



HAL
open science

L'influence du style motivationnel adopté par l'enseignant stagiaire sur l'engagement de ses élèves de cycle 2 en EPS et en français

Laura Lutenbacher

► **To cite this version:**

Laura Lutenbacher. L'influence du style motivationnel adopté par l'enseignant stagiaire sur l'engagement de ses élèves de cycle 2 en EPS et en français. Education. 2017. dumas-01702131

HAL Id: dumas-01702131

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01702131>

Submitted on 6 Feb 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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

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

Mention 1

Année 2016-2017

LUTENBACHER Laura

*L'influence du style motivationnel adopté par l'enseignant stagiaire sur l'
engagement de ses élèves de cycle 2 en EPS et en français*

Sous la direction de : **ANDRE Amaël**
DENEUVE Pascale, LOUVET Benoît

Table des matières

A. Introduction.....	6
B. Cadre théorique.....	8
1) La motivation des élèves.....	8
Les différentes formes de motivation.....	8
Les conséquences de la motivation autodéterminée.....	9
L'origine de l'autodétermination : les besoins psychologiques.....	10
2) Le style motivationnel de l'enseignant : un déterminant de l'autodétermination des élèves.....	11
Les composantes du style motivationnel.....	11
<i>Le soutien de l'autonomie (ou le contrôle).....</i>	<i>12</i>
La structure.....	12
Implication interpersonnelle.....	12
3) Influence du style motivationnel soutenant l'autonomie sur la motivation des élèves.....	13
Le style contrôlant : un style adopté de manière dominante par les enseignants.....	14
Les obstacles au soutien de l'autonomie: pourquoi les enseignants adoptent-ils des styles contrôlant ?.....	14
<i>A. Les pressions du dessus se déclinent en quatre dimensions (Pelletier et al., 2002). 14</i>	
<i>B. Les pressions du dedans ou de l'intérieur (Reeve, 2010).....</i>	<i>14</i>
<i>C. Les pressions du dessous : la motivation des élèves.....</i>	<i>15</i>
Les contraintes à l'école primaire.....	15

4) Impact de la formation sur le style motivationnel. Comment transformer le style motivationnel des enseignants ?.....	16
La prise de conscience des causes et des conséquences d'un style contrôlant.....	16
Le soutien de l'autonomie des élèves en satisfaisant des conditions.....	16
Apprendre comment mettre en place un style soutenant l'autonomie.....	17
C. Méthodologie.....	18
1) Population étudiée.....	18
2) Instrumentation.....	19
3) Déroulement.....	20
4) Analyse des données.....	21
5) Éthique.....	21
D. Résultats.....	23
1) Le style motivationnel de l'enseignant(e) par observation des séances d'EPS et français.....	23
En EPS.....	23
En français.....	25
2) L'engagement des élèves.....	26
En EPS.....	26
En français.....	27
3) Le degré d'auto- détermination des élèves.....	28

4) <i>Le style motivationnel de l'enseignante : questionnaire</i>	28
E. Discussion	31
1) <i>État des lieux</i>	31
Le style motivationnel.....	31
2) <i>Des leviers pour motiver</i>	33
En EPS.....	33
En français.....	34
Les leviers pour l'enseignant(e).....	35
F. Questionnement sur ma pratique professionnelle	39
1) <i>Apport de la recherche</i>	39
2) <i>Réflexion sur la motivation</i>	40
G. Conclusion	41
Bibliographie	45
Sitographie	46
Annexes	48
1) <i>Questionnaire élève</i>	48
2) <i>Questionnaire enseignante : perception de son propre style motivationnel</i>	53
3) <i>Grille d'observation du style motivationnel de l'enseignante</i>	61
4) <i>Grille d'observation de l'engagement des élèves</i>	64

Je tiens à adresser mes remerciements à toutes les personnes m'ayant de près ou de loin accompagné dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie Mr. André Amaël, qui a été un directeur de mémoire rassurant, à l'écoute et me permettant de trouver des solutions pertinentes à mes questionnements.

Je remercie également ma binôme qui a accepté de me donner quelques créneaux avec la classe sur sa période de stage pour effectuer les séances d'EPS.

Je tiens également à remercier mes vingt quatre élèves qui ont joué le jeu des questionnaires malgré leur complexité, et sans qui ce mémoire n'aurait pas pris forme.

Et enfin, je remercie mes ami(e)s et ma famille qui ont trouvé les bons mots lorsque la motivation venait à manquer.

A. Introduction

Dans le cadre de mes études j'ai effectué deux années en licence de psychologie qui m'ont mené à me pencher sur le concept de la motivation. C'est donc très naturellement que celui-ci s'est imposé à moi dans le cadre de cette recherche. Au cours de ma formation de professeur des écoles, j'ai eu l'occasion d'observer et de pratiquer au travers de différents stages dans des écoles primaires, et à chacun de ces derniers, j'ai pu observer des interactions différentes, des climats de classe différents. Ce constat m'a amené à me questionner sur le concept de motivation chez les élèves. Lors de séances en éducation physique et sportive j'ai pu observer des élèves très motivés, prenant du plaisir, mais également d'autres peu voire pas du tout motivés et très créatifs lorsqu'il s'agit de se faire dispenser. Soucieuse de prendre en compte ce concept et tirer profit de cette observation, tout ceci m'a semblé intéressant à exploiter pour améliorer ma pratique, le climat de classe et ainsi favoriser la motivation de mes élèves.

Mes lectures se sont peu à peu resserrées autour de la relation liant deux concepts : le style motivationnel (ou climat de classe) de l'enseignant et l'engagement des élèves.

Le style motivationnel peut se définir comme un ensemble de comportements que l'enseignant adopte pour susciter la motivation de ses élèves et les mener à s'engager dans les activités d'apprentissage (Reeve et al., 2014). La théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 2002) place également le style motivationnel de l'enseignant comme pilier de la motivation des élèves. En effet, les recherches menées dans le cadre de la TAD ont montré qu'un style motivationnel soutenant l'autonomie de l'élève favorise leur autodétermination et leur engagement et qu'au contraire un style directif et contrôlant aurait des effets négatifs sur la motivation des élèves. En d'autres termes, c'est au travers de son style motivationnel qu'un professeur va créer des situations plaisantes qui favoriseront la motivation et l'engagement de l'élève.

La notion d'engagement est définie par Kiesler et Sakumura (1966) comme « [...] *le lien*

qui unit l'individu à ses actes comportementaux ". Autrement dit, il s'agit de la mobilisation de ressources propres à un individu dans une situation donnée.

La motivation dans le milieu scolaire représente un état dynamique qui existe au travers des perceptions de chacun des élèves d'eux-mêmes mais également de leur environnement et qui les incite à mobiliser des ressources pour atteindre un but (Viau., 1994). Développer cette motivation scolaire des élèves est une préoccupation importante au niveau national et constitue une priorité académique (1^{er} axe du projet académique). Cette dernière ne s'impose pas à l'élève, et les conditions doivent être réunies afin de la développer et la maintenir pour mener l'élève dans l'engagement scolaire et la poursuite d'études.

Les enseignants stagiaires trouvent légitimement leur place dans ce questionnement. Tout d'abord car les enseignants débutants utilisent des styles contrôlant et transmissif qui les rassurent puisqu'ils se basent sur leurs propres expériences passées d'élève (Reeve, 2004, Tessier et al, 2010). Ensuite parce que les enseignants débutants n'ont pas encore construit de routines stables et ont ainsi un style perméable qui se transformera aisément.

Ma question de recherche est la suivante : « Le style motivationnel de l'enseignant stagiaire influence-t-il l'engagement des élèves et dépend-t-il de la discipline enseignée ? »

B. Cadre théorique

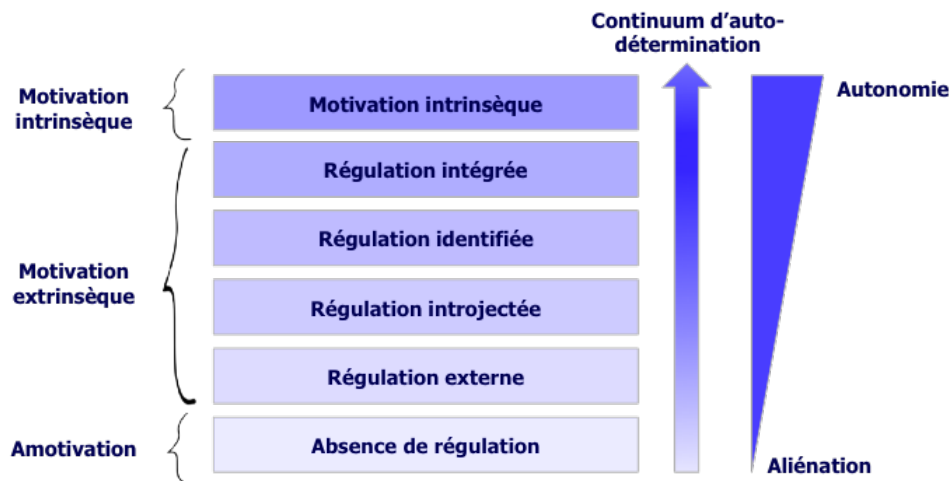
1) La motivation des élèves

➤ *Les différentes formes de motivation*

La motivation est dans son sens le plus simple, ce qui pousse un individu ou un organisme à agir, accomplir une action au sein de son environnement. Cette motivation peut se représenter de façon abstraite comme une réserve d'énergie, intérieure et propre à chaque sujet, permettant de réguler l'intensité et le prolongement ou non de l'action entamée. La motivation auto déterminée cherche à identifier les éléments poussant un sujet à accomplir une tâche. Le degré avec lequel la tâche est effectuée dans un sentiment de liberté indique le degré d'auto détermination de celle-ci. La TAD (Deci et Ryan., 2002) distingue différents types de motivation que l'on peut classer en fonction de leur degré d'autodétermination (spontané vers contraint). On relève trois formes de motivation.

La motivation intrinsèque (MI) induit un engagement spontané et volontaire de l'individu, la tâche est effectuée avec et pour le plaisir. On distingue trois types de MI. D'abord la MI à la connaissance, c'est à dire la volonté d'effectuer une tâche car elle nous apportera de nouvelles connaissances. Par exemple, je pratique un sport car je prends plaisir à apprendre à pratiquer et à enrichir mes connaissances. Puis, la MI à la stimulation, autrement dit, l'investissement dans une activité pour les sensations qu'elle me procure. Par exemple, la pratique de la course pour la sensation plaisante des sprints. Et enfin, la MI à l'accomplissement, soit la volonté d'effectuer une tâche dans le but d'atteindre un objectif que l'on se fixe ou se dépasser soi-même. Par exemple, la pratique de l'apnée induit des challenges à relever et un dépassement de soi-même. La motivation extrinsèque (ME) induit quant à elle une réalisation poussée par des contraintes extérieures à l'individu ou l'atteinte d'un but valorisé (puniton, récompense, pression sociale, sentiment d'appartenance...). Par exemple, la pratique du basket-ball parce que ses parents l'ont décidée ou bien pour obtenir une récompense pécuniaire. On distingue différents types de motivation extrinsèque. En effet, certaines sont plus autodéterminées que d'autres. La régulation intégrée (RI) est la forme la plus auto-déterminée de la ME. La personne et l'activité sont cohérentes, elle peut trouver dans l'action des éléments sources d'auto-

motivation. Vient ensuite la régulation identifiée (Rid), puis la régulation introjectée (Rin), et enfin la régulation externe (RE) qui correspond à la forme non autodéterminée de la régulation. En d'autres termes, elle correspond à l'accomplissement d'une tâche dû à des sources extérieures à la personne. Puis vient enfin, l'amotivation qui se caractérise par le niveau le plus faible d'autodétermination. Elle se traduit par un manque concret de motivation et de lien entre l'activité et le résultat obtenu.



