

La motivation scolaire : comment l'enseignant peut-il susciter l'engagement et la persévérance de l'élève dans une activité ?

Marylou Britt

► **To cite this version:**

Marylou Britt. La motivation scolaire : comment l'enseignant peut-il susciter l'engagement et la persévérance de l'élève dans une activité?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01945929

HAL Id: dumas-01945929

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01945929>

Submitted on 5 Dec 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

ESPE - ACADÉMIE DE ROUEN

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

Mention 1

Année 2017-2018

BRITT MARYLOU

**La motivation scolaire : comment
l'enseignant peut-il susciter l'engagement
et la persévérance de l'élève dans une
activité ?**

Sous la direction de : [Pierre EMERY](#), directeur de mémoire

Remerciements

Nous tenions à remercier en priorité Monsieur Emery, co-responsable du master MEEF mention 1 premier degré et directeur de ce mémoire, pour nous avoir soutenue tout au long de nos recherches. Nous le remercions pour sa patience, sa disponibilité et ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter notre réflexion. Il a été présent pour nous orienter et répondre à nos questionnements dans la rédaction et dans la recherche de ce mémoire.

Nous remercions également les parents des élèves de CM1 de l'école Albert Camus à Saint-Pierre-Lès-Elbeuf d'avoir permis que cette recherche se réalise en autorisant leurs enfants à être filmés à des nombreuses reprises tout au long de l'année scolaire.

Enfin, nous remercions grandement les élèves de la classe de CM1 de l'école Albert Camus à Saint-Pierre-Lès-Elbeuf d'avoir accepté d'être filmés pendant qu'ils travaillaient et cela tout en ignorant la caméra et en restant le plus naturel possible.

Résumé

Ce mémoire a pour objectif de faire un état des lieux sur la motivation scolaire et de mettre en avant les différentes actions qu'un enseignant peut mener pour l'influencer.

Nous verrons que la motivation scolaire est animée par différents facteurs notamment celui de la classe. Nous développerons le fait que l'enseignant a une grande influence sur ce facteur et qu'il peut jouer un rôle primordial dans la motivation de ses élèves.

Pour cela, nous présenterons différentes pistes d'actions que nous avons expérimentées en classe et nous analyserons les effets qu'elles ont pu avoir sur la motivation des élèves notamment en terme d'engagement et de persévérance dans une activité.

Introduction et problématique	1
Partie théorique.	3
1. Qu'est-ce que la motivation scolaire ?	3
<i>1.1 Définition de la motivation selon Viau</i>	<i>3</i>
<i>1.2 La motivation intrinsèque et extrinsèque.</i>	<i>3</i>
<i>1.3 Les sources de la motivation.</i>	<i>4</i>
<i>1.3.1 La perception de la valeur de l'activité.</i>	<i>4</i>
<i>1.3.2 La perception de la compétence de l'élève</i>	<i>5</i>
<i>1.3.3 La perception de contrôle sur l'activité.</i>	<i>5</i>
2. Comment se manifeste la motivation scolaire chez un élève ?	6
<i>2.1 Les manifestations de la motivation</i>	<i>6</i>
<i>2.1.1 L'engagement cognitif</i>	<i>6</i>
<i>2.1.2 La persévérance.</i>	<i>9</i>
<i>2.1.3 L'apprentissage.</i>	<i>10</i>
3. Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève	11
<i>3.1 Les facteurs relatifs à la classe.</i>	<i>12</i>
<i>3.1.1 Les différents courants pédagogiques.</i>	<i>12</i>
<i>3.1.3 Les différents types d'activités.</i>	<i>13</i>
<i>3.2 Agir en classe sur la motivation : Les dix conditions pour qu'une activité d'apprentissage soit motivante.</i>	<i>14</i>
4. La pédagogie de projet.	17
<i>4.1 Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?</i>	<i>17</i>
<i>4.1.1 Quelques définitions de la pédagogie de projet.</i>	<i>17</i>
<i>4.1.2 Les caractéristiques de la pédagogie de projet</i>	<i>19</i>

4.2 Les rôles de chacun dans l'apprentissage par projets.	20
4.3 Comment mettre en place un projet en classe ?	21
4.3.1 Planifier un projet motivant, centré sur les intérêts des élèves.	21
4.3.2 Interagir entre et avec les élèves pour organiser et réaliser un projet.	21
4.3.3 La communication et le partage des apprentissages.	22
5. La motivation et ses conséquences sur l'élève.	23
5.1 Dichotomie d'un élève motivé et d'un élève ayant une motivation déficitaire.	23
5.2 Les difficultés de la motivation : comment elles s'expriment ?	24
5.2.1 L'état d'impuissance.	24
5.2.2 L'évitement de l'effort.	24
5.2.3 La tristesse.	25
Partie méthodologique	26
6. Les hypothèses en lien avec la problématique	26
7. Présentation du contexte et de la méthodologie adoptée.	26
7.1 <i>Présentation du contexte de la classe.</i>	26
7.2 <i>La méthodologie adoptée et les outils utilisés.</i>	29
7.2.1 <i>Les différentes grilles d'observation sur les stratégies d'évitement selon les élèves.</i>	31
7.2.2 <i>La grille d'observation des manifestations de la motivation.</i>	32
8. Les présentations des situations mises en place en classe.	33
8.1 <i>Les deux premières situations.</i>	33
8.2 <i>Présentation de la troisième situation</i>	37
9. Observations des situations mises en place.	38
9.1 <i>Observations pendant les deux premières situations.</i>	38
9.1.1 <i>Les élèves Y et S dans la première situation.</i>	38
9.1.2 <i>Les élèves M, K et Y dans la deuxième situation</i>	39

8.2 Observations de la troisième situation.	41
8.2.1 Observation des stratégies d'évitement et de la motivation de M	41
8.2.3 Observation des stratégies d'évitement et de la motivation de K et S	42
8.2.3 Observation des stratégies d'évitement et de la motivation de Y	43
9. Analyse des observations.	45
9.1 Retour sur notre première hypothèse.	45
9.2 Retour sur notre deuxième hypothèse.	47
Conclusion	50
Références bibliographiques	52
Annexes	54

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Nom, Prénom: Britt Marylou

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

Numéro étudiant : 21303699

Année universitaire : 2017-2018


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 : Caumont

Le: 13/04/2018

Signature:



Introduction et problématique

En classe, pourquoi certains élèves s'engagent directement dans la tâche proposée alors que d'autres font tout pour l'éviter ? Qu'est-ce que l'enseignant peut faire ?

Voici les premières questions que nous sommes posée dès nos premiers pas en stage d'observation et en pratique sur le terrain.

Différentes lectures, notamment celles de Viau, nous ont amené à nous orienter vers la motivation scolaire.

Pour la rédaction de ce mémoire, nous avons donc choisi de retenir le thème de la motivation scolaire. Nous avons fait ce choix car nous remarquons qu'en tant qu'enseignant c'est une problématique phare dans notre pratique professionnelle.

Nous avons pris doublement conscience de l'importance de la motivation des élèves en étant sur le terrain, en pratique de classe.

En effet, nous avons remarqué que, souvent, certains élèves éprouvaient des difficultés à entrer dans les tâches que nous leur proposons. Ces difficultés se manifestaient par une mauvaise image de soi « je suis nul(le) » ou « je n'y arriverai pas, je vais encore me tromper ». Par conséquent, nous avons pu constater qu'ils repoussaient le moment de se mettre au travail. Ils ne sortaient pas leur cahier, posaient des questions ou faisaient des interventions sans rapport avec l'activité.

Différentes lectures en master 1 sur la motivation scolaire nous ont fait comprendre que ces attitudes étaient liées à la motivation déficitaire de ces élèves.

Nous avons donc choisi de faire des recherches et de rédiger un mémoire afin de mieux comprendre comment la motivation fonctionnait et comment nous pouvions la susciter au maximum chez élèves pour qu'ils s'engagent dans l'activité et persévèrent.

Nous avons voulu par la suite mettre en place, dans notre propre classe, les différents conseils et ressources que nous avons pu recueillir sur la motivation afin de constater les effets qu'ils pouvaient avoir sur la motivation des élèves.

Pour la présentation de cette thématique nous commencerons par présenter des définitions de la motivation scolaire puis nous étudierons ses différentes manifestations. Nous verrons par la suite différentes pistes et les différents moyens par lesquels l'enseignant peut intervenir pour

susciter la motivation chez ses élèves. Puis, nous développerons différents moyens de constater l'efficacité des actions mises en place pour susciter la motivation notamment en exposant une dichotomie entre un élève motivé et un élève en déficit de motivation.

Par la suite, nous présenterons et analyserons les différents dispositifs mis en place dans notre classe afin de trouver des éléments de réponses à notre problématique qui est :

Comment l'enseignant peut-il susciter l'engagement et la persévérance de l'élève dans une activité ?

Partie théorique.

1. Qu'est-ce que la motivation scolaire ?

1.1 Définition de la motivation selon Viau

Il nomme la motivation « dynamique motivationnelle ». C'est un phénomène qui « tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » Viau (1998). Il utilise le terme dynamique pour souligner le caractère intrinsèque de la motivation et montrer qu'elle varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes, et aussi car la motivation est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations.

1.2 La motivation intrinsèque et extrinsèque.

Vianin, dans son ouvrage, *La motivation en contexte scolaire* (2007), fait ressortir une définition de deux motivations différentes selon Roussel. La motivation intrinsèque est définie comme « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt, pour elle-même et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire »

Il définit également la motivation extrinsèque. Elle se situe à l'extérieur du sujet. Ce sont les renforcements, les récompenses qui alimentent la motivation. L'enfant est donc motivé par une récompense et non pas pour le plaisir d'apprendre. Un enfant extrinsèquement motivé cherchera donc à obtenir une récompense ou éviter une punition.

La motivation peut donc être définie comme intrinsèque ou extrinsèque mais elle comprend également différentes sources.

