. C'est par rapport aux intérêts aussi et aux parents. J'ai un élève que je félicite beaucoup mais à la maison ils s'en fichent donc que je lui mette une bonne appréciation ou une mauvaise il s'en fiche. Donc avec lui, j'essaye d'être très dans l'affectif, de lui donner des responsabilités.

### **Comment peut-on motiver un élève ?**

Lui donner confiance en lui, lui donner du sens dans chaque activité, lui faire comprendre que ça va lui servir, c'est donner du sens, c'est choisir des activités différentes pour qu'il puisse réinvestir les notions travaillées avant. Leur faire comprendre que c'est pour eux qu'ils travaillent et qu'ils doivent aussi s'y mettre eux, je ne peux pas apprendre pour eux donc ils doivent aussi faire des efforts.

## Résumé du mémoire

Qui ne s'est jamais ennuyé à l'école ? Personne. L'ennui « est là et n'importe quel adulte qui se souvient honnêtement de sa propre scolarité ne peut le nier » (Meirieu P, 2015). L'ennui est une conséquence possible d'une certaine démotivation, l'élève n'est plus motivé. Cela entraînera le fait que l'élève ne s'engagera pas dans l'activité et donc ne persévéra pas. Si cela arrive, l'acquisition de l'apprentissage en question sera possiblement retardée ou absente.

La motivation est un sujet extrêmement large constituée de facteurs externes et internes à l'élève possédant une influence sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Nous nous sommes concentrés sur les seconds et notamment sur le rôle pédagogique du professeur dans cette motivation. Pour répondre à cette problématique, nous avons élaboré des hypothèses (le modèle pédagogique a une influence sur la motivation des élèves, l'adoption de la différenciation possède également une emprise sur la motivation des élèves et enfin, le choix des activités présente aussi une corrélation sur la dynamique motivationnelle des élèves), et des méthodologies de recherche (observations et entretiens). Puis, nous avons présenté et analysé les résultats au regard du cadre théorique. Ce dernier a, dans sa majorité, été construit à partir de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau.

Même si les hypothèses, au regard des observations et entretiens, se sont vérifiées positives ; il n'empêche que certaines présentent plus d'influence que d'autres sur la motivation des élèves. Ainsi, le modèle pédagogique et le choix des activités se révèlent être plus pesants sur la dynamique motivationnelle par rapport à l'adoption de la pédagogie différenciée.

### **Mots clés :**

La motivation – La dynamique motivationnelle – Rolland Viau – La perception de la valeur de l'activité – La perception de compétence – La perception de contrôlabilité – Facteurs externes / internes