La motivation des élèves se décline sous trois grandes formes : l'intrinsèque, l'extrinsèque et l'amotivation. Ces trois aspects se définissent en fonction du degré d'autodétermination. Après les avoir exposés, nous pouvons maintenant nous pencher sur les conséquences de la motivation autodéterminée dans l'environnement scolaire.

➤ *Les conséquences de la motivation autodéterminée*

La TAD propose une approche qualitative de la motivation et les études ont montré que plus le niveau d'autodétermination était élevé, plus les conséquences éducatives sont positives (attention, plaisir, persistance dans la tâche..) (Reeve, 2002, Ryan et Deci, 2000 ; Sarrazin, Trouilloud, 2006). A contrario, une forme moins autodéterminée de motivation est associée à des répercussions négatives telles que l'abandon prématuré et de faibles performances. Les conséquences affectives, cognitives et comportementales sont établies comme n'étant pas les mêmes en fonction du degré d'autodétermination (Deci et al.) et comme impactant dans le niveau d'implication des élèves dans une tâche. Le degré

d'autodétermination de la motivation est également lié à la perception que l'individu a de lui-même, et plus précisément lié à la vision qu'il a de ses propres compétences. Ce concept est appelé croyance d'auto-efficacité (Bandura, 1986) et est influencé par les changements environnementaux proches de la personne, autrement dit par les changements dans la classe. Ces croyances d'auto-efficacité ne sont pas uniquement la conséquence de la perception de ses compétences, elles sont aussi construites par les feedbacks donnés par l'enseignant de l'élève. Les enseignants constituent et influencent les croyances d'auto-efficacités (Tessier et al., 2010).

Le degré d'autodétermination se répercute sur les ressentis de l'élève sur une activité, de manière positive comme négative. L'autodétermination trouve son origine dans des besoins individuels et en relation dynamique avec ses pairs.

➤ *L'origine de l'autodétermination : les besoins psychologiques*

Les études menées autour de la TAD postulent que les facteurs sociaux influencent considérablement la motivation des élèves. En effet, ces derniers l'influenceraient par la satisfaction ou l'entrave de trois besoins psychologiques : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de proximité sociale. Le besoin de compétence se définit comme la volonté d'interagir avec l'environnement de manière efficace en déployant ses compétences (Deci, 1975). Autrement dit, le besoin de compétence chez l'élève s'exprime lorsque ce dernier fait face à une tâche accessible qui lui permet de déployer des compétences liées à cette dernière (Reeve, Deci et Ryan, 2004). Le besoin d'autonomie, se caractérise par la volonté d'être à l'origine de ses comportements, d'avoir le choix et d'exercer celui-ci. En d'autres termes, l'élève exprime ce besoin d'autonomie lorsqu'il ressent la possibilité de s'engager ou non dans une tâche ainsi qu'une faible pression de l'environnement (Reeve, 2002). Le besoin de proximité sociale, s'établit sur la volonté d'être en lien avec des personnes qui ont un sens dans notre vie, d'être reconnu par ceux-ci (Ryan et Deci, 2002) et d'appartenir à un groupe social (Baumeister et Leary, 1995). Ceci signifie que l'élève va s'engager dans des relations avec des personnes qu'il respecte et par qui il se sent respecté (Reeve, Deci et Ryan, 2004). L'environnement favorisant ces trois besoins octroierait en retour un degré d'autodétermination élevé et par conséquent mènerait à des situations d'apprentissages positives (Deci et Ryan, 1985). A contrario, un

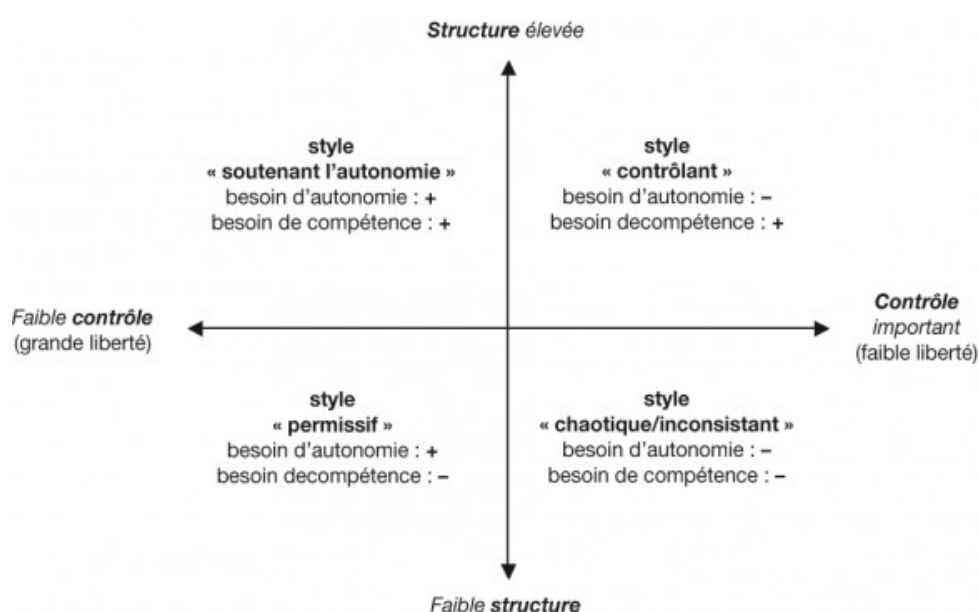
environnement entravant la satisfaction de ces trois besoins mènerait à une motivation non-autodéterminée . Des études se sont intéressées au style motivationnel de l'enseignant.

Les besoins psychologiques tels que : le besoin de compétence, d'autonomie et de proximité sociale sont à l'origine de l'autodétermination et vont la définir. Cette relation en perpétuelle dynamique trouve un puissant déterminant dans l'environnement. Ce dernier, dans un contexte scolaire fait majoritairement référence à l'enseignant.

2) Le style motivationnel de l'enseignant : un déterminant de l'autodétermination des élèves

➤ *Les composantes du style motivationnel*

Le style motivationnel de l'enseignant peut s'établir de « contrôlant » à « soutenant l'autonomie » d'après Reeve (2002). Depuis, un nouvel apport s'est ajouté à ce continuum. Il s'agit de trois dimensions venant compléter le style motivationnel de l'enseignant : le soutien de l'autonomie, la structure et l'implication interpersonnelle. Ces trois dimensions viennent influencer les trois besoins psychologiques de l'élève : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de proximité sociale.



➤ *Le soutien de l'autonomie (ou le contrôle)*

D'une part de ce continuum se trouve le style dit « soutenant l'autonomie ». Le style soutenant l'autonomie se définit par un enseignant proche de ses élèves, prenant en compte les ressentis de ces derniers, positif, flexible, dans l'explication et l'information. Les comportements de l'enseignant satisfont, favorisent et développent les sources intrinsèques de motivation des élèves, il facilite l'autonomie de ses élèves en mettant du sens et en proposant des contraintes et des objectifs adaptés aux élèves (Reeve, 2002). A l'inverse, le style dit « contrôlant » se définit par un enseignant qui a tendance à tout prendre en charge, à être pressé, négatif et à motiver par la pression et les menaces. Les comportements de l'enseignant renforceront l'absence de choix, le sentiment « d'obligation » d'effectuer la tâche et développeront la motivation non autodéterminée.

➤ *La structure*

La structure est la manière dont le contexte social est structuré, prédictible et consistant (Skinner et Edge, 2002, Tessier, Sarrazin et Ntoungamis, 2010). Dans un contexte structuré, un enseignant donne clairement l'objectif et la trame de la leçon, donne des consignes claires, fournit des feedbacks pertinents et clairs aux élèves et encourage les progrès et les efforts. A l'inverse, le contexte chaotique se définit par l'absence d'objectifs, des consignes floues, des tâches identiques pour tous, aucun feedback sur les apprentissages et des efforts qui ne sont pas encouragés.

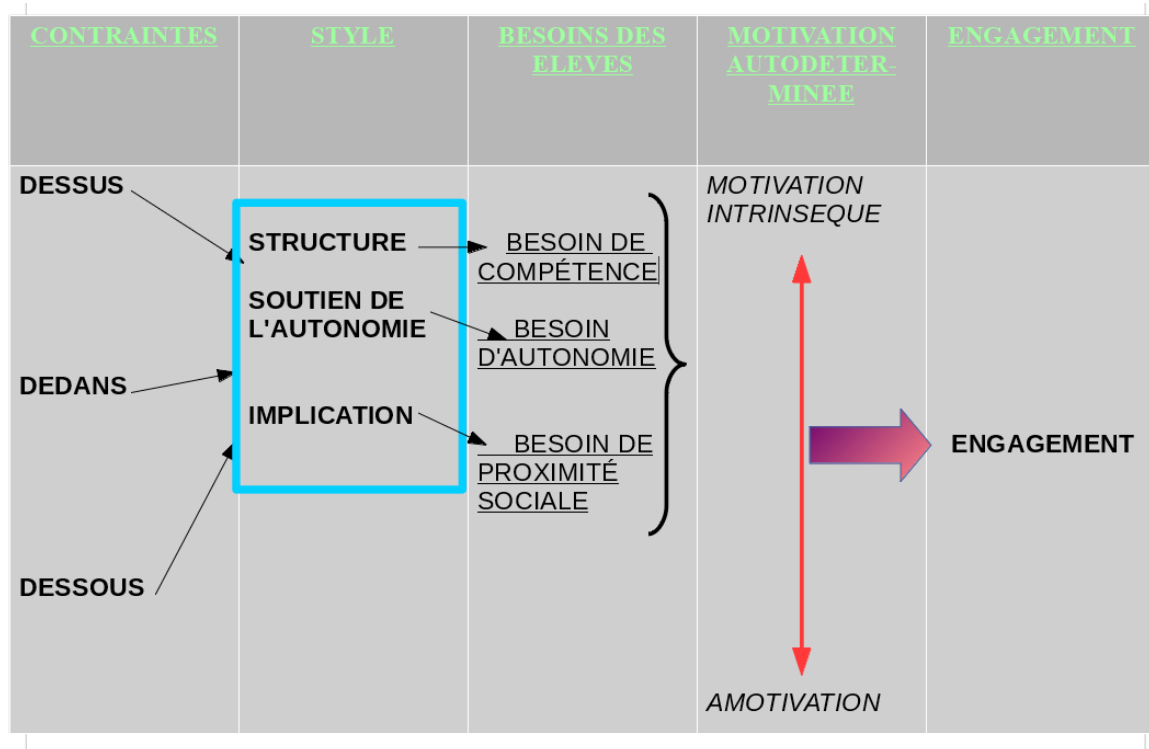
➤ *Implication interpersonnelle*

L'implication interpersonnelle se définit comme la manière dont l'enseignant et les élèves interagissent dans un contexte affectif et chaleureux. Un enseignant qui s'inscrit dans cette implication est chaleureux, fait preuve d'affection envers les élèves et leur accorde du temps et de l'énergie (Reeve et al., 2004; Tessier, Sarrazin et Ntoungamis, 2010). Au contraire, un enseignant qui n'est pas impliqué se caractérise par une relation distante, froide et hostile.

Le besoin de compétence, d'autonomie et de proximité sociale trouvent une réponse dans

les comportements de l'enseignant, dans la structure qu'il met en place et dans la qualité de la relation avec celui-ci. Ainsi, le style motivationnel que l'enseignant adopte vient interagir avec le degré d'autodétermination des élèves.