1.3 Les sources de la motivation.

1.3.1 La perception de la valeur de l'activité.

C'est un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de l'activité en vue d'atteindre des buts qu'il poursuit.

Deux éléments sont importants et à mettre en lien avec cette définition : l'utilité de l'activité et le type de but que l'élève se fixe.

Pour ce qui est de l'utilité d'une activité, le simple fait de faire pour le plaisir ne suffit pas, l'élève se demandera ce que cette activité lui apportera, c'est-à-dire le but.

Le but fixé par l'élève, selon Wentzel (1989), consiste dans la représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir. Un élève qui ne porte pas de but à ce qu'il fait accordera peu de valeur à l'activité.

Wentzel (1989) dégage deux catégories de but chez un élève :

- Les buts sociaux : consistent à s'affirmer, s'identifier à des jeunes de son âge, adhérer à un groupe d'élèves pour partager des valeurs, un projet etc.

Ces buts ne suffisent pas à accorder une valeur positive à l'activité, il faut également des buts scolaires.

- Les buts scolaires sont répartis en deux sous catégories : les buts d'apprentissage : l'élève accomplit une activité pour acquérir des connaissances, acquérir des habiletés etc. et buts de performance. Les buts de performance sont poursuivis par un élève quand il veut réussir une activité afin que les autres l'estiment, le félicitent, le récompensent etc..

Dweck en 1989 a mené des enquêtes et affirme qu'un élève qui poursuit des buts d'apprentissage a plus de chances de réussir une activité que celui qui poursuit des buts de performance car il ne se préoccupe pas de savoir si les habiletés lui permettront de réussir comme ses camarades.

De plus, toujours selon Dweck, un élève qui poursuit des buts d'apprentissage persévérera davantage car il estime que l'activité lui permet d'apprendre encore plus.

1.3.2 La perception de la compétence de l'élève

Par cette source, l'élève évalue ses capacités à réaliser l'activité de manière adéquate. C'est-à-dire que les élèves se demandent s'ils sont compétents dans l'activité proposée. Cette perception aura une influence directe dans la réalisation de l'activité.

Dweck (1986) nous précise qu'il est important de distinguer perception de sa compétence et attente des résultats. La perception de sa compétence est une évaluation que l'élève fait de sa capacité à réussir. L'attente des résultats est l'évaluation que fait l'élève de ses possibilités de réussite.

D'où provient la perception de sa compétence ?

Selon Bandura (1986), elle provient de quatre sources :

- Les performances antérieures : l'élève a connu des succès, des échecs lors d'évaluations et d'exercices pendant toute sa scolarité.
- L'observation de l'exécution d'une activité par d'autres, notamment la démonstration d'un élève qui explique comment il va ou comment il a procédé pour réaliser l'activité ou même quand l'enseignant explique comment procéder à la réalisation d'un exercice.
- La persuasion : elle concerne l'intervention de l'enseignant ou autres intervenants en milieu scolaire qui essayent de convaincre un élève de ses capacités à accomplir une activité.
- Les réactions émotives et physiologiques.

De façon générale, un élève qui a une bonne opinion de sa compétence s'engagera et persévérera.

1.3.3 La perception de contrôle sur l'activité.

« La perception de la contrôlabilité est la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire » Viau (1998).

Selon Tardif (1992), Mc Combs (1988) et Candy (1991), les facteurs qui influencent la perception de la contrôlabilité de l'élève sont la perception de sa compétence, que nous venons de définir précédemment, et les perceptions attributionnelles

Dans ses théories qu'il a élaborées sur les perceptions attributionnelles, Weiner (1992) considère que le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle interprète les causes de ce qui lui arrive. En contexte scolaire, les causes expliquées par les élèves pour interpréter leurs échecs ou leurs réussites sont nombreuses. Il les classe selon trois dimensions :

- Le lieu de la cause : elle permet de faire une distinction des causes internes qui expliquent l'échec ou la réussite d'un élève (fatigue, effort, talent etc.) et les causes externes (chance, difficulté d'une tâche etc.)
- La stabilité de la cause : une cause est dite stable lorsqu'elle a un caractère permanent aux yeux de l'élève (talent, intelligence etc.). Elle n'est pas stable et dite modifiable quand elle est susceptible de fluctuer (chance, effort etc.).
- Le contrôle de la cause : une cause est contrôlable lorsque l'élève est capable de percevoir qu'il aurait pu éviter un échec ou faire mieux. Elle est incontrôlable quand, à l'inverse, l'élève perçoit qu'il n'avait aucun pouvoir dessus.

Toutes ces perceptions portent donc sur un événement passé et ont donc une influence sur les activités à venir des élèves notamment sur la contrôlabilité de celles-ci car elles appartiennent au vécu de l'élève.

2. Comment se manifeste la motivation scolaire chez un élève ?

2.1 Les manifestations de la motivation

2.1.1 L'engagement cognitif

Selon Salomon (1983), l'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déplore lors de l'exécution d'une activité. En d'autres termes, un élève qui est motivé montrera qu'il est engagé en recourant, de façon consciente, à des stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et permettent de réaliser l'activité.

Butler et Cartier (2004), définissent cet engagement cognitif comme « une gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique ... »

Ces différentes stratégies d'apprentissage dont nous parlons sont mises en oeuvre par un élève motivé pendant une activité pédagogique. Pour Viau (2008), ces stratégies sont utilisées par l'élève pour tenter de réussir une activité. Autrement dit, ce sont les moyens que l'élève utilise pour acquérir des connaissances et compétences et mieux contrôler sa démarche d'apprentissage.

Viau (1997) distingue quatre types de stratégies d'apprentissage utilisées par un élève lorsque sa dynamique motivationnelle est positive :

■ Les stratégies cognitives : ce sont des moyens par lesquels les élèves peuvent recourir pour acquérir, intégrer et se rappeler des connaissances transmises.

Pour acquérir, intégrer et se rappeler de ces connaissances, les élèves peuvent passer par différentes stratégies selon la connaissance mise en jeu :

- S'il s'agit de **stratégies d'apprentissage liées aux connaissances déclaratives** (connaissances théorétique, exemples : connaître la définition d'un déterminant, d'un adverbe etc). Pour acquérir ces connaissances, les élèves peuvent recourir à des stratégies de répétition, d'élaboration ou d'organisation.

Les stratégies de répétition consistent à l'apprentissage par cœur. Les élèves vont ainsi écrire plusieurs fois une leçon, des mots etc. Cette stratégie se résume souvent comme étant la seule utilisée par les élèves dont la motivation est déficitaire.

Les stratégies d'élaboration sont utilisées quand les élèves font des inférences entre différentes notions et créent ainsi leur mémoire de nouveaux réseaux d'informations (Derry 1989, paru dans la motivation en contexte scolaire).

Les stratégies d'organisation consistent à regrouper de différentes façons les informations à acquérir pour les comprendre et s'en rappeler, l'élève structure ainsi sa matière à sa façon.

- S'il s'agit d'une **stratégie d'apprentissage liée aux connaissances conditionnelles**. Ces connaissances sont assimilables à des compétences que l'on peut attendre de nos élèves car cela demande à ce que l'élève sache repérer quelles procédures il doit utiliser pour résoudre une situation s'il se trouve dans une situation problème. Ces connaissances s'acquièrent au moyen de stratégies de généralisation et de discrimination.

Les stratégies de généralisation permettent aux élèves d'élargir le nombre de situations auxquelles une notion ou une procédure s'applique (Boulet et al 1996, paru dans La motivation en contexte scolaire, Viau 2008).

Les stratégies de discrimination permettent à l'inverse, de repérer les cas où la notion ou procédure connue ne fonctionne pas.

- S'il s'agit de **stratégies d'apprentissage liées aux connaissances procédurales**. Ces connaissances sont assimilables à un savoir-faire. En effet, ces connaissances consistent en ce que les élèves appliquent des procédures pour résoudre des situations problématiques.

Pour acquérir ce type de connaissances, les élèves doivent faire appel à des stratégies de compilation. Ces stratégies se traduisent par la pratique d'une procédure ou d'une série de procédures qui permettent d'exécuter une tâche complexe.

■ Les stratégies métacognitives : ces stratégies correspondent à une connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même, sur ses stratégies cognitives et sur ses apprentissages (Tardif 1992). Les élèves exercent ce contrôle en passant par trois types de stratégies métacognitives : la planification, l'ajustement et l'autoévaluation.

La planification demande à ce que l'élève prenne un recul sur l'activité afin de se fixer des objectifs de travail et de choisir des stratégies cognitives pour réaliser l'activité.

L'ajustement a lieu pendant la réalisation de l'activité, les élèves recourent constamment à cette stratégie pour évaluer l'efficacité de la stratégie cognitive utilisée dans la réalisation de l'activité.

L'autoévaluation permet aux élèves d'évaluer par eux-mêmes les résultats finaux de leur apprentissage.

■ Les stratégies de gestion du contexte de l'apprentissage.

Ces stratégies sont souvent utilisées pour l'organisation du travail. Les élèves motivés recourent à cette stratégie pour améliorer les conditions dans lesquelles se déroule la réalisation d'une activité.

Ces stratégies peuvent être observables en travail de groupe. Pour rendre un travail efficace, les élèves se divisent les tâches à accomplir. Ces stratégies les amènent également à choisir des ressources humaines ou matérielles afin de faciliter la réalisation de la tâche.

■ Les stratégies affectives

Ces stratégies sont celles que les élèves emploient pour contrôler leurs émotions et créer un climat psychologique propice à l'apprentissage (Boulet et al. , 1996 ; Weinstein et Mayer, 1986). Les stratégies sur lesquelles l'enseignant doit prêter attention sont celles qui encouragent les élèves sur le plan motivationnel.