3) Influence du style motivationnel soutenant l'autonomie sur la motivation des élèves



Les études montrent que le climat soutenant l'autonomie présente des bénéfices éducatifs supérieurs à un climat contrôlant. Les profits se situent au niveau de la motivation des élèves, de leur engagement, des émotions ressenties, de l'apprentissage, l'estime de soi et de la performance scolaire (Reeve, 2002).

➤ *Le style contrôlant : un style adopté de manière dominante par les enseignants*

Le style soutenant l'autonomie présente bien des bénéfices, néanmoins, beaucoup d'enseignants adoptent un style contrôlant (Newby, 1991 ; Reeve, 2010 ; Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud, et Chanal, 2006 ; Taylor, Ntounamis, et Smith, 2009).

➤ *Les obstacles au soutien de l'autonomie: pourquoi les enseignants adoptent-ils des styles contrôlant ?*

Les études ont montré trois types de pression qui poussent les enseignants à adopter un style contrôlant : les pressions du dessus, celles du dessous et celles du dedans (Reeve, 2002).

A. Les pressions du dessus se déclinent en quatre dimensions (Pelletier et al., 2002).

Tout d'abord, les forces extérieures qui se définissent par les programmes, les évaluations, l'administration, les parents, les médias, constituent des pressions sur les enseignants qui ont à charge les élèves et leur réussite. Deci et al (1982) ont montré que plus la pression sur les enseignants est présente, plus ces derniers adoptent des comportements contrôlant. Il en est de même lorsque l'administration impose des programmes restrictifs. Un second point énonce le fait que les enseignants dit « contrôlant » sont perçus et évalués comme plus compétents que ceux supportant l'autonomie (Fisk et al, 1990). Viennent dans un avant dernier point les notions de contrôle et de structure. En effet, les enseignants les confondent et ont tendance à ne pas appliquer un style soutenant l'autonomie de peur de perdre le contrôle de la classe (chaos). Puis, dans un dernier point Pelletier et al.(2002) énoncent le fait que les enseignants occupent un rôle de pouvoir social et que les interactions enseignant/élève se déroulent dans un contexte asymétrique de pouvoir.

B. Les pressions du dedans ou de l'intérieur (Reeve, 2010)

Les pressions du dedans sont les croyances et dispositions personnelles que Reeve a

identifiées comme aboutissant à adopter un climat contrôlant. Un certain nombre d'études ont montré que trois croyances étaient liées à la tendance à utiliser le style de soutien de l'autonomie (Aelterman et al., 2014; Reeve, 1998 ; Reeve et al., 2014 ; Roth et Weinstock, 2013). La première croyance est basée sur le fait de croire dans l'efficacité de ce style, la seconde dans la croyance de la faisabilité et la facilité à mettre en place ce style et la dernière dans la croyance de la norme culturelle pour enseigner. Les pressions du dedans se traduisent par des enseignants extrinsèquement motivés par leur travail et peu intrinsèquement (Pelletier et al., 2002) ; des enseignants conservateurs et autoritaires; la croyance dans l'efficacité de la récompense et de la punition pour faire travailler les élèves (Boggiano et al., 1987).

C. Les pressions du dessous : la motivation des élèves

Les enseignants ont tendance à adopter un style contrôlant lorsqu'ils perçoivent les élèves comme extrinsèquement motivés (Pelletier et Vallerand, 1996), peu motivés (Sarrazin et al., 2006), ou passifs (Skinner et Belmont, 1993). En effet, les enseignants disent avoir un style contrôlant lorsque les élèves sont agités, ou ont des problèmes comportementaux (Grolnick, Weiss, McKenzie et Wrightman., 1996). De plus, Skinner et Belmont (1993) ont montré que les élèves qui ont des comportements moins engagés reçoivent des comportements plus contrôlant à l'école primaire.

➤ *Les contraintes à l'école primaire*

Les contraintes à l'école primaire se caractérisent comme nous venons de le dire par le dessus, le dessous (l'intérieur) et le dedans. La contrainte du dessus se caractérise à l'école primaire par une forte attente de la part des parents au niveau de la progression de leurs enfants, mais également de la part des programmes. Celle du dedans est orientée par l'expérience personnelle de l'enseignant. Et enfin, la pression du dessous quant à elle, se caractérise par des élèves qui ne trouvent pas toujours de sens à l'activité, et qui se déconcentrent rapidement.

4) Impact de la formation sur le style motivationnel. Comment transformer le style motivationnel des enseignants ?

Le style motivationnel des enseignants peut se modifier en trois étapes selon Reeves (2009).

➤ *La prise de conscience des causes et des conséquences d'un style contrôlant*

La prise de conscience du style contrôlant, de ses causes et de ses conséquences sur les élèves, rend l'enseignant plus flexible et adaptable. Il s'agit, de ce fait, de déstabiliser les croyances et les comportements pour permettre à un nouveau style de faire son apparition (Brown et Ryan, 2003).

➤ *Le soutien de l'autonomie des élèves en satisfaisant des conditions*

Certaines conditions préalables permettront de venir soutenir l'autonomie des élèves.

La première condition est la vision du bénéfice du soutien de l'autonomie pour les élèves, mais également pour l'enseignant. Les enseignants rapportant soutenir l'autonomie des élèves satisfont davantage leurs besoins psychologiques et développent un bien être psychologique (Deci, La Guardia, Moller, Scheiner et Ryan, 2006).

La deuxième condition est la création d'un contexte favorable à l'adoption et au développement d'un style soutenant l'autonomie.

➤ *Apprendre comment mettre en place un style soutenant
l'autonomie*

Un style soutenant l'autonomie demande de la planification dans les interactions entre l'enseignant et ses élèves. Reeves (2009) en donne cinq principes. Le premier peut se définir comme le fait de nourrir la motivation intrinsèque des élèves en apprenant à les identifier et à les utiliser. L'enseignant pourra alors construire sa leçon autour de l'intérêt de ses élèves (Schraw et Lehman, 2001). Le second principe est la justification qui permet de donner du sens aux apprentissages et aux tâches. L'enseignant peut ainsi trouver des justifications en les connectant aux buts personnels et aux valeurs des élèves (Brophy, 2008 ; Reeve et al., 2002). Le troisième principe est d'utiliser un langage informatif et non contrôlant. Le quatrième d'être patient et de donner du temps aux élèves pour apprendre. Et enfin, de reconnaître les expressions négatives des élèves.

C. Méthodologie

1) Population étudiée

La population étudiée est constituée d'élèves de cycle 2, plus précisément d'élèves d'une classe de CE2, et, de la professeur des écoles stagiaires, à savoir moi-même.

La classe est composée de vingt-quatre élèves : douze garçons et douze filles nés entre 2008 et 2010.

Trois AVS sont présentes quelques heures par semaine. Deux d'entre elles le sont pour deux élèves en attentes de places en unité localisée pour l'inclusion scolaire, et la dernière l'est pour un élève en attente d'une place en Institut Médico Éducatif,

L'école se situe dans une ville d'un peu plus de 10.000 habitants et accueille dix autres classes, dont une ULIS.

J'ai choisi la classe dans laquelle j'enseigne en tant que stagiaire pour trois raisons :

D'abord, par commodité : le terrain étant le même que celui de mon stage, les raisons pratiques semblaient évidentes.

Puis, parce que je suis stagiaire en cycle 2 : le cycle 2 met à disposition une population permettant la passation de questionnaires assez aisément.

Et enfin, pour l'hétérogénéité des milieux sociaux : les élèves de cette classe relèvent de milieux sociaux favorisés comme défavorisés.

Cette population comporte également l'enseignante âgée de vingt trois ans, à savoir moi-même. Actuellement professeur des écoles stagiaire dans cette classe de CE2, je suis également étudiante en master 2 MEEF à l'ESPE d'Évreux où je me rends toutes les trois semaines. J'aurais pu choisir d'observer un(e) autre enseignant(e) stagiaire (ou bien ma binôme afin d'observer nos élèves), mais je souhaitais que l'ensemble de cette étude soit la plus enrichissante possible afin de faire évoluer, mais aussi penser et construire ma future

pratique. Voilà pourquoi cette étude est centrée sur mes élèves et sur moi-même.

2) Instrumentation

Pour réaliser mon étude, je vais utiliser quatre outils de mesure :

Un questionnaire destiné aux élèves, un questionnaire m'étant destiné et deux grilles d'observation :

- Grille de Reeve et Young (2010)

Cet outil permet de mesurer l'engagement de la classe dans la tâche. La grille d'observation permet de mettre en évidence la dimension cognitive, comportemental et affective reflétant l'intensité de l'engagement des élèves mais aussi le nombre d'élèves engagés.

- Grille de Reeve et Young (2010)

Le style motivationnel de l'enseignante sera observé et analysé à l'aide de cette grille d'observation mesurant les différentes dimensions du style, à savoir : le soutien de l'autonomie, la structure, l'implication, le contrôle et l'hostilité.

Cette grille permet également de mesurer le climat compétitif et le climat de maîtrise, néanmoins ces aspects ne sont pas ceux qui nous intéressent dans cette recherche, ils ne seront donc pas mesurés.

- Learning Climate Questionnaire (LCQ) de Black et Deci (2000).

Ce questionnaire permet de mesurer le degré d'autodétermination des élèves au travers d'affirmation gravitant autour de l'école et du travail scolaire. L'élève doit dire si il effectue cette tâche pour la raison indiquée.

- Questionnaire issu des travaux de Escriva-Boulley (2010)

Je souhaite utiliser ce questionnaire car il permettra de mesurer le style motivationnel de l'enseignante, tel qu'elle le perçoit et au travers des pressions du dessus, du dedans et du dessous mais aussi au travers des six dimensions définissant le style motivationnel : soutien, menace, structure, investissement interpersonnel et hostilité.

3) Déroulement

Une première partie fait référence au questionnaire destiné aux élèves.

Les élèves complètent le questionnaire avant une séance de français et une séance d'EPS en passation collective. Ils ont été préalablement informés du caractère anonyme de celle-ci.

Il est en amont expliqué aux élèves que je dois rendre un « devoir » pour devenir définitivement maîtresse, et que pour cela nous allons répondre à des questions et que je vais également filmer certaines séances afin de voir et de montrer à mon professeur comment nous travaillons ensemble.

La passation dure entre vingt à vingt-cinq minutes, et se déroule de la manière suivante :

- Je lis la consigne

« Sur la prochaine page nous avons décrit trois activités reliées à l'école. Pour chaque activité, nous avons inscrit quatre raisons pour lesquelles tu pourrais la faire. Pour chacune des raisons, encercle la réponse qui te convient le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5 comme celui-ci. »

- J'explique l'échelle de réponses de 1 (presque jamais pour cette raison) à 5 (presque toujours pour cette raison).

- Pour aider à la compréhension de l'échelle, nous nous appuyions sur l'exemple.

« Habituellement, je me brosse les dents ... »

J'explique ainsi le premier item, à savoir, « ... pour mon bien » ; s'ils entourent le 1 c'est qu'il ne se brosse pas les dents pour leur bien ; s'ils entourent le 5 c'est qu'ils se brossent les dents presque toujours pour cela, pour leur bien. Je mentionne aux élèves que l'on est « de plus en plus d'accord » lorsque l'on se rapproche du 5. Nous terminons ensemble

l'exemple et ses 4 items.

- J'informe ensuite les élèves que nous lirons ensemble les affirmations et chacune des raisons qui composent ces affirmations. Je leur laisserai un bref instant pour répondre.

Ce procédé me permet de m'assurer la compréhension des élèves, et de palier à d'éventuelles difficultés liées à la complexité et la nouveauté de ce type de document. De plus, les énoncés sont relativement proches et ceci me permet de maximiser la pertinence des réponses données.