Le fait que les élèves puissent se motiver eux-mêmes est important car cela rend les élèves moins dépendants des stratégies que l'enseignant met en place dans la classe pour les motiver.

2.1.2 La persévérance.

Dans la motivation en contexte scolaire (1998) Viau associe la persévérance à la ténacité, elle est associée à la durée du travail. On peut la mesurer en calculant le temps qu'un élève consacre aux activités qu'il réalise comme l'accomplissement d'un exercice, la compréhension de ses erreurs etc.

Nous pouvons également évaluer la ténacité d'un élève quand il effectue une activité difficile, demandant un effort cognitif. Un élève qui ne persévère pas abandonne rapidement l'activité, la trouvant trop difficile et se sentant incapable de surmonter la difficulté. Un élève qui persévère cherchera des solutions pour surmonter cette difficulté, faisant appel à différentes ressources à sa disposition, il met alors en place des stratégies cognitives.

La persévérance serait un prédicateur de la réussite ; plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage plus il a de chances de réussir.

Cette persévérance demande certes un effort mais surtout un effort de qualité. En effet, ce n'est pas parce qu'un élève aura passé des heures sur une leçon ou sur un exercice qu'il y arrivera parfaitement. Il faut un engagement cognitif de sa part comme on vient de le développer un peu plus haut.

Beaucoup d'élèves pensent que l'apprentissage doit être rapide alors que tout apprentissage demande du temps.

2.1.3 L'apprentissage.

L'apprentissage est la manifestation finale de la dynamique motivationnelle. Un élève motivé aura persévéré et se sera engagé ainsi son apprentissage n'en sera que meilleur contrairement à un élève en déficit de motivation.

Cependant, même si Viau (2004) nous explique que l'apprentissage est la manifestation finale de la dynamique motivationnelle, il nous précise également que d'autres facteurs sont à prendre en compte dans l'apprentissage notamment les connaissances antérieures de l'élève, sa capacité à utiliser les bonnes stratégies d'apprentissage et ses aptitudes intellectuelles.

Viau nous rappelle également que la motivation a certes une influence sur l'apprentissage mais qu'il faut aussi savoir que l'apprentissage a une influence sur la motivation.

En effet, un échec ou un apprentissage plus faible que souhaité par l'élève peut influencer négativement les perceptions que l'élève a de lui-même. Cette notion de perception se réfère directement à notre partie sur les sources de la motivation.

Nous avons pu voir que la motivation se manifeste à travers différents domaines qui sont l'engagement, la persévérance et l'apprentissage. Nous allons à présent voir que la dynamique motivationnelle dépend de différents facteurs qui ont une influence sur les manifestations de la motivation.

3. Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève



<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>

Dans sa conférence sur la motivation scolaire (2012), R. Viau démontre par trois arguments en quoi il est important pour un enseignant de se préoccuper de la motivation de ses élèves.

Tout d'abord parce que la motivation est une condition essentielle à l'apprentissage. Si l'enseignant veut que ses élèves apprennent il faut qu'ils soient motivés.

Ensuite, parce que l'enseignant, dans certains cas, est le seul modèle d'apprenant que l'élève peut observer. Il est donc important de démontrer à ses élèves que c'est important d'apprendre, qu'apprendre est agréable.

Enfin, apprendre à l'école n'est pas toujours intrinsèquement motivant, c'est donc à l'enseignant de venir jouer sur les supports, sur sa façon d'enseigner, se montrer encourageant vis à vis de ses élèves afin de les motiver.

Cependant, même si l'enseignant peut avoir une influence sur la motivation de ses élèves, Viau nous montre certaines limites quand on travaille sur la motivation des élèves.

En effet, différents facteurs entrent en compte dans la dynamique motivationnelle de l'élève sur lesquels l'enseignant ne peut avoir d'influence comme les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève et les facteurs relatifs à la société.

Dans le schéma ci-dessus, on peut voir les différents facteurs qui entrent en compte dans la dynamique motivationnelle. L'enseignant ne peut influencer aucun autre facteur que celui de la classe.

3.1 Les facteurs relatifs à la classe.

On compte différentes composantes dans les facteurs relatifs à la classe comme l'activité, le climat, l'enseignant lui-même, les pratiques évaluatives ainsi que le système de récompenses et sanctions. C'est à l'enseignant de faire des choix parmi ces composantes pour favoriser un maximum la motivation des élèves.

Ainsi, l'enseignant est libre de choisir la pédagogie qu'il veut mener en classe. Différents courants pédagogiques s'offrent à lui.

3.1.1 Les différents courants pédagogiques.

- **Le behaviorisme** : Ce courant associe l'enseignement à une stimulation, à la création et au renforcement des comportements observables appropriés. C'est en d'autres termes le principe de stimulus-réponse-renforcement. L'apprenant est considéré comme un réceptacle dans lequel l'enseignant déverse ses savoirs. L'élève écoute, observe et reproduit ce que l'enseignant lui dispense. L'apprentissage résulte ainsi par la pratique répétée afin de faciliter la mémorisation des savoirs et des savoir-faire. L'enseignant est alors considéré comme le seul détenteur des savoirs, il occupe alors une position hiérarchique par rapport à ses élèves.

- **Le constructivisme** se tourne vers les techniques de résolutions de problèmes, exposés faits par les élèves etc. L'apprenant est donc plus actif par rapport au courant behavioriste. On commence d'ailleurs à considérer l'élève comme ayant un passé, avec ses propres connaissances et représentations sur le monde. Dans ce courant, l'élève construit ses connaissances en se confrontant à elles : il manipule les idées, les concepts etc. La position hiérarchique de l'enseignant se trouve alors modifiée, il descend de son estrade, il devient tuteur, co-constructeur de la formation avec l'apprenant, il fait appel à l'expérience de chacun, fait des démonstrations, accompagne etc.

- **Le socioconstructivisme** suit les pas du courant constructiviste, mais il y ajoute l'interactivité, la dimension sociale de l'apprentissage.

On considère que les apprenants apprennent en se confrontant à des situations problèmes en petits groupes.

L'apprentissage se fait ainsi par projet, par des discussions, par des travaux etc. ce qui permet aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages, de développer leur autonomie ainsi que d'apprendre à apprendre.

L'idée générale de ce courant pédagogique est de co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui. L'enseignant devient alors guide, tuteur, médiateur etc.

3.1.3 Les différents types d'activités.

Selon les choix effectués par l'enseignant quant à la ou les pédagogies qu'il veut mener en classe, cela aura une influence sur les facteurs de classe notamment l'activité, le climat de classe mais aussi et surtout la motivation des élèves.

Viau (2002) distingue deux types d'activités : les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage. Dans les activités d'enseignement, l'enseignant est le principal acteur, il a pour rôle de communiquer de la matière à l'élève. Selon Viau (2002), de nombreuses recherches notamment celles de Paris et Turner (1994) mettent en doute cette forme d'enseignement qui se limiterait, selon eux, à recevoir passivement des informations pour l'élève. Ce sont pour ces raisons que Viau (2002) donne des conseils pour solliciter la motivation des élèves dans un tel contexte. Parmi les différents critères, nous pouvons nommer « commencer son enseignement par une anecdote », « donner des exemples issus du quotidien des élèves », « inviter les élèves à faire appel à leur connaissances extérieures » etc..

Nous avons ensuite les activités d'apprentissage. Ce sont dans ces activités que l'élève devient le principal acteur. Ces activités comportent : des jeux éducatifs, des présentations devant la classe, des exercices à effectuer seul ou à plusieurs, des projets etc.

Viau (2012), nous donne quelques conseils sur la mise en place d'une activité d'apprentissage en classe pour qu'elle soit motivante.

3.2 Agir en classe sur la motivation : Les dix conditions pour qu'une activité d'apprentissage soit motivante.

1- Une activité doit comporter des buts et des consignes clairs.

Par ce biais, l'enseignant montre aux élèves le but, l'intérêt et l'utilité de l'activité. Pour cela, plusieurs chercheurs conseillent de décliner le but général de l'activité en buts intermédiaires. Ainsi les élèves peuvent constater les progrès accomplis au cours de l'activité.

Il est également important de formuler les consignes dès le début de l'activité. Les élèves doivent pouvoir différencier les consignes relatives à la classe et les consignes relatives à l'apprentissage. Viau conseille également de ne pas changer les consignes en cours de route de l'activité.

Les buts et les consignes clairs permettraient de baisser l'anxiété et permettraient de dissiper tout doute que certains élèves pourraient avoir sur leur capacité à accomplir ce qui est demandé.

Ainsi en mettant en place ces conseils, l'enseignant favorise la perception de la compétence chez ses élèves.

2- Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève.

Cette condition correspond aux centres d'intérêts des élèves, à l'harmonisation avec ses projets personnels et répond aux questions qu'il se pose. Viau (2002) conseille aux enseignants de ne pas hésiter à faire lien entre l'activité et la vie personnelle. La signifiante d'une activité favorise la perception que l'élève a de sa compétence, de la valeur qu'il lui accorde. Plus une activité a de sens aux yeux de l'élève plus elle sera jugée intéressante et utile, ainsi elle sera motivante.

3- Une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique.

L'intérêt de cette condition est que l'élève va utiliser ce qu'il a appris en classe pour réaliser un produit qui est à l'image de ce qu'il peut trouver à l'extérieur de la classe. Selon Viau, cette condition évite à l'élève d'avoir le sentiment de devoir accomplir un travail purement scolaire qui ne présente d'intérêt que pour son enseignant et qui n'est utile qu'à des fins évaluatives.

La réalisation d'un produit authentique améliore la perception que l'élève a de l'activité et apporte de la valeur à ce qu'il fait.

4- Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités.