Une seconde partie de cette recherche se déroule par le biais des vidéos.

- J'explique donc aux élèves que je vais tout simplement filmer deux séances d'EPS (lutte) et deux séances de Français (l'adjectif qualificatif et le préfixe).

- Je mentionne aux élèves que ces vidéos seront uniquement utilisées dans le cadre de ce travail pour mon école (mémoire), ainsi elles ne seront vues que par quelques personnes avec qui je travaille, et ne seront jamais divulguées.

La troisième et dernière partie ne concerne que moi. En effet, il s'agit pour moi de répondre au questionnaire enseignant. Celui-ci me permettra de mesurer ma perception de mon style motivationnel.

4) Analyse des données

La méthode d'analyse des données est l'observation des vidéos de séances en EPS et en français.

5) Éthique

Comme je l'ai indiqué précédemment, les élèves remplissent le questionnaire de manière

anonyme. Ces derniers ne peuvent donc en subir de quelconques répercussions de la part de l'enseignant(e) (ici, ma binôme ou moi-même), de la part des autres élèves, ou bien encore d'une tiers personne investie dans ce mémoire. Les élèves sont également informés que les questionnaires et les résultats ne seront visualisés et utilisés que par mon directeur de mémoire et moi-même. En aucun cas leurs parents ne verront ces outils, ou ne seront informés des résultats de l'étude.

Je me suis également assurée du droit à l'image concernant chacun des élèves, et comme je l'ai mentionné précédemment, les élèves sont rassurés quant à l'exploitation des vidéos et l'usage qui en sera fait. L'anonymat est également garanti, aucun prénom ou nom ne sera mentionné dans ce travail.

D. Résultats

1) Le style motivationnel de l'enseignant(e) par observation des séances d'EPS et français

Le style motivationnel de l'enseignant(e) a été évalué par l'observation de deux séances en EPS et deux séances en français et la grille extraite des travaux de Reeve et Young (2010). Mais également par le questionnaire extrait des travaux d'Escriva-Boulley (2010).

➤ *En EPS*

Tableau 1. Résultats des observations des dimensions du style motivationnel de l'enseignante en EPS sur deux séances.

	Évaluation séance 1	Évaluation séance 2
Soutien de l'autonomie	0	1
Structure	Entre 0 et 1	0
Implication	3	2

- ◆ Le soutien de l'autonomie ne varie pas beaucoup entre les séances 1 et 2 d'EPS. Celui-ci reste donc faiblement existant au sein des séances.

Le soutien de l'autonomie a ainsi été déterminé à ce niveau parce que les prises d'initiatives sont encouragées via l'échauffement : les élèves volontaires réalisent chacun un geste devant la classe.

Néanmoins, la prise en compte des goûts et intérêts des élèves est quasi inexistante : les élèves n'ont jamais le choix des groupes par exemple. Les élèves n'ont aucun choix à faire concernant le nombre d'épingles à attraper lors du jeu ou encore le choix du partenaire.

- ◆ La structure est quasi inexistante voire inexistante. Cette évaluation est motivée par le fait que les consignes sont trop longues, trop nombreuses et énumérées pour l'ensemble de la séance. L'autoévaluation et la différenciation ne sont pas présentes.

L'ensemble de la séance est déstructurée, les phases ne sont pas clairement définies et ne s'enchaînent pas avec cohérence et logique.

- ◆ Les échanges entre l'enseignante et les élèves se traduisent par de l'attention, du soutien aux élèves en difficultés et de l'écoute. Les échanges sont chaleureux et mettent en confiance.

Tableau 2. Résultats des observations des styles dits « contrôlant » et « hostile » en EPS sur deux séances.

	Évaluation séance 1	Évaluation séance 2
Style contrôlant	2	3
Style hostile	1	0

- ◆ Les réponses aux comportements des élèves sont « autoritaires ». Le dialogue n'est pas la réponse privilégiée, au contraire, c'est la menace ou bien la sortie de l'élève de la classe qui a lieu.

Le contrôle sur la séance est constant et les phases se déroulent comme prévu par l'enseignant sans tenir compte des commentaires et interventions des élèves permettant de prendre une direction légèrement différente à celle prévu initialement.

- ◆ Durant la séance des temps d'échanges ont lieu. Les mots sont pesés et la voix est posée, calme et propice à l'échange. Aucune hostilité ne se ressent durant ces deux séances d'EPS.

L'enseignante se soucie à plusieurs reprises des élèves en difficultés.

➤ *En français*

Tableau 3. Résultats des observations des dimensions du style motivationnel de l'enseignant en français sur deux séances.

	Évaluation séance 1	Évaluation séance 2
Soutien de l'autonomie	1	Entre 1 et 2
Structure	2	2
Implication	1	2

- ◆ L'activité est établie sur les goûts des élèves : le personnage de Mario Kart est le support de l'activité.

Les prises d'initiatives et la responsabilisation des élèves sont observés au travers du tutorat, de corrections autonomes mais aussi par la recherche de la réponse par l'élève lui-même grâce aux outils à sa disposition.

L'enseignante s'appuie sur les réponses des élèves pour faire avancer le raisonnement de ces derniers, construire la leçon et mener la séance à son terme tout en gardant son objectif.

- ◆ Les phases sont claires et visibles, la séance est pensée et en accord avec la réalité du terrain et ses conditions.

Les consignes données sont claires, concises et énoncées au fur et à mesure de l'avancement dans l'activité. L'ensemble a du sens.

Des feedbacks adaptés et un guidage pour chacun des élèves en difficultés à lieu, en revanche, aucun moyen d'auto évaluation n'est donné aux élèves.

- ◆ Les échanges entre l'enseignante et les élèves sont distants, les encouragements existent mais sont peu nombreux.

Le langage non verbal, les mots employés, le ton et sa hauteur manifestent d'un agacement, surtout lors de la première séance.

Tableau 4. Résultats des observations des styles dits « contrôlant » et « hostile » en français sur deux séances.

	Évaluation séance 1	Évaluation séance 2
Style contrôlant	Entre 1 et 2	Entre 0 et 1
Style hostile	3	1

- ◆ L’enseignante adopte un style peu contrôlant dans chacune des séances.

Celui-ci s’observe par les tâches laissant aux élèves la liberté de se déplacer en classe ou bien de travailler à plusieurs.

Néanmoins, le langage utilisé reste relativement dans le contrôle, notamment lors de l’explicitation des consignes.

- ◆ Le style se décline par l’adoption de la dimension hostile. C’est à dire par l’adoption d’un comportement non-verbal distant des élèves, une enseignante peu souriante et « froide ». Les interactions sont limitées et les réponses de l’enseignante à ses élèves sont brèves et parfois « sèches ».

◆

2) L’engagement des élèves

➤ *En EPS*

Tableau 5. Résultats de l’observation de l’engagement des élèves en EPS sur deux séances.

Engagements	Évaluation séance 1	Évaluation séance 2
Cognitif	3	2
Comportemental	Entre 2 et 3	Entre 4 et 5
Affectif	Entre 2 et 3	5

--	--	--

L'observation de l'engagement des élèves révèle un faible engagement cognitif, c'est à dire des élèves qui ne respectent pas les consignes et sollicitent peu voire pas l'enseignante. L'intérêt des élèves est relativement faible et certains sont hors tâche.

Au niveau du comportement, on observe un abandon relativement rapide des élèves et peu d'efforts dans la tâche. Les élèves semblent se décourager très vite.

L'observation de l'aspect affectif montre des élèves peu intéressés lors de la séance 1, ils semblent porter peu d'intérêt à l'activité, mettent du temps à s'installer, échangent beaucoup mais ceux-ci n'ont pas de lien avec l'activité. Lors de la séance 2, les élèves sont plus engagés, persévèrent dans la tâche, sont plein d'entrain et prennent visiblement du plaisir.

➤ *En français*

Tableau 6. Résultats de l'observation de l'engagement des élèves en français sur deux séances.

Engagements	Évaluation séance 1	Évaluation 2
Cognitif	6	6
Comportemental	7	5
Affectif	6	6

L'observation de l'engagement des élèves lors de deux séances de français révèle des engagements cognitifs, comportementaux et affectifs relativement similaires. En effet, les consignes sont respectées, les élèves s'engagent dans l'activité, s'intéressent, mais aussi posent des questions, sont à l'écoute de l'enseignante et des camarades. Les élèves cherchent des solutions ensemble, sont souriants et énergiques pour mener la tâche.

3) Le degré d'auto-détermination des élèves

Les questionnaires, qu'il s'agisse de la passation avant les séances de français ou bien avant l'EPS, ne sont pas exploitables. En effet, les affirmations et le vocabulaire utilisé pour celles-ci, ainsi que l'échelle de 1 « presque jamais pour cette raison » à 5 « presque toujours pour cette raison » se sont révélés trop complexe à combiner pour les élèves qui se sont retrouvés dans une situation où il se sentait en échec face à une tâche qui n'était absolument pas supposée mener à ceci.

Face aux trop nombreuses questions et aux commentaires des élèves révélant leur incompréhension totale, j'ai fait le choix de ne pas exploiter les quelques réponses semblant viables.

4) Le style motivationnel de l'enseignante : questionnaire

Les réponses au questionnaire indique dans un premier temps les caractéristiques de la classe observée. Celle-ci est décrite comme très hétérogène (« Le niveau de la classe est très hétérogène » = 5) et à l'attention faiblement soutenue (« En général les élèves de cette classe concentrent leur attention sur ce que je leur apprends » = 3 / « Les élèves sont souvent perturbés et je dois les concentrer sur le contenu du cours » = 5).

Dans un second temps, nous avons recueilli les conceptions de l'enseignante sur son propre style motivationnel.

L'enseignant décrit d'abord son style par un sentiment de proximité avec ses élèves (affirmation 4 = 4), une attitude chaleureuse mais agressive de temps en temps (affirmation 9 = 3 / affirmation 25 = 3).

Puis, elle indique également donner des consignes claires (affirmation 3 = 4), exposer les objectifs et le déroulement en début de séance (affirmation 6 = 5), mais aussi qu'elles ne

sont pas toujours claires (affirmation 22 = 3) et qu'elle adapte les tâches aux différents niveaux des élèves de la classe ou prévoit des aides adaptées (affirmation 11 = 4).

Et enfin, l'enseignante ressent qu'elle ne donne que rarement des critères clairs qui permettent aux élèves de s'évaluer (affirmation 14 = 2), mais aussi qu'elle n'encourage que rarement les élèves à donner leur point de vue pendant les cours (affirmation 1 = 2), et que les élèves n'ont jamais la possibilité de choisir le niveau de difficulté, le thème ou encore le support par exemple (affirmation 21 = 1).

Dans l'ensemble, nous pouvons ainsi dire que l'enseignante semble adopter un style motivationnel se définissant par une implication visiblement variable, soutenant moyennement le besoin de proximité sociale ; par une structure bien définie et le soutien du besoin de compétence ; puis par un soutien du besoin d'autonomie quasi inexistant d'après les réponses au questionnaire.

Puis, dans un troisième temps, l'enseignante indique qu'elle pense essentiel d'énoncer les objectifs et le déroulement de la séance aux élèves (affirmation 3 = 4), mais également que donner du sens et justifier de l'utilité des apprentissages au quotidien est difficile à réaliser (affirmation 10 = 2). La motivation des élèves se traduit pour l'enseignante par une certaine liberté des élèves dans la conception des apprentissages. En effet, à l'affirmation « Je décide et les élèves appliquent correspond assez bien à ma conception de l'enseignement », l'enseignante répond « 1 » soit « pas vrai du tout ». Elle pense également qu'il est important pour motiver de tenir compte de l'avis des élèves et leur proposer des choix (affirmation 12 = 4), néanmoins, elle considère ceci comme moyennement simple à mettre place (affirmation 20 = 3).

Nous pouvons ainsi affirmer que l'enseignante pense utile de motiver les élèves par le choix, l'offre, la proximité, le sens des apprentissages plutôt que par la « carotte », ou bien la punition. Néanmoins, elle indique également que ceci est difficile à mettre en place au quotidien. Ceci peut d'ailleurs trouver une explication dans le quatrième et dernier point de ce questionnaire, à savoir « Les contraintes lorsque j'enseigne ».

Au travers du dernier point, l'enseignante affirme subir la pression des programmes. En effet, à l'affirmation « Les programmes contraignent ma manière d'enseigner », elle affirme que cela est parfaitement vrai, mais également que « le programme limite mes propres choix en matière d'enseignement » de manière plus ou moins importante.

L'administration ne semble pas être une pression vécue (affirmation 2 = 1 / affirmation 6 = 2). En revanche, le poids de l'enseignement des collègues semblent influencer la pratique de l'enseignante. A l'affirmation « Je me sens obligé d'aligner mon enseignement sur celui des collègues », l'enseignante stagiaire répond que c'est vrai.

De manière générale, nous pouvons ainsi affirmer que certaines pressions semblent peser sur les pratiques d'enseignement de l'enseignante stagiaire et impactent sur son attitude et son style motivationnel en dépit de ses propres conceptions concernant la gestion de la classe, les situations favorisant la motivation des élèves et les méthodes d'enseignements.

E. Discussion

1) État des lieux

➤ *Le style motivationnel*

Au regard des différents résultats présentés précédemment, nous pouvons dresser un portrait du style motivationnel de l'enseignante et de l'engagement des élèves.

Les séances semblent présenter des similitudes en fonction de la discipline enseignée et les résultats sont constants lorsque l'on se penche de plus près sur les observations.

En effet, le soutien de l'autonomie reste très sommaire pour chacune des séances. L'enseignante laisse peu de place à l'imprévu et aux commentaires pertinents des élèves qui permettraient également d'atteindre l'objectif fixé en début de séance. Le lexique employé et l'attitude générale de l'enseignante ne sont pas source d'émotions positives et plus largement ne sont pas source intrinsèque de motivation chez les élèves.

Il est pertinent de faire remarquer que le soutien de l'autonomie est quasi inexistant en EPS pour une raison que beaucoup de professeurs stagiaires rencontrent, à savoir, la peur de perdre le contrôle. Laisser une certaine « liberté » aux élèves est associée au chaos et à la perte de maîtrise de sa classe. Voici ce que je redoute le plus, et voilà pourquoi mes élèves de manière générale n'ont pas la possibilité de participer comme il le faudrait à la création de leurs propres apprentissages.

Une seconde dimension vient s'ajouter à ce portrait du style motivationnel, il s'agit de la structure qui vient poser un cadre clair et précis permettant le bon déroulement d'une séance. Les résultats précédents permettent de dire que cette dimension diffère lorsqu'il s'agit d'enseigner l'EPS (entre 0 et 1 maximum) et le français (2 sur les deux séances). En effet, la structure apporte aux élèves une trame imaginaire de la séance permettant de donner du sens aux apprentissages via des objectifs et consignes claires ou encore des

encouragements. Cette dimension semble exister dans les séances de français, mais pas dans les séances d'EPS.

La dimension « structure » débouche inévitablement sur une réflexion précédant la pratique mais aussi par une bonne maîtrise du contenu de la séance afin de mener les élèves là où nous le souhaitons. Ceci n'est pas le cas en EPS, ici, pour une question temporelle. En tant que professeur des écoles stagiaires le temps consacré à la préparation de la classe est très important, néanmoins, la préparation n'est pas le seul « travail » à fournir durant cette année et le choix d'une réflexion plus approfondie se porte sur des enseignements plus « scolaires ».

Une troisième dimension, l'implication, vient se greffer pour former le style motivationnel de l'enseignant. Cette dimension basée sur la qualité des échanges et l'affection de l'enseignant envers ses élèves, montre dans nos observations une plus forte implication en EPS (entre 2 et 3 vs 1/2 en français). L'hostilité se présente durant les séances de français où le cadre spatial est encore très « scolaire », où les déplacements sont limités et où les sujets (élèves et enseignant) restent dans une tenue conventionnelle.

Il s'avère que je suis une enseignante qui adopte le style « hostile » en français, et moins en EPS. Ceci s'explique par le fait qu'une idée est tellement bien imprégnée en moi, qu'elle définit même ce que je suis devant mes élèves. Cette idée s'est construite en tout début d'année suite à plusieurs altercations avec un élève au comportement difficile. La situation vécue m'a marqué et a amené en moi un conditionnement selon lequel être proche, avenante et chaleureuse avec mes élèves ne mènerait à aucune solution, mais au contraire à d'importantes remises en questions personnelles qui ne se contentent pas d'exister en classe mais aussi à la maison. Les séances d'EPS favorisant les déplacements physiques, le second degré et le tactile, il semble alors évident que le côté hostile laisse très vite place à l'affection, aux sourires et à un enseignant chaleureux,, le tout étant, beaucoup plus naturel.

De manière générale, il ressort de ces observations un style motivationnel de l'enseignante de type hostile, contrôlant et structuré en français, et a contrario, contrôlant, impliqué et tirant vers le chaotique en EPS. La source de l'adoption de certaines attitudes et comportements dans la pratique professionnelle réside dans les pressions exercées par différents acteurs gravitants autour de l'enseignant. Ces pressions sont au nombre de trois :

celles du dessus, celles du dedans et celles de dessous. Le tout détermine le style motivationnel de l'enseignant qui viendra lui-même déterminer le niveau de l'engagement des élèves dans une tâche.

2) Des leviers pour motiver

L'implication, la structure et le soutien de l'autonomie se modulent au travers de différentes dimensions appelées « pressions » que chaque individu ressent, vit, et traduit de manière parfaitement subjective.

C'est ainsi qu'apparaissent trois types de pressions exerçant comme son nom l'indique, des pressions sur l'enseignant.

- les pressions du dessus
- les pressions du dedans/ de « l'intérieur »
- les pressions du dessous

➤ *En EPS*

Le style motivationnel est défini par des pressions touchant à divers univers.

Les pressions du dessus font appel à ce qui nous environne, c'est à dire, ici, le travail avec un matériel inhabituel, une salle imposée et que l'on ne peut pas aménager à notre guise. Une pression plus institutionnelle interfère également dans le déroulement des séances, c'est tout simplement la volonté de satisfaire les exigences de l'Éducation Nationale, à savoir les programmes et les contenus. Mais également le temps des séances relativement limité par la volonté de répondre aux quotas horaires de toutes les disciplines de l'école.

Nous y trouvons aussi des pressions du dedans par le choix propre à l'enseignant. Nous avons observé, à titre d'exemple, une enseignante demandant à ses élèves de s'asseoir en « L » sur les tapis et sur la poutre au sol. Ce choix bien que pensé pour donner aux élèves

un repère spatial lors de la mise en commun, s'est avéré être contre-productif et aboutissant à des situations où le calme et la concentration sont difficiles à obtenir. Plus largement, cette dimension relève de tout ce qui se rapporte à l'enseignant(e) lui-même et aux croyances de l'enseignant(e).

Un dernier type de pression, celles du dessous, réside dans les élèves et donc n'est absolument pas dépendante de l'enseignant(e). En EPS, les élèves sont souvent plus agités. D'une part parce que nous changeons d'environnement, et d'autre part parce qu'ils savent que l'heure qui va suivre sera plus encline à l'échange, le partage, la communication. Certains élèves profitent de ce temps pour exprimer toute leur énergie. Cette classe présente des profils d'élèves à besoins particuliers, ceci est un élément pris en compte et parfois difficilement vécu par l'enseignant(e) par la difficulté à gérer l'attitude de certains élèves.

De plus, certains garçons ont tendance à profiter du créneau de l'EPS pour faire leur « spectacle », distraire le reste de la classe. Le fait de savoir que l'EPS mène à une classe « décousue » amène à adopter des comportements plus contrôlant lors des consignes en laissant peu de place à la flexibilité et à l'autonomie des élèves.

➤ *En français*

Comme énoncé précédemment, les pressions se déclinent en trois dimensions.

Celles-ci se traduisent dans les séances de français par des pressions du dessus. A savoir la volonté de satisfaire les tuteurs qui viennent nous évaluer, la volonté d'avancer dans les notions afin de satisfaire un maximum ce qui doit être abordé d'après le bulletin officiel et laisser les élèves passer en classe supérieure avec toutes les clefs en main.

Les pressions du dedans s'observent et se ressentent par la posture adoptée, nous avons observé une enseignante agacée qui tente de régler un conflit en frontal, qui plus tard va hausser le ton et menacer un élève de le mettre dans la classe qui se trouve à côté.

En dehors de ces éléments relevant de l'attitude propre de l'enseignant(e), il y a la pression

que celui-ci se met il ou elle même. En effet, être professeur des écoles stagiaires sous-entend mener une classe, rendre les dossiers et effectuer les examens terminaux requis par le centre de formation. Au quotidien, une forte volonté de bien faire mais aussi d'avancer dans les temps pour ne pas laisser à son/sa binôme certaines notions en « chantier ».

En français, mais plus précisément en français et en mathématiques, la principale pression du dessous se traduit par la présence et l'exigence de certains parents. En effet, certains parents ne sont pas en accord avec les nouveaux programmes et les changements de cycle (cycle 2 maintenant pour le CE2), ceci induit des remarques et commentaires sur les notions abordées qui peuvent être mal vécu par l'enseignant(e). Ceci n'est qu'un exemple, il est important de comprendre ici que les parents ont des attentes et qu'ils les font connaître.

➤ *Les leviers pour l'enseignant(e)*

Les résultats de cette recherche montrent que les différentes pressions exercent une emprise sur le style motivationnel adopté par l'enseignant. Celui-ci est également défini par les dimensions d'implication, de structure et du soutien de l'autonomie qui déterminent l'engagement des élèves dans les tâches.

Les observations mettent en évidence le fait que les élèves sont plus engagés en classe lorsqu'ils font face à un(e) enseignant(e) qui adopte un style motivationnel avec une dominance « structuration » (comme observé en français) que face à un(e) enseignant(e) qui adopte un style motivationnel avec une dominance « implication » mais délaissant la dimension « structure ».

Afin de favoriser la levée des pressions sur le style motivationnel de l'enseignant(e), nous pouvons envisager des leviers à mettre en place au sein de la classe et plus particulièrement que l'enseignant(e) peut envisager afin de travailler son style motivationnel et plus largement l'engagement des élèves. Ceci se décline en cinq points.

Premièrement, au sein de sa classe, l'enseignant(e) pourra « jouer » sur les pressions du dedans au travers du sens qu'il ou elle donne aux apprentissages, notamment par le biais d'activité permettant à l'élève de circuler dans la classe par exemple. Ce type de pression induit une remise en question permanente et se nourrissant des retours donnés par les élèves au quotidien.

Dans un second temps, l'enseignant(e) pourra également faire varier sa posture et de manière générale son comportement non verbal. Il s'agit là d'éviter le frontal et de favoriser une position latérale à proximité de l'élève, faire varier sa voix et son apparence en posant sa voix, en restant calme et souriant. Nous avons pu constater que lorsque l'enseignant(e) adopte un style hostile se traduisant par de la distance et de la « froideur », les élèves ayant le plus besoin d'attention se montrent les moins coopératifs, entrent en conflit avec l'enseignant(e) et sont fréquemment hors tâche. La proximité physique favorise la « connexion » entre l'élève et l'enseignant(e). Néanmoins, il est important de prendre en compte les élèves n'appréciant pas ou peu le contact physique et pour cela nous pourrions imaginer d'autres formes de proximité ne passant pas par le toucher mais par un clin d'œil, un « check » ou encore un pouce en l'air par exemple.