La diversité doit se trouver dans le nombre de tâches à accomplir dans une activité. Si l'activité ne comporte qu'une tâche à réaliser, cette activité peut se montrer peu motivante. Viau nous conseille donc de proposer une activité qui demande à réaliser plusieurs tâches à l'élève et de laisser le choix aux élèves parmi plusieurs activités pour qu'il ait le sentiment de contrôle sur l'activité. Il nous conseille également de montrer aux élèves qu'une activité est reliée à une autre déjà accomplie et une autre qui la suivra.

5- Une activité doit représenter un défi pour l'élève.

L'activité proposée à l'élève ne doit être ni trop facile ni trop difficile. Si l'on se réfère à la théorie de Vygotsky, une activité proposée à un élève doit se trouver dans la zone proximale de développement. Cette zone se situe entre ce que l'élève sait faire seul et ce qu'il ne peut faire qu'avec le soutien d'un adulte ou d'un expert.

On peut proposer aux élèves des jeux pédagogiques, des projets car cela stimule la motivation et ils représentent un défi pour l'élève. Par conséquent, cela améliorera la perception de la compétence chez l'élève.

6- Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève.

Si une activité ne demande pas à l'élève un engagement cognitif minimal il risque de s'ennuyer et de se contenter d'appliquer une règle ou une formule apprise pour réaliser l'activité.

Il est donc suggéré aux enseignants d'organiser des activités d'apprentissage autour d'une grande question plutôt qu'à travers des concepts fragmentés.

Cette façon de procéder a une influence sur la perception de la compétence de l'élève car elle demande un investissement de ses capacités.

7- Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix.

Quand l'enseignant organise une tâche qu'il va proposer à ses élèves, plusieurs aspects de celle-ci lui sont confrontés comme le thème du travail, le matériel utilisé, le mode de présentation du travail, la durée du travail, la désignation des membres par équipe etc

Tous ces aspects peuvent être ou non laissés à la discrétion de l'élève. Cependant, c'est à l'enseignant de décider, selon la connaissance qu'il a de ses élèves, de quels éléments resteront sous sa responsabilité et de ceux qu'il pourra déléguer à ses élèves.

Le fait de laisser des choix à ses élèves favorise la perception de contrôlabilité ce qui favorisera ainsi la motivation.

8- Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.

Quand on fait travailler les élèves en groupe, la réussite dépend de lui-même mais aussi des autres. C'est pour cela que Viau (2004) nous conseille de faire en sorte que la réalisation d'une activité se compose d'un travail commun mais aussi d'un travail individuel. Pour favoriser la collaboration, Viau (2004) nous conseille d'attribuer un rôle à chaque membre d'un groupe. Cette répartition fait que la réalisation finale n'est possible qu'avec la contribution des uns et des autres.

L'apprentissage coopératif suscite généralement la motivation de chaque élève du groupe car cela favorise la perception de leur compétence mais aussi la capacité à contrôler leur apprentissage.

9- Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire.

Viau (2004) justifie cette condition en expliquant que dans la vie courante, nous avons souvent besoin de plusieurs types de connaissances pour résoudre un problème, il explique donc qu'il faudrait qu'il en soit de même dans le milieu scolaire.

Viau (2004) explique également qu'une activité à caractère interdisciplinaire aide l'élève à rendre les apprentissages plus signifiants. Il verra l'intérêt et l'utilité des connaissances qu'on lui demande d'acquérir tout au long de sa scolarité.

Cette condition favorise donc la perception de la valeur de l'activité pour un élève.

10- Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante.

Viau (2004) nous explique que l'enseignant ne doit pas comprimer une activité pour faire en sorte qu'elle rentre absolument dans un période. Au contraire, l'enseignant doit laisser du temps à ses élèves afin qu'ils puissent réaliser l'activité correctement avec le temps dont ils ont besoin. C'est à l'enseignant de prévoir le temps nécessaire pour la réalisation d'une activité selon la connaissance de ses élèves tout en pensant à prévoir du temps pour conclure afin de structurer les apprentissages.

Quand un enseignant « bouscule » un élève pour la réalisation d'une activité, l'élève peut éprouver un sentiment d'insatisfaction et peut même hésiter à s'investir dans une autre activité par peur de manquer de temps et donc par peur de ne pas avoir le temps de finir.

Donner du temps à l'élève permet d'améliorer la perception qu'il a de sa compétence.

Toutes ces conditions que Viau met en avant permettent de susciter la motivation des élèves dans une activité. Selon lui, si ces conditions sont mises en place, nous pouvons constater une certaine dynamique motivationnelle chez nos élèves. Nous pouvons alors nous demander quelle est la pédagogie la plus adaptée qui mobilise le plus de ces critères ?

De nombreux chercheurs semblent mettre en avant l'apport motivationnel important d'une pédagogie de projet.

4. La pédagogie de projet.

4.1 Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?

4.1.1 Quelques définitions de la pédagogie de projet.

La pédagogie de projet peut être définie comme une pratique pédagogique active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. L'élève participe au processus d'apprentissage. (Perusset, 2000)

Dans l'ouvrage *Vivre la pédagogie du projet collectif*, de Morissette Perusset (2000), on trouve une définition de ce projet :

- Il a un but commun visant des apprentissages.

- Il a une tâche envisagée voulue, décidée collectivement.
- Il demande un engagement des membres du groupe dans un esprit de coopération.
- Il demande une production concrète, valorisante, utile.
- Il a pour finalité une communication à un public.

Pour Philippe Perrenoud (1999), un apprentissage par projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe- classe ;
- s’oriente vers une production concrète (au sens large) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s’impliquer et jouer un rôle actif.
- suscite l’apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.)
- favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d’une ou plusieurs disciplines.

Selon Meirieu, Develay et Perrenoud (2001) un projet est un élément essentiel à la motivation et à l’engagement pour donner du sens aux apprentissages.

L’apprentissage par projet est une approche pédagogique qui permet à l’élève de s’engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et l’environnement. Il n’est pas passif par rapport au savoir, il mobilise différentes ressources en vue de construire des apprentissages signifiants et durables.

Au cours d’un projet, l’élève doit s’ajuster et faire appel à différentes stratégies pour surmonter les obstacles, le projet demande donc à l’élève une régulation des stratégies et le pousse sans cesse à être en perpétuel mouvement.

Selon Dewey (2001), un projet est une réponse au désir inné d’apprendre de l’enfant. Pour lui, le projet a deux objectifs : « Il fournit un contenu concret et vivant à l’enseignement tout en suivant le processus naturel d’acquisition des apprentissages »

Si nous reprenons les dix conditions développées par Viau pour qu’une activité d’apprentissage soit motivante, nous pouvons dire que la pédagogie de projet semble rassembler de nombreux critères. En effet chercher à réaliser un projet demande aux élèves

de concentrer leur énergie vers le but final. Ils doivent faire des choix, privilégier des moyens d'actions, gérer le temps de réalisation et anticiper les démarches. Ces actions rejoignent directement la motivation intrinsèque.

De plus, tout projet doit conduire à une réalisation concrète et créative, ce qui nous permet de faire directement le lien avec l'authenticité ainsi que la signifiante dont nous parle Viau dans ses dix conditions pour qu'une activité soit motivante.

4.1.2 Les caractéristiques de la pédagogie de projet

Selon Louis Legrand (1983) les caractéristiques d'une pédagogie de projet sont :

- 1) Le sujet d'étude du projet doit avoir une valeur affective pour l'élève pour qu'il s'engage volontairement. Le degré d'assomption de l'élève est fondamental dans la réalisation d'un projet.
- 2) Le sujet est assumé par plusieurs élèves. Les élèves se divisent le travail. Cette division n'est pas imposée par l'enseignant car cela peut avoir un effet négatif sur l'investissement de l'élève.
- 3) Il doit y avoir une anticipation formelle et collective des différentes phases pour atteindre l'objectif. C'est à ce moment précis que se décide la division du travail par groupe.
- 4) Un projet doit aboutir à une production attendue par une collectivité plus vaste qui est informée. Un projet doit aboutir à un « chef d'œuvre », c'est un aspect essentiel pour l'investissement de l'élève.
- 5) La mise en œuvre d'un projet doit être de nature tâtonnée. L'enseignant ne peut pas proposer de programmations strictes dès le début. C'est aux différents groupes de faire le point sur où ils en sont, ce qu'ils vont faire et ce qu'ils vont changer. C'est ainsi à l'enseignant de s'adapter.
- 6) Dans un projet, on retrouve une alternance entre le travail individuel et une concertation collective. Il n'y a pas de production collective à proprement parlé mais uniquement des productions individuelles qui découlent de décisions collégiales puisque le travail est partagé entre eux.

7) Le rôle de l'enseignant est particulier dans une pédagogie de projet. Il est régulateur et informateur, il intervient à la demande ou de sa propre initiative. La préparation de l'enseignant ne se fait pas en amont, elle accompagne et suit les évolutions des élèves.

4.2 Les rôles de chacun dans l'apprentissage par projets.

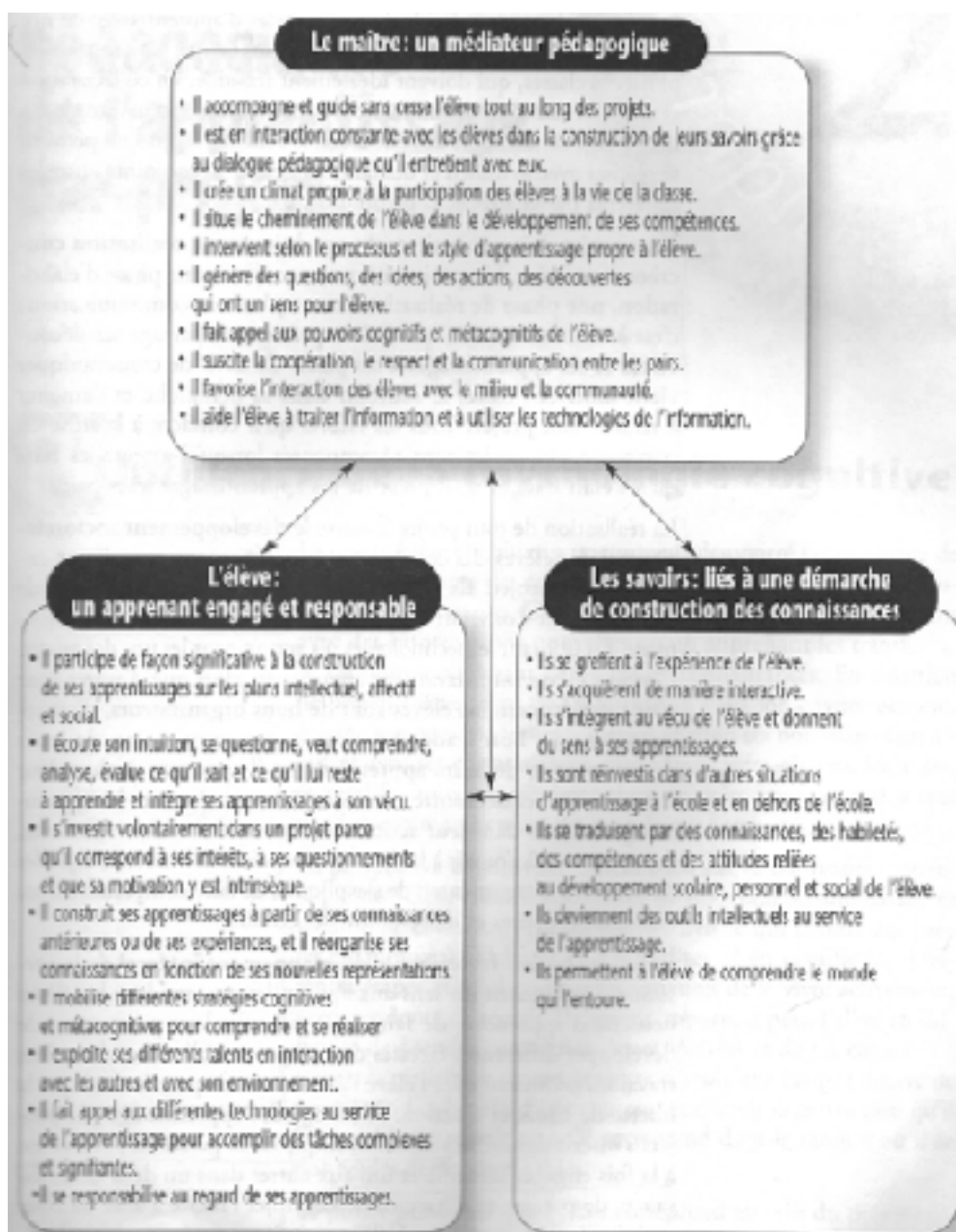


Tableau 1.1 Le rôle du maître, de l'élève et des savoirs dans l'apprentissage par projets. *L'apprentissage par projet*, Lucie Arpin et Louise Capra, 2001, page 9, Chenelière Education.

4.3 Comment mettre en place un projet en classe ?

4.3.1 Planifier un projet motivant, centré sur les intérêts des élèves.

L'enseignant qui veut mettre un projet en place dans sa classe doit s'intéresser avant tout au milieu culturel des élèves, leurs intérêts ainsi que leurs préoccupations.

Le champ d'étude sélectionné par l'enseignant se doit être riche et stimulant pour maintenir la motivation des élèves tout au long du projet.

Les caractéristiques d'un projet :

Il est centré sur le processus d'apprentissage à l'intérieur duquel l'élève réalise avec son équipe de travail un projet personnel en fonction de ses intérêts et de ses questionnements.

Le projet offre aux élèves des situations d'apprentissages complexes. Il favorise également la coopération entre les élèves, le milieu et la communauté.

L'enseignant doit se poser différentes questions pour préparer un projet :

- Quelles sont les caractéristiques de mes élèves ?
- Quelles sont leurs préoccupations ?
- Quels domaines les intéressent ?

Par la suite, l'enseignant doit s'organiser, c'est-à-dire, se demander quels seront les outils intellectuels, les ressources, les stratégies qui seront susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves. Il se prépare alors à créer avec eux des outils et des démarches qui les aideront dans la réalisation de leur projet.

4.3.2 Interagir entre et avec les élèves pour organiser et réaliser un projet.

L'enseignant présente le champ d'étude aux élèves et les invite à avoir un regard vaste et interrogateur sur toutes les possibilités que le champ d'étude offre. Pour cela, l'enseignant n'hésite pas à mettre en place des mises en situation afin de laisser libre court à leurs interrogations, projets etc.

Il dresse ensuite avec les élèves une carte d'exploration sur laquelle figure tous les questionnements, envies des élèves sur le champ d'étude.

Une fois toutes les idées récoltées, l'enseignant invite les élèves à réfléchir sur la collecte de ressources : il demande aux élèves de faire le point sur le matériel à notre disposition et ils peuvent, par la suite, faire des recherches sur le matériel qui sera nécessaire à la réalisation des projets.

Au fur et à mesure, l'enseignant verra ressortir certains projets communs entre les élèves, il les invitera à travailler en équipe et à trouver un titre représentatif à leurs idées communes.

Une fois les groupes de travail rassemblés, chaque équipe doit organiser son espace de travail, il y dispose des livres et des documentaires nécessaires à la réalisation de leur projet personnel. Le fait de constituer des groupes par goûts, intérêts, est un élément de motivation et encourage les élèves à travailler et à persévérer.

Une fois que les élèves auront trouvé des questions ou des envies qui les rassemblent, ils pourront travailler ensemble : ils vont planifier les étapes, sélectionner, juger, ajuster, décider etc. Les élèves de chaque équipe pourront ensuite commencer la collecte des données, ils vont ainsi apprendre à trier l'information qui leur parvient afin de faire des choix sur ce qui les intéresse par rapport à leurs recherches.

4.3.3 La communication et le partage des apprentissages.

Dans cette phase, les élèves présentent leur travail en cours de réalisation ou achevé aux autres élèves de la classe. Ils font ainsi ressortir les méthodes personnelles, les démarches adoptées et les stratégies efficaces. Ce déroulement s'effectue tout au long du projet et pas uniquement à la fin de celui-ci. Cela est l'occasion d'apprendre des uns et des autres et de maintenir l'engagement des élèves.

C'est à ce stade que l'élève peut établir des liens entre les apprentissages qu'il a réalisés et le thème général du projet. C'est également pendant cette étape que les élèves vont décider de la réalisation d'une œuvre collective. Les élèves déterminent alors, avec l'enseignant, quelle forme prendra cette sorte de synthèse de projet, comment ils la présenteront et comment ils organiseront le déroulement de la communication de ce projet. Cette communication, qui en général s'effectue devant un public, est l'occasion pour l'élève de mettre en pratique ce qu'il a intégré et développé sur les plans affectifs, sociaux et cognitifs.

5. La motivation et ses conséquences sur l'élève.

5.1 Dichotomie d'un élève motivé et d'un élève ayant une motivation déficitaire.

R. Viau (2004) nous donne quelques caractéristiques pour identifier un élève motivé et un élève en déficit de motivation ainsi que les conséquences.

Elève motivé	Elève à motivation déficitaire
S'engage dans l'activité (engagement cognitif)	Ne s'engage pas dans l'activité, met en place des stratégies d'évitement.
Consacre du temps, persévère et utilise des stratégies d'apprentissage.	Elève ne persévère pas.
Il considère la matière ou les activités qui lui sont proposées utiles ou intéressantes.	Elève ne réussit pas, dynamique motivationnelle dysfonctionnelle, conséquences sur les perceptions.
Il se sent capable de faire ce qu'on lui demande.	Il considère les activités qui lui sont proposées comme inintéressantes ou inutiles.
Il a l'impression qu'il a une certaine part de responsabilité de contrôle dans le déroulement de ses apprentissages et considère qu'il est en grande partie responsable de ses succès comme ses échecs.	Il se sent incapable de faire ce qu'on lui demande ou doute d'en être capable. Il considère souvent qu'il n'a aucune responsabilité dans ce qu'on lui demande de faire et pense que ses échecs ou succès ne dépendent pas de lui.

Vianin (2008) identifie quelques éléments qui nous permettent d'identifier un élève qui est motivé et celui qui ne l'est pas et rejoint le point de vue de Viau.

Pour lui, l'élève motivé montrera qu'il est motivé en exprimant ces différents éléments :

- Il réclame une activité.
- Il dit être doué pour l'activité.
- Il peut expliquer ses stratégies d'apprentissage.
- Il pense que les difficultés sont surmontables.

Un élève en déficit de motivation montrera, au contraire, qu'il n'est pas motivé en exprimant ces éléments :

- Il exprime explicitement son manque d'intérêt pour la matière.
- Il attribue son échec ou sa réussite à des facteurs internes ou externes qui ne sont pas sous son pouvoir.
- Il se considère comme manquant d'intelligence.

On remarque alors que ces différents éléments rejoignent directement les perceptions développées par Viau en lien direct avec la motivation.

5.2 Les difficultés de la motivation : comment elles s'expriment ?

5.2.1 L'état d'impuissance.

Cet état se manifeste chez l'élève par une attente presque inéluctable de l'échec. Vianin (2008) nous précise que cette caractéristique comportementale comporte trois composantes :

- L'attribution de l'échec à des causes sur lesquelles l'élève n'a pas de contrôle.
- Un manque de réponses initiées personnellement.
- L'incapacité de persévérer dans une tâche où l'on a connu l'échec.

Selligman (2008) nomme cette caractéristique comportementale « L'impuissance acquise »

Vianin émet des hypothèses quant aux causes de cette impuissance acquise. Il suppose qu'elle trouve son origine dans des échecs fréquents rencontrés par l'élève. Progressivement, les échecs amènent l'élève à douter de ses compétences et il finit par ne plus faire confiance en ses propres solutions.