Puis dans un troisième point, le levier pourra se traduire par les règles que celui-ci/celle-ci souhaite établir dans la classe, il faut les maintenir et exécuter les menaces. Le maintien d'un cadre structuré semble important dans une société en perpétuelle évolution où les nouvelles générations semblent en manque de repères. Un cadre solide est à mettre en place.

Vient le quatrième point, concernant le discours. Ceci signifie que l'enseignant(e) évitera de s'exprimer par le directif, et proposer du collaboratif où chaque élève y joue un rôle et y apporte un plus. Mais encore en modifiant les consignes qui sont toujours (ou presque toujours) négatives, et les reformuler par le positif.

A titre d'exemple : « ne cours pas ! » deviendra « en marchant doucement »

ou bien : « non, on ne dit pas ça » deviendra « tu sais le dire avec d'autres mots ».

Enfin, dans un cinquième et dernier point, l'enseignant(e) pourra influencer et faire varier la motivation et l'engagement de ses élèves par l'accompagnement dans la formulation des réponses. En effet, nous avons observé une enseignant(e) qui quelques fois après quelques

secondes ou minutes demande à un autre élève la réponse à la question qu'elle vient de poser. Cette attitude est source de frustration pour l'élève interrogé à l'origine, et cet événement peut chez certains élèves être marquant et le mener à se « retirer » des moments participatifs en collectif. Nous avons aussi observé une enseignant(e) qui vient aider l'élève dans son cheminement en le questionnant et en rebondissant sur chacun des éléments énoncés et en le soutenant tout au long du processus de recherche et de formulation de la question.

Par exemple, l'enseignant(e) emploie : « quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Avec quelle aide ? » et soutient en disant à cet élève : « oui, tu connais la réponse / Vas-y, tu vas y arriver ! ».

L'ensemble des leviers doit mener à un climat de classe agréable et bienveillant où chaque élève évolue, s'épanouit dans le respect, l'écoute et l'expression de chacun.

Les pressions du dessus et du dessous semblent plus difficile à atteindre et à gérer puisqu'elles sont indépendantes de l'enseignant(e).

La gestion du contenu des enseignements ou le nombre d'élèves par classe par exemple sont des pressions du dessus en lien avec les exigences de la société que l'enseignant ne pourra faire varier.

Celles du dessous relèvent par exemple de l'attitude des élèves et notamment de l'influence de certains stéréotypes sexués sur ceux-ci qui semblent difficilement manipulables mais sur lesquels nous pouvons travailler en classe.

Ainsi, nous avons relevé que certains leviers à ces pressions existaient et permettent d'aisément modifier un style motivationnel qui viendra répondre de manière optimum aux besoins des élèves, c'est à dire en soutenant l'autonomie.

L'étude menée ici, fait ressortir deux points essentiels.

D'une part, l'influence du style motivationnel de l'enseignant(e) sur l'engagement des élèves. L'étude montre que les élèves sont plus impliqués lorsque l'enseignant(e) répond au besoin de compétence des élèves, c'est à dire lorsqu'il ou elle adopte un style motivationnel avec une dominante structurée, et ce, même si la réponse aux autres besoins n'est pas satisfaite. A contrario, un style motivationnel répondant au besoin de proximité sociale, mais ne répondant pas au besoin de compétence et d'autonomie n'influe pas positivement sur la motivation des élèves et ainsi sur leur engagement dans la tâche.

Puis d'autre part, l'adoption de style motivationnel différent en fonction de la discipline enseignée. En effet, nous avons pu observer lors de deux séances d'EPS et deux séances de français un style bien différent. Dans la première discipline, un peu moins « scolaire », le style adopté favorise la réponse au besoin de proximité sociale, tandis que la seconde discipline, plus « scolaire », favorise la réponse au besoin de compétence.

F. Questionnement sur ma pratique professionnelle

1) Apport de la recherche

La recherche effectuée dans le cadre de ce mémoire va, je le pense, me permettre d'améliorer et repenser ma pratique quotidienne.

D'abord, par l'aspect pur de la recherche, puisque ce travail m'a demandé de mettre en place un protocole de recherche : trouver un sujet et y associer sa problématique, exploiter des articles pertinents, filmer ma classe, observer mes élèves, et m'observer moi-même, se confronter à la réalité, et enfin analyser les résultats.

Les références théoriques que j'ai découvertes au travers de cette recherche sont et seront, je le pense, une source de réflexion sur ma pratique professionnelle. La lecture de ces travaux scientifiques m'amènera plus tard à penser ma classe et ma pratique en exploitant ce type d'apports théoriques, qui ne sont pas, contrairement à mes idées antérieures, inaccessibles.

Les aspects abordés au travers de ces conceptions théoriques ont été difficile à assimiler. D'une part car il n'y a aucun étayement chiffré, et que j'ai constamment été confrontée à des études recueillant des données et peu des observations. Puis d'autre part, parce que les notions abordées étaient complètement nouvelles pour moi. En effet, ce ne sont pas des éléments que nous étudions au cours de notre formation de professeur des écoles, et le « style motivationnel » ou « l'engagement » des élèves m'étaient jusqu'alors inconnus.

Au cours de cette recherche, j'ai découvert des éléments qui impactaient sur ma classe, sur mes élèves et sur moi-même sans jamais en avoir conscience. Je pense que l'ensemble de ce travail me permettra d'être une enseignante plus chaleureuse, plus attentive aux

échanges avec mes élèves et globalement d'être une enseignante qui motivera ses élèves tant sur le plan qualitatif que quantitatif.

2) Réflexion sur la motivation

Depuis quelques années maintenant, je me demande de quelle manière un enseignant peut-il motiver ses élèves, et comment au travers d'échanges verbaux et non-verbaux il peut impacter sur un élève, mais plus largement sur un enfant et l'ensemble de sa scolarité.

J'ai été indécise un certain moment, j'ai d'ailleurs fait évoluer mon sujet trois fois avant de me positionner sur celui-ci.

Pourquoi celui-ci ?

D'une part, car je souhaitais que ce travail de quelques mois, dans lequel nous investissons beaucoup soit utile pour ma pratique professionnelle, et peut-être à l'avenir pour d'autres M2 qui effectueront ce même travail. En plus d'être utile, l'observation via les vidéos m'a amené à poser un autre regard sur l'ensemble de ma classe et j'ai découvert des comportements que je ne vois pas lorsque je suis occupée avec certains élèves.

Puis d'autre part, parce que je souhaitais en connaître plus sur les ficelles sous-tendent l'envie des élèves au quotidien. Cela s'est traduit par la volonté de trouver, comprendre et faire varier certains aspects invisibles lorsque l'on évolue au quotidien dans une classe. Je considérerai ces futures aspects à l'origine de la motivation et ainsi de l'engagement des élèves comme des clefs déverrouillant des situations dans lesquelles j'ai pu me retrouver et pour lesquelles je n'avais pas de solutions adaptées.

G. Conclusion

Actuellement fonctionnaire stagiaire en classe de CE2, cette exercice de recherche m'a permis de me questionner quant à ma pratique professionnelle, au climat de ma classe et la place que chacun y occupe, à savoir les élèves et moi-même.

Les éléments évoqués au cours de ce mémoire sont ainsi des points auxquels j'ai été et serai encore particulièrement attentives durant ma carrière.

Le premier point sur lequel je me suis penchée est le cadre. En effet, celui ci doit être sécurisant, et donner à chaque acteur un rôle clair et précis au sein de cette mini société. L'enseignant est le garant des règles et de l'autorité, pour cela j'ai dû repenser certaines attitudes qui faisaient de moi une enseignante au style motivationnel « hostile » à certains temps. Ceci induit un travail sur mon comportement non-verbal au travers de sourires, d'une voix calme et posée, de la mise en œuvre du côté à côté pour régler un conflit et non du frontal.

Susciter la motivation n'est pas chose aisée, voici mon second point. J'ai tenu compte des observations relevées lors de cette recherche afin de favoriser l'autonomie de mes élèves. C'est ainsi que je repense les phases d'entraînements en mathématique et en français. Je tente de mettre en place des entraînements sous forme d'ateliers qui ont plusieurs bénéfices. D'abord le fait que mes élèves sont par besoin, ce qui me permet de me positionner avec les élèves en difficultés , puis, proposer différentes activités sur un même thème permet aux élèves d'avoir le choix tout en restant dans mon objectif (énoncé en début de séance), ceci est source de motivation identifiée et ainsi d'engagement de l'élève.

Les activités proposées sont sous forme de jeu suscitant l'engouement chez les élèves et permettant ainsi l'apprentissage par la manipulation.

Mon troisième point porte sur mon style motivationnel, qui s'est déterminé au cours des

observations de mes propres séances dans ma classe.

D'une part un style motivationnel contrôlant en EPS, avec des séances peu structurées et un faible soutien de l'autonomie mais une forte implication. Et d'autre part, des séances structurées, peu d'implication, peu de soutien de l'autonomie mais au style motivationnel hostile en français.

Je me suis demandée comment favoriser cette autonomie justement ? Quels sont mes moyens pour changer cela et soutenir le besoin d'autonomie dans le but de favoriser la motivation auto-déterminée et à terme l'engagement des élèves ?

Afin de nourrir les trois besoins fondamentaux de mes élèves j'ai donc mis en place certaines activités et maintenu et modifié une autre.

Tout d'abord, le « Quoi de 9 ? », mis en place depuis le début de l'année et modifié suite à mes observations. Laisser le temps à chaque élève de s'exprimer et de prendre la parole devant les autres me semble être important à la fois pour la construction personnelle de chacun mais aussi pour la suite de leur scolarité où ils seront amenés à prendre la parole face à un public.

Ce temps avait lieu au début de l'année chaque midi, au retour de la pause déjeuner afin de retourner au calme et remettre chaque élève dans son métier d'élève. Au tableau, en regroupement les élèves s'assied et seul reste debout l'élève s'exprimant. Trois prénoms sont tirés au sort, si les élèves appelés ne souhaitent pas participer, ils ne sont pas obligés de le faire. Le thème était au début de l'année fixé par moi-même en fonction des événements proches temporellement (par exemple : les grandes vacances, les vacances d'automne, la présentation d'un objet). Les élèves parlaient et interrogeaient les camarades ayant des questions.

J'ai apporté quelques modifications :

- concernant le temps : chaque élève à trois minutes pour parler et deux minutes pour questionner.
- concernant le thème : il est maintenant libre, chaque élève peut parler de ce qui lui importe en ce moment, ou bien de présenter un objet ou un livre.
- concernant la fréquence : nous effectuons maintenant ce « Quoi de 9 ? » deux

midis par semaine pour des raisons pratiques (intervenants EPS, intervenants théâtre et musique).

Je pense que ce temps de parole permet aux élève d'oser prendre la parole par des choix affectifs (le thème), mais aussi de prendre confiance en soi et de se mettre en valeur au sein du groupe classe. Les échanges sur l'année ont permis à certains élèves en retrait de s'affirmer et à l'ensemble du groupe de se fédérer.

Puis, pour apporter à chacun de mes élèves une attention toute particulière, nous nous serrons la main chaque matin avant d'entrer dans la classe et je dis un petit mot à chacun et chacune d'entre eux (« jolie coiffure », « beau t-shirt », « oh ! Une nouvelle paire de chaussures ! »).

Enfin, pour mettre en place un temps où les élèves sont volontaires et où l'envie et la curiosité sont les moteurs, j'ai choisi de faire du yoga en APC. Ceci a été motivé par deux points :

- D'abord par le fait que je souhaitais tenter de canaliser et apaiser certains élèves agités en classe ou en dehors de la classe. Le yoga me semblait être une activité adéquate pour travailler le comportement.
- Puis, parce que ce temps des APC permet de passer un moment privilégié avec les élèves en petits groupes (jamais plus de 6 élèves), d'interagir avec eux plus intimement et d'en apprendre un peu plus à chaque fois sur leurs envies et centres d'intérêt. C'est un moment où je trouve les élèves intéressés, motivés et plein d'engouement. Ils ont même à de nombreuses reprises demandé à refaire certaines activités et ont quelquefois « pris » les rênes de la séance pendant quelques minutes. En voyant leur implication et application au sein des tâches, je pense que ces moments sont bénéfiques et remotivent des élèves qui ont quémanté ces moments lorsqu'ils ont pris fin.

Nous pouvons ainsi en conclure, que le style motivationnel de l'enseignant stagiaire est déterminé par trois types de pression, plus ou moins contrôlables par celui ou celle-ci. Mais également que l'adoption de tel ou tel style a bel et bien un impact sur l'engagement des élèves et la forme de celui-ci (de soutenant l'autonomie à contrôlant) détermine

directement le niveau d'engagement des élèves dans la tâche. Enfin, l'ensemble de cette étude pourrait nous amener maintenant à approfondir notre questionnement sur ce thème et approfondir le lien entre style motivationnel soutenant l'autonomie et la motivation autodéterminée des élèves.

Bibliographie

Escriva-Boulley G., (2015). *Style motivationnel des professeurs des écoles et promotion de l'activité physique en EPS: Efficacité d'une formation ancrée dans la théorie de l'autodétermination*. Thèse de doctorat de l'Université Grenoble-Alpes, École Doctorale Ingénierie pour la Santé, la Cognition, l'Environnement.

Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need Satisfaction in Sport-Based Physical Education. *Contemporaine Éducationnel Psychology*, 35, 242-253.

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

Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud, « *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches* », *Revue française de pédagogie*, 157 | 2006, 147-177.

DRIQUE Héloïse. *Style motivationnel instauré par l'enseignant et motivation des élèves*. (2015) <dumas-01169801>

Nadia Leroy, Pascal Bressoux, Philippe Sarrazin et David Trouilloud, « *Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels* », *Revue française de pédagogie*, 182 | 2013, 71-92

Sitographie

DESSUS Philippe. La motivation en milieu scolaire [en ligne]. <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/motivation.html> Consulté le 17 octobre 2017

SARRAZIN, PELLETIER, DECI & RYAN. Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. [en ligne] https://www.researchgate.net/publication/256089059_Nourrir_une_motivation_autonome_et_des_consequences_positives_dans_differeents_milieux_de_vie_les_apports_de_la_theorie_de_l'autodetermination Consulté le 25 octobre 2017

LE CAFÉ PÉDAGOGIQUE. Motivation et performances scolaires à l'école primaire. [en ligne]. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/11/15112012Article634885574432442715.aspx> Consulté le 24 novembre 2017

RÉSEAU D'ÉDUCATION POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE. Motivation et persévérances scolaires [en ligne]. <http://rire.ctreq.qc.ca/thematiques/motivation-scolaire/>. Consulté le 2 février 2017

MERRIEU Philippe. (2014) Comment développer la motivation scolaire ? [vidéo en ligne] <https://www.reseau-canope.fr/innovation2014/la-motivation-scolaire.html> Consulté le 2 février 2017

CAHIERS PÉDAGOGIQUES. Eps et éducation à la santé : un problème de définition ? [en ligne] <http://www.cahiers-pedagogiques.com/EPS-et-education-a-la-sante-un-probleme-de-definition> Consulté le 19 février 2017

« La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question », *Staps*, 2010/2 (n° 88), p. 7-23. DOI : 10.3917/sta.088.0007. <http://www.cairn.info/revue-staps-2010-2-page-7.htm> Consulté le 21 février 2017

EDUSCOL. La psychologie de l'engagement ou l'art d'obtenir sans imposer. [en ligne]. <http://eduscol.education.fr/cid46304/la-psychologie-de-l-engagement-ou-l-art-d-obtenir-sans-imposer.html> Consulté le 6 mars 2017

Annexes

1) Questionnaire élève

Nous avons développé différentes mesures de motivation envers les études. Puisque chaque niveau scolaire a ses propres particularités, nous avons développé des instruments dans un premier lieu, vis-à-vis les études collégiales mais que nous avons, par la suite, adaptées au niveau primaire, secondaire, universitaire et également les études avancées (doctorat). Chacune de ces échelles mesure, à tout le moins, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et le concept d'amotivation. Tout dépendant du niveau scolaire, on retrouve certaines échelles avec différents niveaux d'énoncés. De plus, selon le niveau scolaire, les énoncés peuvent être évalués avec une échelle de 5 points (au milieu primaire) ou encore de 7 points pour les autres niveaux.

Description de l'échelle

Pour l'échelle du niveau primaire, nous ne mesurons que quatre construits, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque autodéterminée (identifiée), la modification extrinsèque non autodéterminée et enfin, le concept d'amotivation. Pour faciliter les choses pour les étudiants du niveau primaire, nous présentons trois situations dans lesquelles on demande aux étudiants de répondre aux quatre énoncés qui représentent chacun des construits présentés ci-dessus. Il s'agit alors d'additionner les pointages obtenus pour les mêmes construits à travers les trois situations. Nous suggérons fortement de lire les énoncés avec des étudiants au niveau primaire.

L'ÉCOLE ET MOI

Sur la prochaine page nous avons décrit trois activités reliées à l'école. Pour chaque activité, nous avons inscrit quatre raisons pour lesquelles tu pourrais la faire. Pour chacune des raisons, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5 comme celui-ci.

Presque jamais	Rarement	Généralement	Souvent	Presque toujours
----------------	----------	--------------	---------	------------------

			pour cette raison	
pour cette raison	pour cette raison	pour cette raison		pour cette raison
1	2	3	4	5

Voici un exemple:

Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

Habituellement, je me brosse les dents...

Voici 4 raisons pour lesquelles tu peux te broser les dents.

1. ... **pour mon bien**
4 5

1 2 3

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu l'as choisi (personne ne t'y oblige) et que c'est

important pour toi d'avoir des dents saines.

2. ... **je n'en ai rien à faire.**
5

1 2 3 4

C'est-à-dire que tu ne sais pas pourquoi tu te brosses les dents, et que dans le fond, tu crois que ça

ne changerait pas grand chose de le faire ou non.

○

3. ... parce que c'est ce que je suis obligé 1 2 3
 4 5

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu es obligé-e ou parce que tu n'as pas le choix.

(comme par exemple: pour ne pas te faire gronder par tes parents)

4. ... pour le plaisir..... 1 2 3
 4 5

C'est-à-dire que tu te brosses les dents parce que tu aimes ça te brosser les dents pour l'activité elle-

même; pour "le fun".

L'ÉCOLE ET MOI

Pour chacune des raisons ci-dessous, encercle la réponse qui tu conviens le mieux en utilisant les choix de réponses de 1 à 5.

Presque jamais pour cette raison	Rarement pour cette raison	Généralement pour cette raison	Souvent pour cette raison	Presque toujours pour cette raison
1	2	3	4	5

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

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3
 4.....5

2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que
ça peut me donner. 1 2 3
4.....5

3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3
4.....5

4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3
4.....5

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

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3
4.....5

2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que
ça peut me donner. 1 2 3
4.....5

3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3
4.....5

4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3
4.....5

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

1. ... parce que j'ai choisi moi-même de le faire pour mon bien. 1 2 3
4.....5

2. ... je ne sais pas trop pourquoi parce que je ne vois pas ce que
ça peut me donner. 1 2 3
4.....5

3. ... parce que c'est ce que je suis supposé-e faire. 1 2 3
4.....5

4. ... pour le plaisir de le faire. 1 2 3
4.....5

2) Questionnaire enseignante : perception de son propre style motivationnel



Caractéristiques personnelles

Nom et prénom :

Age :

Sexe :

Entourer : FSTG/ Etudiant

Discipline :

Nom de l'établissement en responsabilité :

Niveaux de classe en responsabilité :

Caractéristiques de la classe observée

Classe de (choisir une classe) :

Lisez attentivement chacun des énoncés suivants. Ensuite en utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez dans quelle mesure ces énoncés sont exacts pour vous concernant la classe que vous avez choisie. Les bonnes réponses sont les réponses sincères.

1	2	3	4	5
Pas vrai du tout		Moyennement vrai		Complètement vrai

Dans la classe de

1) le niveau des élèves est bon	1 2 3 4 5
2) Le niveau de la classe est très hétérogène	1 2 3 4 5
3) Les élèves dans cette classe essayent vraiment d'apprendre	1 2 3 4 5
4) Les élèves tentent d'apprendre de nouvelles choses dans cette classe	1 2 3 4 5
5) En général les élèves de cette classe concentrent leur attention sur ce que je leur apprend	1 2 3 4 5

6) En général les élèves de cette classe sont volontaires pour faire les exercices	1	2	3	4	5
7) Les élèves de cette classe ne font pas beaucoup d'effort pour apprendre le contenu du cours	1	2	3	4	5
8) Les élèves sont souvent perturbés et je dois les concentrer sur le contenu du cours	1	2	3	4	5
9) En général les élèves sont intéressés pour apprendre	1	2	3	4	5

Quel est mon style d'enseignement ?

Indiquez à quelle fréquence vous utilisez les comportements suivants en classe. Les bonnes réponses sont les réponses sincères

1	2	3	4	5	
Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Toujours	

1) J'encourage les élèves à donner leur point de vue pendant les cours	1 2 3 4 5
2) Il m'arrive de faire du favoritisme	1 2 3 4 5
3) Lorsque j'introduis une activité, les consignes sont claires.	1 2 3 4 5
4) je me sens proche de mes élèves	1 2 3 4 5
5) Je suis agacé lorsque mes élèves me signalent leurs difficultés	1 2 3 4 5
6) En début de séance, j'expose clairement les objectifs et le déroulement	1 2 3 4 5
7) Je tiens compte de l'avis (goûts, intérêts) des élèves lorsque je prépare mes cours	1 2 3 4 5
8) Lorsqu'ils travaillent sur une situation, j'accompagne les élèves et leur donne des conseils pertinents pour les aider à progresser	1 2 3 4 5
9) Je suis chaleureux avec mes élèves	1 2 3 4 5
10) Quand les élèves ne veulent pas travailler, j'ai recours aux punitions	1 2 3 4 5
11) J'adapte les tâches aux différents niveaux des élèves de la classe ou je prévois des aides adaptées	1 2 3 4 5
12) J'explique à mes élèves l'intérêt de ce qu'il y a à apprendre et des situations proposées en les contextualisant	1 2 3 4 5
13) Il m'arrive de me moquer des élèves qui ne réussissent pas bien	1 2 3 4 5
14) Je donne des critères clairs qui permettent aux élèves de s'évaluer	1 2 3 4 5
15) Pour inciter les élèves à travailler, je note régulièrement leur travail	1 2 3 4 5
16) J'essaye de donner des conseils adaptés à chaque élève pendant le cours	1 2 3 4 5
17) Je présente souvent les tâches sous forme de défis aux élèves	1 2 3 4 5
18) Je suscite l'émulation par la compétition	1 2 3 4 5

19) Je suis attentif aux frustrations de mes élèves lorsqu'ils sont en difficulté	1	2	3	4	5
20) J'ai des difficultés présenter clairement les objectifs et ce qu'il y a à apprendre aux élèves	1	2	3	4	5
21) Les élèves peuvent souvent choisir des choses (niveau de difficulté des tâches proposées, thématiques, supports, etc...) pendant mes cours	1	2	3	4	5
22) Il m'arrive de ne pas être clair lorsque je donne les consignes	1	2	3	4	5
23) Il m'arrive de ne pas donner des conseils pertinents aux élèves	1	2	3	4	5
24) Si un élève rencontre des difficultés, je prends du temps pour l'aider	1	2	3	4	5
25) Il m'arrive de parler de façon sèche et agressive à mes élèves	1	2	3	4	5

Comment motiver les élèves ?