5.2.2 L'évitement de l'effort.

Il peut être une conséquence de l'état d'impuissance de l'élève comme nous venons de le décrire précédemment.

Selon Rollet (1992), l'évitement de l'effort s'active pour « éviter de se trouver pris au piège de s'engager dans des activités que ne plaisent pas vraiment aux élèves »

Rollet fait d'ailleurs une description de « l'éviteur d'effort » : soit il travaille extrêmement lentement alors qu'il est capable de travailler normalement, soit il travaille très vite mais de façon bâclée.

Pour Giordan (2008) un « éviteur d'effort fait tout pour ne rien faire, il peut passer des heures à faire semblant de travailler. » Il ajoute également : « Tout est prétexte à faire autre chose : discuter avec les camarades, se déplacer dans la classe, faire répéter son enseignant ou chercher des affaires pour gagner du temps ».

Selon Vianin et Viau (2008), Lebeau aurait recensé une cinquantaine de stratégies que les élèves disent adopter pour éviter d'accomplir des activités d'apprentissage. Vianin fait ressortir quelques stratégies comme :

- regarder des images dans le dictionnaire
- repasser avec un crayon sur des lettres déjà écrites
- demander des explications intitules etc.

Il nous précise également que l'éviteur d'effort ne souffre pas d'un manque de motivation, il est simplement fortement motivé à faire autre chose.

5.2.3 La tristesse.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le manque de motivation est souvent lié à un manque de réussite. Ce manque de réussite peut, au fur et à mesure, avoir une influence sur l'estime de soi et donc sur les sources de la motivation et peut même jusqu'à engendrer une inadaptation dans les rapports sociaux.

Pour Amont et Mesnier, cités dans l'ouvrage de Vianin (2008), ce sont les conséquences du sentiment d'impuissance qui induisent des comportement solitaires et dépressifs. Cette situation dépressive peut d'ailleurs se manifester par un absentéisme réel ou psychologique mais aussi par une présence trop marquée.

Partie méthodologique

6. Les hypothèses en lien avec la problématique

Nous pensons que pour qu'un élève s'engage il faut lui proposer des tâches qui suscitent son intérêt et pour lesquelles il peut faire des choix. C'est-à-dire lui proposer de travailler sur des activités proches de ses préoccupations, de ses envies pour qu'il prête une valeur affective à la tâche afin qu'il s'engage dans l'activité. Il sera plus facile de persévérer pour un élève qui travaille sur une tâche voulue, décidée collectivement avec ses camarades et l'enseignant et qui a un véritable enjeu, plutôt que de travailler « pour l'enseignant ». En effet, nous pensons que beaucoup d'élèves ne trouvent pas d'intérêt ou d'enjeux à une activité quand elle est uniquement destinée à l'enseignant. Ainsi, il la considère comme une activité purement scolaire destinée à être évaluée ce qui peut nuire à son engagement.

Nous pensons également qu'il est important de donner un but final à la tâche proposée aux élèves et, de préférence, l'amener à une production concrète destinée à un public. Cela permettra à l'élève de donner un sens à ce qu'il fait et de percevoir un fil conducteur tout au long de l'activité qu'il réalise. Donner un but à l'activité apportera également un enjeu à ce que l'élève fait, il apportera donc plus de valeur à l'activité qu'il réalise. Nous pensons ainsi que cela aura pour conséquence d'engager l'élève et le pousser à persévérer pour réussir l'activité.

7. Présentation du contexte et de la méthodologie adoptée.

7.1 Présentation du contexte de la classe.

Afin de pouvoir mener notre recherche et approuver ou non nos hypothèses, nous avons mené différentes actions au sein d'une classe de CM1 de 24 élèves. Cette classe appartient à une école en milieu urbain dont le niveau social est plutôt hétérogène sans que cela nécessite que l'école soit classée en REP.

Dans cette classe de CM1, il y règne une atmosphère paisible dans laquelle les élèves se connaissent très bien et depuis de nombreuses années, ce qui a créé de la complicité entre eux.

C'est une classe dans laquelle rares sont les problèmes de comportements des élèves mais très courantes sont les différences entre les élèves notamment en terme de motivation.

Même si nous avons pu constater par nous même que la motivation a un caractère variant, nous remarquons également qu'elle peut être déficitaire et cela peut persévérer dans plusieurs disciplines et de façon régulière pour certains élèves.

En effet, nous remarquons que d'une tâche à une autre, la motivation des élèves peut être amoindrie ou, au contraire, accrue selon la discipline ou le type d'activité. Cependant, comme nous l'avons évoqué précédemment et dans notre introduction, nous constatons que la motivation de certains élèves est toujours amoindrie et cela peu importe la discipline.

Dans la classe dans laquelle nous avons mené notre recherche, nous avons centré notre attention sur quatre élèves en particulier.

Ces élèves ont retenu notre attention dès le début de l'année scolaire par leurs stratégies d'évitement multiples et très répétitives.

Il y a dans un premier temps l'élève Y. C'est un élève qui n'a pas difficultés scolaires majeures mais rencontre des difficultés dans la mise au travail ainsi que dans son comportement envers ses camarades.

Cela a d'ailleurs été difficile d'évaluer le niveau de cet élève car c'est un élève qui passe par différentes stratégies pour éviter la mise au travail. Rares sont les fois où il a pu effectuer un seul exercice entièrement. Les fois où il a pu être évalué ont révélé qu'il ne rencontrait pas de difficultés dans ses apprentissages.

Cet élève retarde toujours le moment de se mettre au travail en s'occupant par différents moyens en tout genre : jeux de construction avec son matériel, découpage, dessin etc. Il rencontre également des difficultés dans le travail en groupe, il reste toujours en retrait, gêne ses camarades en faisant des interventions sans lien avec le travail effectué.

Toutes ces stratégies d'évitement mises en place au quotidien permettent de dire que cet élève avait une dynamique motivationnelle basse.

Nous avons ensuite l'élève M. C'est un élève très discret, ne posant aucun problème en classe. Il rencontre des difficultés dans ses apprentissages c'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a été suivi par un maître E du RASED.

C'est un élève qui, comme Y, met en place beaucoup de stratégies d'évitement pendant les temps de travail. Les stratégies sont discrètes mais persistantes. Au premier abord, on peut observer un élève qui semble être engagé dans ce qu'il fait ; on le voit écrire, il ne parle pas à ses camarades, ne fait pas d'interventions sans rapport avec le travail demandé etc.. En le regardant de plus près, on peut observer un élève capable de passer plusieurs minutes à repasser sur des lettres déjà écrites avec son stylo ou en train de tailler son crayon pendant un temps conséquent mais également se plaindre souvent d'être trop souffrant ou trop fatigué pour effectuer un exercice ou écrire.

M est également un élève qui ne sort jamais son matériel et retarde toujours le moment de se mettre au travail. Il ne demande jamais de l'aide à l'enseignant ou à un pair, en cas de difficultés rencontrées. En travail de groupe, il reste toujours en retrait, il ne participe pas, ne donne jamais son avis et il reste souvent dans l'attente que le temps passe en mettant en place les différentes stratégies évoquées précédemment.

Le troisième élève sur qui nous avons centré notre observation est K. Depuis le début de l'année, nous avons observé des stratégies d'évitement d'une quantité élevée chez cet élève. Cependant, c'est un élève soupçonné d'être dyslexique et dysorthographique par son orthophoniste, nous avons donc interprété ses stratégies d'évitement comme étant liées aux troubles qu'il rencontre. Cependant, nous avons tout de même voulu mener l'expérience auprès de cet élève pour voir si, malgré ses difficultés, il pouvait se montrer plus motivé et mettre en place moins de stratégies d'évitement.

C'est un élève très discret qui ne pose aucun problème au sein de la classe. Il manque beaucoup de confiance en lui et se décourage très vite. Nous l'avons entendu plusieurs fois dire « C'est trop dur, je n'y arriverai pas, je ne comprends pas » et il regardait autour de lui en attendant que le temps passe.

C'est un élève qui sollicite très peu l'enseignant ou un pair pour qu'on lui apporte de l'aide. En travail de groupe, il ne participe pas, reste en retrait et attend que le temps passe, ses camarades se plaignent d'ailleurs souvent de sa non-participation au travail de groupe.

Enfin, le quatrième élève que nous nommerons S est un élève qui rencontre des difficultés scolaires, il a déjà été suivi par un maître E du RASED. Il éprouve également des difficultés dans le langage oral avec une tendance au bégaiement. C'est un des élèves qui a retenu le plus notre attention dès le début de l'année scolaire par ses stratégies d'évitement très présentes. C'est un élève qui semble être toujours ailleurs dans les temps de classe, il faut toujours le solliciter, lui dire de sortir tel cahier, tel matériel, d'écrire la date et tout cela plusieurs fois avant qu'il se mette à le faire.

En situation d'exercices individuels, il regarde toujours ce qu'il se passe dehors, chez le voisin, dans son casier etc. A aucun moment il ne sollicite l'aide de l'enseignant ou d'un pair pour la moindre question ou la moindre difficulté. Il ne se met au travail uniquement si l'enseignant le regarde.

En travail de groupe, c'est souvent le même constat, il parle de sujets autres que le thème travaillé, il ne participe pas au travail, ne donne jamais son avis et ne prend pas d'initiative sur l'organisation du travail.

Ce sont pour tous ces arguments qu'il nous a semblé judicieux de centrer notre attention sur ces élèves afin de favoriser au maximum leur motivation.

Afin de promouvoir l'engagement et la persévérance de tous les élèves, nous avons pensé mettre en place différentes actions et stratégies afin de constater les effets qu'elles pouvaient avoir sur la motivation de tous les élèves et en particulier ceux pour qui la motivation est toujours affaiblie.