Lisez attentivement chacun des énoncés suivants. Ensuite en utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez dans quelle mesure ces énoncés sont exacts pour vous. Les bonnes réponses sont les réponses sincères.

1	2	3	4	5
Pas vrai du		Moyennement		Complètement
tout vrai		vrai		vrai

1) Selon moi, la « carotte » reste un excellent moyen pour motiver les élèves	1 2 3 4 5
2) Je pense qu'il faut donner du sens aux apprentissages (en justifiant leur utilité et en les contextualisant) pour motiver les élèves	1 2 3 4 5
3) Je pense qu'en début de cours, il faut présenter clairement les objectifs et le déroulement du cours aux élèves pour qu'ils s'engagent	1 2 3 4 5
4) Je pense qu'il faut être proche des élèves pour qu'ils soient motivés	1 2 3 4 5
5) Mon métier d'enseignant nécessite que je fasse preuve d'autorité et que je sois sévère	1 2 3 4 5
6) Je pense qu'il faut être chaleureux avec les élèves pour les motiver	1 2 3 4 5
7) Je pense qu'il faut adapter les tâches aux différents niveaux des élèves pour que les élèves soient motivés	1 2 3 4 5
8).Je pense qu'il est facile d'être proche des élèves	1 2 3 4 5
9) Je pense qu'il faut être attentif aux difficultés des élèves pour qu'ils soient motivés	1 2 3 4 5
10) Je pense que donner du sens aux apprentissages et justifier de leur utilité est facile à réaliser	1 2 3 4 5
11) Je pense que montrer aux élèves qu'on apprécie passer du temps avec eux est efficace pour les motiver	1 2 3 4 5
12) Je pense que tenir compte de l'avis des élèves et leur offrir des choix est efficace pour les motiver.	1 2 3 4 5
13) Je pense qu'être chaleureux avec les élèves est facile à mettre en place	1 2 3 4 5
14) Je pense qu'il est facile de montrer aux élèves qu'on apprécie passer du temps avec eux	1 2 3 4 5

15) Dans ma discipline, plus la récompense est importante, plus l'élève sera motivé	1 2 3 4 5
16) Je décide et les élèves appliquent correspond assez bien à ma conception de l'enseignement	1 2 3 4 5
17) Je pense qu'en début de cours, il est facile d'expliquer clairement les objectifs et le déroulement du cours	1 2 3 4 5
18) Je pense que donner des critères qui permettent aux élèves de s'évaluer est facile à mettre en place	1 2 3 4 5
19) Je considère que pour motiver les élèves, la note est un très bon moyen	1 2 3 4 5
20) Je pense que tenir compte de l'avis des élèves et de leur offrir des choix aux élèves est facile à mettre en place	1 2 3 4 5
21) En tant qu'enseignant, on attend de moi que je tiens ma classe	1 2 3 4 5
22) Je pense que donner des critères qui permettent aux élèves de s'évaluer est efficace pour les motiver	1 2 3 4 5
23) Je pense qu'adapter les tâches aux différents niveaux des élèves de la classe est facile à mettre en place	1 2 3 4 5
24) Je pense qu'être attentif aux difficultés des élèves peut facilement être mis en oeuvre en classe	1 2 3 4 5

Les contraintes lorsque j'enseigne

Lisez attentivement chacun des énoncés suivants. Ensuite en utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez dans quelle mesure ces énoncés sont exacts pour vous. Les bonnes réponses sont les réponses sincères.

1	2	3	4	5	6	7
Pas vrai du		Moyennement			Complètement	
tout		vrai			vrai	

Au travail

1) Je dois me conformer aux méthodes d'apprentissage de mes collègues	1 2 3 4 5 6 7
2) Je suis évalué par mon administration sur ma capacité à tenir ma classe	1 2 3 4 5 6 7
3) C'est important que je termine entièrement le programme	1 2 3 4 5 6 7
4) Je me sens obligé d'aligner mon enseignement sur celui des collègues	1 2 3 4 5 6 7
5) Les programmes contraignent ma manière d'enseigner	1 2 3 4 5 6 7
6) L'administration insiste pour que mes élèves atteignent les objectifs	1 2 3 4 5 6 7
7) Je me sens parfois obligé de changer ma manière d'enseigner à cause de mes collègues.	1 2 3 4 5 6 7
8) Les programmes sont très contraignants dans mon enseignement.	1 2 3 4 5 6 7
9) L'administration m'encourage à travailler en classe d'une certaine manière	1 2 3 4 5 6 7
10) Je sens que les collègues influencent ma manière d'enseigner	1 2 3 4 5 6 7
11) Je sens que les attentes de l'administration pèsent sur ma manière de travailler	1 2 3 4 5 6 7
12) Le programme limite mes propres choix en matière d'enseignement	1 2 3 4 5 6 7
13) Je sens que les parents m'amènent à enseigner d'une certaine manière	1 2 3 4 5 6 7
14) Je sens que les parents d'élèves influencent parfois ma manière d'enseigner	1 2 3 4 5 6 7

	Dans votre activité d'enseignement, à quel point êtes vous capable ?	Pas du tout		Un peu		Moyennement		Assez		beaucoup
1	De contrôler les comportements perturbateurs dans la classe									
2	De motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire									
3	D'amener les élèves à penser qu'ils peuvent réussir									
4	D'aider les élèves à donner un sens à leurs apprentissages									
5	De poser de bonnes questions aux élèves									
6	De faire en sorte que les élèves respectent les règles de la classe									
7	De calmer un élève perturbateur dans la classe									
8	D'établir un système de gestion de classe efficace avec chaque groupe d'élève									
9	D'utiliser des stratégies d'évaluation variées									
10	De bien expliquer (par des exemples ou des explications alternatives) lorsque les élèves sont embrouillés									
11	D'assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à réussir									
12	De mettre en œuvre des stratégies d'enseignement efficaces dans la classe									

3) Grille d'observation du style motivationnel de l'enseignante

0 pas du tout 1 faiblement 2 modérément 3 fortement

Dimensions du style	Comportements	Evaluation			
Soutien de l'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - Offre des choix significatifs (lesquels ?) - Prend en compte les goûts et intérêts des élèves - Fournit des justifications aux situations, règles, contraintes (contextualise)(préciser) - Utilise un langage informatif, interrogatif - encourage les prises d'initiative, responsabilise (c'est-à-dire ?) 	0	1	2	3
Structure	<ul style="list-style-type: none"> - Tissage - Objectifs et consignes claires - Attendus précisés (critères de réussite, autoévaluation) - Guidage approprié pendant le travail (feeds backs adaptés) - Tâches adaptées, différenciées 	0	1	2	3
Implication	<ul style="list-style-type: none"> - Adopte une communication chaleureuse - Montre de la bienveillance (encouragement) - Montre de l'attention et du soutien aux élèves (notamment ceux les plus en difficulté) 	0	1	2	3
	-				
contrôlant	<ul style="list-style-type: none"> -utilise des récompenses extrinsèques (notes) ou menaces -utilise un langage contrôlant « il faut, tu dois » -impose - ne justifie pas les situations ou contraintes - ne prend pas en compte le point de vue des élèves (goûts, intérêts) 	0	1	2	3
Hostile	-adopte un style de communication froid	0	1	2	3

	-restreint les opportunités pour les interactions et communications - montre un manque d'attention et de bienveillance pour les élèves les plus en difficulté)				
Climat compétitif « soutien de l'ego »	- Met l'accent sur la performance - Compare les élèves - -encourage la compétition	0	1	2	3
Climat de maîtrise « centration sur la tâche »	- Reconnaît les efforts et les progrès - Utilise l'apprentissage coopératif - Met l'accent sur la maîtrise de la tâche	0	1	2	3

Structure :

1) Activité des élèves – absence de « flottement ». Est-ce que cela tourne ?

- Mise en activité rapide
- Enchaînement des phases de la séance : présence de liens identifiables par les élèves. (exemple : explicitation des attentes et des notions -> travail écrit individuel ou collectif -> mise en commun -> trace écrite)

2) Clarté des attentes : est-ce que c'est clair ?

- Objectifs clairement exposés : reformulation du professeur et reformulation par les élèves
- Chronologie des informations, nombre d'informations, longueur de la consigne
- Critères d'auto-évaluation
- Variétés d'utilisation des médias (tableau, vidéo projection, oral...)

3) Différenciation / guidage : est ce que les différents niveaux sont pris en compte ?

- Tâches adaptées au niveau des élèves
- Guidage individualisé

Créer les conditions de l'autonomie :

1) Justification des apprentissages : est ce que les apprentissages ont du sens ?

- Prendre en compte les goûts et les intérêts des élèves
- Contextualiser la situation (dans la vie courante, dans le cadre de la séquence,

dans le cadre de l'actualité...)

- Prise en compte des besoins des élèves en les interrogeant

2) Offre des choix significatifs : est ce que les élèves peuvent décider de certaines choses ?

- Choix du thème
- Choix du niveau de difficulté
- Choix du support (outils numérique, papier,...)
- Choix du partenaire
- Choix des règles d'évaluation (répartition des points)

Implication :

1) Echange : est ce qu'il y a beaucoup d'échanges pendant le cours ?

- Echange élèves/enseignant
- Echange entre les élèves

2) Bienveillance : est ce que l'enseignant est bienveillant envers tous ?

- Encouragement
- Attention et soutien envers tous les élèves

3) Mise en scène : est ce que l'enseignant anime efficacement la séance ?

- Modulation de la voix
- Langage corporel (circule dans la classe, ouverture, proximité)

4) Grille d'observation de l'engagement des élèves

Outil d'observation de l'engagement des élèves

L'échelle reflète la fois le pourcentage d'élèves engagés et l'intensité de l'engagement

Engagements	1 faible	Evaluation	7 fort
Cognitif	-ignorent les consignes de l'enseignant -hors tâche (font autre chose)	1 2 3 4 5 6 7	-posent des questions -sollicitent l'attention de l'enseignant
Comportemental	-absence d'effort -abandon rapide des tâches	1 2 3 4 5 6 7	-effort dans la tâche -persévérance
affectif	-désintéressés -passifs -semblent s'ennuyer	1 2 3 4 5 6 7	-intéressés -énergiques -semblent être joyeux d'apprendre

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Nom, Prénom : Laura LUTENBACHER

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

Numéro étudiant : 211 01 629

Année universitaire : 2016-2017

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : Ménéval

Le : 05/06/2017

Signature :

La finalité de ce mémoire est de mettre en évidence la relation entre le style motivationnel adopté par un(e) enseignant(e) stagiaire et l'engagement des ses élèves dans une tâche par l'observation et l'opinion auto rapporté de l'enseignante. Afin d'y répondre, nous avons réalisée une étude portant sur une population de vingt quatre élèves de cycle 2 (CE2) et leur enseignante. Les résultats ont montré que le style motivationnel adopté par le professeur des écoles stagiaires est établie sur sa propre perception des pressions l'environnant et influencent la motivation des élèves et à terme l'engagement de ceux-ci dans la tache.