7.2 La méthodologie adoptée et les outils utilisés.

Pour mettre en place ces actions, nous avons mené différentes situations que nous décrivons un peu plus loin. Toutes ces situations ont été filmées par une caméra fixe. Le fait de laisser la caméra tourner seule nous a permis de visualiser ces enregistrements et analyser les comportements des élèves sans être interrompue par les besoins des autres élèves de la classe.

Nous avons donc pu visualiser les enregistrements une fois le temps de classe terminé. La visualisation des enregistrements était accompagnée de grilles d'observation individuelles préalablement dressées et ne concernaient que certains élèves.

Les premières grilles regroupaient les différentes stratégies d'évitement mises en place par certains élèves tout au long de l'année et dans différentes activités.

Nous avons donc pu constater si les élèves concernés mettaient toujours en place leurs stratégies d'évitement malgré la mise en place d'actions qui se veulent favorables à la motivation.

Une autre grille d'observation a servi de support à l'observation des comportements des élèves. Cette deuxième grille regroupait les différentes manifestations de la motivation qui sont observables chez un élève quand il est motivé.

Nous avons donc pu observer si les élèves concernés manifestaient ces différents critères avec la mise en place de différentes situations.

Nous avons par la suite rédigé un bilan global sur le comportement de chaque élève pendant ces différentes situations. Toutes ces situations nous ont permis par suite de revenir sur nos hypothèses et de les approuver ou non selon nos observations.

7.2.1 Les différentes grilles d'observation sur les stratégies d'évitement selon les élèves.

Nous retrouvons ci-dessous l'exemple d'une grille d'observation de stratégies d'évitement mises en place habituellement par l'élève Y. Nous retrouverons les grilles des autres élèves en annexe I.

Stratégies d'évitement mises en place par l'élève Y		
Stratégies mises en place habituellement	Stratégies mises en place avec les actions ?	
	OUI	NON
Joue avec son matériel (stylo, règle, bout de papier)		
Parle à ses camarades d'un thème autre que celui travaillé		
Gêne ses camarades (élèves se plaignent de lui)		
Ne sort pas ses affaires		
Trouve toujours quelque chose d'autre à faire : dessin, construction avec son matériel scolaire etc.		
Fait des interventions sans rapport avec l'activité		
En groupe, reste en retrait, ne s'implique pas, se montre souvent comme élément perturbateur.		
Ne persévère pas devant la difficulté.		
Consacre peu de temps à l'activité		

7.2.2 La grille d'observation des manifestations de la motivation.

Nous retrouvons ci-dessous la grille qui rassemble des critères observables chez un élève quand il est motivé.

Les manifestations de la motivation		
Critères qui sont observés	Critères observés avec les actions menées ?	
	OUI	NON
Elève consacre du temps à ce qu'il fait, n'abandonne pas rapidement.		
Il persévère dans les difficultés qu'il rencontre		
S'il rencontre des difficultés, il fait appel à différentes ressources : demande aide à l'enseignant, cherche dans le dictionnaire, dans sa banque outils, les affichages en classe etc.		
Il organise son travail : il sait où il va, ce qu'il a à faire et comment il va faire.		
S'il travaille en équipe, l'élève cherche à répartir le travail, donner des rôles à chacun afin de s'organiser et d'avancer		
Il met en place des stratégies d'apprentissage : stratégies métacognitives, stratégies de gestion du contexte d'apprentissage etc.		
Réagit rapidement à l'activité proposée (Sort ses affaires, se met rapidement au travail).		

8. Les présentations des situations mises en place en classe.

8.1 Les deux premières situations.

Les deux premières situations mises en place en classe tournaient autour de l'énigme mathématique. La première situation était organisée autour de la numération et la seconde autour de la géométrie.

Au cours de l'année, nous avions pour rituel avec les élèves de répondre à des énigmes mathématiques, cela permettait de travailler la compréhension ainsi que les valeurs des nombres et des chiffres mais également les mots de vocabulaire en géométrie ainsi que la manipulation du matériel.

Pendant cette période, les élèves faisaient de la correspondance scolaire. Afin de faire partager aux correspondants les énigmes mathématiques que les élèves aimaient beaucoup, nous avons décidé de proposer aux élèves de rédiger une énigme mathématique par groupe afin de faire deviner aux correspondants combien nous étions dans notre école.

Pour cette situation, les élèves devaient dans un premier temps réfléchir individuellement sur l'énigme puis, par la suite, à plusieurs pour rédiger une énigme en groupe en confrontant leurs différentes idées.

La deuxième situation, qui portait sur l'énigme en géométrie, s'est déroulée en trois temps.

Dans un premier temps, les élèves ont dû rédiger une énigme individuelle décrivant un polygone de leur choix, déjà vu en classe, afin de proposer par la suite l'énigme aux autres élèves de classe pour qu'ils identifient le polygone décrit.

Dans un second temps, les élèves étaient répartis en groupes. Chaque groupe avait un polygone qui leur était attribué. Ils devaient alors rédiger une énigme en groupe sur ce polygone afin qu'un autre groupe de la classe identifie de quel polygone il s'agissait.

Dans un troisième temps, les différents groupes se sont échangés les énigmes. Ainsi, le groupe A devait identifier le polygone décrit par le groupe B et inversement pour le groupe B.

À la suite de cette phase, un élève responsable est allé donner le coupon réponse au groupe concerné et s'en est suivi une discussion sur leurs réussites et/ou leurs erreurs entre pairs.

Si nous avons fait le choix de mettre en place deux situations quasi similaires c'est parce que nous voulions observer si la correspondance scolaire apportait davantage de motivation que de la correspondance entre pairs d'une même classe. La deuxième raison est que la seconde situation est une activité faisable dans la vie de classe au quotidien sans avoir besoin de s'organiser avec un autre collègue. Nous avons donc voulu constater si cette activité, demandant beaucoup moins d'organisation entre deux enseignants et faisable dans la vie de tous les jours en classe, pouvait autant motiver les élèves qu'avec de la correspondance scolaire.

Afin que ces situations soient associées à des situations motivantes, nous avons repris les dix conditions pour qu'une activité soit motivante, développées par Viau, et nous avons tenté de faire émerger ces caractéristiques dans les situations proposées aux élèves.

La première condition que nous avons essayé de mettre en avant dans nos activités est la condition : **Une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique.** Dans les situations que nous avons proposées, nous avons fait émerger l'authenticité dans le fait que nous avons proposé aux élèves de rédiger leurs propres énigmes à destination de camarades de classe. Les élèves ont donc pu percevoir leur travail comme étant à destination de réels destinataires, autres que l'enseignant, ce qui a pu apporter de la valeur à ce qu'ils ont fait.

De plus, dans la deuxième situation, les élèves ont travaillé sur des énigmes venant de leurs camarades de classe. Cela a donc donné un caractère authentique au support sur lequel ils ont travaillé.

Ensuite, nous avons relevé un autre critère que nous avons voulu mettre en avant dans nos activités : **Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève.** Nous avons proposé deux tâches qui ont demandé un engagement cognitif important car l'élève a dû réfléchir à une énigme, la construire et la tester pour voir si le résultat obtenu était bien celui qui était attendu. Ils ont également fait en sorte que les énigmes ne soient ni trop faciles ni trop difficiles pour les destinataires. Les activités ont également demandé des connaissances personnelles en mathématiques et d'y faire appel pour construire l'énigme. Elles ont également demandé à l'élève de produire de l'écrit, réfléchir sur la construction et le sens de

ses phrases ainsi que l'ordre d'apparition des phrases dans l'énigme. Les activités ont donc fait en sorte de solliciter les élèves à utiliser différentes stratégies d'apprentissage afin de réaliser l'activité.

Un autre critère que nous avons mis au centre de ces situations est : **Une activité doit permettre d'interagir et de collaborer avec les autres.** En effet, l'idée même de correspondance fait que les élèves ont interagi avec d'autres : ils savaient qu'ils recevraient une réponse à leur énigme. Les énigmes qu'ils ont rédigées étaient destinées à quelqu'un afin de correspondre avec.

De plus, les deux activités se sont déroulées en groupes, les élèves ont donc pu se répartir des tâches pour le déroulement des activités, ils ont pu interagir pour échanger leurs idées, se mettre d'accord sur les phrases définitives qui apparaîtraient dans les énigmes etc.

Enfin, nous avons également voulu intégrer trois autres critères aux deux situations afin de favoriser un maximum la motivation des élèves.

Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités. Ces activités ont demandé à l'élève de faire appel à des connaissances qu'il a en mathématiques notamment sur : les valeurs du nombre, les connaissances sur le calcul, les connaissances du vocabulaire géométrique, la manipulation de matériel de géométrie etc.

Les élèves ont donc pu prendre conscience de l'importance d'acquérir chaque connaissance pour réaliser ces activités.

En effet, nos deux premières situations s'inscrivaient dans une séquence logique. Les élèves ont pu faire le lien avec ce qu'ils avaient fait précédemment en classe et ce qu'ils allaient réaliser pendant l'activité. Pour l'énigme mathématique sur les nombres, les élèves avaient l'habitude de répondre à des énigmes pendant différents rituels, cela était donc l'occasion de mobiliser ce qu'ils avaient appris sur les énigmes pour rédiger la leur. Pour l'énigme en géométrie, toute une séquence sur les polygones venait d'être effectuée avec les élèves, cela était donc l'occasion de mobiliser tout ce qu'ils avaient pu apprendre pour réaliser cette activité.

Une activité doit constituer un défi pour l'élève : pour faire ressortir cette caractéristique, nous avons fait en sorte que la tâche donnée aux élèves ne soit ni trop facile ni trop difficile. Ainsi, nous avons voulu que l'élève ne se désintéresse pas rapidement de l'activité. Nous avons alors taché à ce que les activités demandent un engagement cognitif à l'élève afin qu'il se montre persévérant. Par conséquent, nous avons joué sur les polygones proposés aux élèves, nous avons choisi des polygones complexes à décrire et des polygones très ressemblants pour que les élèves soient le plus précis possible dans leurs observations et descriptions. Pour ce qui est de l'énigme sur les nombres, nous avons invité les élèves à faire des énigmes ni trop faciles ni hors de portée pour les correspondants, ce qui a amené les élèves à chercher différentes solutions, différentes propositions. Les situations ont donc demandé à l'élève une persévérance afin d'obtenir un résultat satisfaisant.

Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire : Le lien direct que nous pouvons faire entre ces deux activités et une autre discipline est le français, puisque les élèves ont rédigé de courts textes pour réaliser leurs énigmes. Ils ont dû choisir des termes précis en réfléchissant à la syntaxe de leurs phrases pour qu'il n'y ait pas de confusion. Cela leur a donc demandé de faire appel à des connaissances qu'ils avaient en conjugaison, en grammaire, en orthographe etc..

8.2 Présentation de la troisième situation

La troisième situation mise en place a été une pédagogie de projet sur trois semaines.

Pendant cette période se déroulait le printemps des poètes, cela a donc été l'occasion de proposer un projet aux élèves sur cette thématique.

La proposition s'est donc déroulée ainsi : lors d'un conseil de classe, nous avons annoncé aux élèves l'arrivée de cet événement après les vacances de février. Nous avons demandé aux élèves ce qu'ils avaient envie de faire par rapport à cette thématique ainsi que le choix de la tâche finale.

Nous avons donc laissé la liberté à l'élève de faire des choix : choisir ce qui l'intéressait par rapport au thème de la poésie, choisir avec qui il avait envie de travailler (seul ou en groupe) mais également ce qu'il avait envie de faire de ce travail qu'il allait réaliser.

Par rapport aux différentes propositions faites par les élèves, ils ont été regroupés par centres d'intérêts. A partir de cela, les élèves avaient quelques semaines pour s'organiser : choix du thème, histoire du poème, matériel nécessaire pour mener à bien ce projet, temps nécessaire pour chaque étape du projet etc.

Ce projet a poussé les élèves à s'organiser, se répartir des tâches, s'attribuer des rôles etc. ce qui devait donc solliciter un maximum leur motivation.

Une fois les groupes constitués, nous avons pu filmer les élèves à différents temps dans le projet. Nous avons pu les filmer au début de leur projet, c'est-à-dire quand ils faisaient des choix s'organisaient etc mais nous avons également pu les filmer quand ils finalisaient leur poème quand chacun avait un rôle et savait ce qu'il avait à faire etc.

Comme pour les deux premières situations, nous avons commencé par faire une analyse générale des comportements et attitudes de certains élèves puis nous avons complété les grilles d'observations décrites précédemment.

Avec la première grille, celle dans laquelle figurent les différentes stratégies d'évitement, nous avons pu constater si les élèves concernés utilisaient ces stratégies malgré la mise en place de cette pédagogie qui se veut motivante.

Nous avons par la suite repris la deuxième grille dans laquelle figurent les comportements observables d'un élève motivé. Nous avons donc pu observer si, avec ces mises en place, les élèves concernés montraient des signes de motivation.

9. Observations des situations mises en place.

9.1 Observations pendant les deux premières situations.

9.1.1 Les élèves Y et S dans la première situation.

Pendant le travail individuel

Elève Y : il entre facilement dans l'activité, est volontaire pour réexpliquer la consigne. En activité, il s'aide de la banque outils pour rédiger son énigme. Au bout d'un certain temps, il semble bloqué. Plutôt que de persister et chercher d'autres ressources, il abandonne rapidement, joue avec ses cheveux et son stylo. Il reste cependant concentré car nous constatons qu'il ne va pas déranger ses camarades comme il a l'habitude de faire.

Elève S : il semble entrer facilement dans l'activité, une fois la consigne donnée par l'enseignant il se précipite sur son cahier, le stylo à la main. Il entre donc directement dans l'activité. Au bout de quelques minutes, il cherche toujours ses idées, il semble être engagé dans l'activité, il y consacre du temps mais ne fait pas appel à différentes ressources alors qu'il semble être en difficulté.

Les élèves Y et S à la mise en groupe :

Elève S : Nous pouvons constater, comme à chaque mise en groupe, qu'il n'y a aucune communication au départ, il n'ouvre pas son cahier. Une fois l'intervention de l'enseignant pour débloquer la situation, il semble beaucoup plus investi ; il propose les phrases qu'il a écrites à ses camarades, écoute les propositions de ses camarades, sélectionne avec ses camarades les phrases qui seront inscrites dans l'énigme définitive. Il semble cependant manquer de confiance en lui, il a du mal à imposer ses idées, on constate au fur et à mesure un début de décrochage de l'activité ; il se met en retrait du groupe, taille son crayon pendant de longues minutes.

Il fait alors appel à l'intervention de l'enseignant qui relance l'activité. On peut alors constater une persévérance de la part de cet élève ; il essaye différentes phrases, gomme, barre ressaye, prend la calculatrice pour vérifier si ce qu'il dit est correct et propose aussitôt à ses camarades une solution qu'il vient de trouver.

Elève Y : Nous pouvons constater les mêmes difficultés que sur les autres temps de classe : il y a un manque d'entente dans le groupe, les élèves se plaignent de leur camarade disant « qu'il ne fait rien », une fois l'intervention de l'enseignant, il reste dans son coin un moment puis termine par proposer des idées. Il propose des phrases, discute avec les camarades de son groupe, négocie avec ses camarades expliquant selon lui quelle phrase doit apparaître la première dans l'énigme.

Il dicte à sa camarade rédactrice comment formuler sa phrase etc. Il semble sûr de lui, ne décroche pas de l'activité et s'investit. Quand il rencontre une difficulté, il n'hésite pas à sortir sa banque outils pour justifier un choix ou une phrase, ou même sa calculatrice pour vérifier l'exactitude de phrases proposées.

Grace à ces observations, nous avons pu remplir les grilles d'observations de ces élèves, nous pouvons nous y référer en annexe I pour constater les stratégies d'évitement ainsi que les manifestations éventuelles de motivation pendant cette activité que nous développerons dans la prochaine partie. à reformuler

9.1.2 Les élèves M, K et Y dans la deuxième situation

Pendant le travail individuel

L'entrée dans l'activité a été difficile notamment pour Y qui a essayé de distraire ses camarades en bavardant et en rigolant.

Par la suite, M et Y se montrent très impliqués dans leur activité. M semble manquer de confiance en lui et rencontre des difficultés. Il trouve des idées mais ne les écrit pas, il n'hésite pas à solliciter l'enseignant pour demander de l'aide avant d'écrire ses phrases.

Dans l'ensemble, les élèves se sont montrés concentrés et volontaires pour proposer des énigmes à la classe.

Au moment du travail en groupe.

Y et M se montrent très volontaires dans le groupe, ils se lancent aussitôt dans l'activité et proposent des idées. On peut observer M faisant appel à différentes ressources et au matériel à sa disposition pour vérifier les phrases qu'il propose et les phrases proposées par ses camarades. On peut le voir utiliser sa règle, son équerre et son cahier de mathématiques afin

de fournir des informations sur le polygone. En cas de désaccord dans son groupe, il revérifie avec le matériel et les ressources disponibles et n'hésite pas à solliciter l'aide de l'enseignant. Y garde sa tendance à jouer avec son matériel au début de l'activité et pendant le travail en groupe mais il propose cependant des idées de phrases pour l'énigme. Il se sert également de son matériel à sa disposition : règle, équerre et également banque outils.

Pour ce qui est de l'élève K, nous avons constaté très peu de participation de sa part au sein du groupe notamment au début de l'activité, ses camarades se sont d'ailleurs plaints de son manque d'implication. Après une intervention de l'enseignant, on peut le voir commencer à participer un peu plus dans son groupe. On peut le voir proposer des idées pour l'énigme sur le polygone, il propose aux élèves de regarder si leur polygone a des angles droits, il est donc capable de mobiliser certaines de ses connaissances.

Au fur et à mesure de l'activité, on peut le voir décrocher rapidement de l'activité et se met en retrait, regardant ce que ses camarades font et en restant passif. Au bout de quelques minutes, il commence à se détacher entièrement de l'activité et commence à regarder ce qu'il se passe dehors, chez ses voisins et finit par mettre la tête dans ses bras pour le restant de l'activité.

Au moment de l'échange des énigmes.

Dans cette phase, les élèves ont une énigme venant d'un autre groupe ainsi qu'une feuille avec différents polygones, ils doivent à présent retrouver le polygone décrit dans l'énigme.

Y comme M se montrent très investis, ils cherchent des indices sur les polygones afin de vérifier les informations données dans l'énigme.

Pendant cette phase, à aucun moment nous pouvons observer chez Y et M un manque d'attention, ils sont concentrés, participent dans le groupe, ne discutent pas d'un thème autre que celui travaillé, ils cherchent différentes solutions à un problème rencontré notamment dans l'interprétation de l'énigme.

Dans l'ensemble, nous avons remarqué que la deuxième activité a sollicité, pour la plupart des élèves, beaucoup plus d'implication de leur part, ils se sont montrés investis dans ce qu'ils faisaient avec une volonté de bien faire et avec l'envie de surmonter les difficultés rencontrées.

Même si les élèves ont été impliqués dans les deux activités, cela s'est plus ressenti dans la deuxième activité. Nous avons interprété cette différence, bien que minime, par le fait que les élèves ont eu une réponse directe à leur énigme, quasiment dans l'immédiat. De plus, le fait de recevoir une énigme et de devoir la résoudre, leur a donné une impression d'avoir un défi à relever.

8.2 Observations de la troisième situation.

Les temps d'enregistrements se sont effectués sur plusieurs jours, le bilan des élèves concernés ainsi que les grilles d'observations représentent donc le résumé de leur comportement tout au long de ce projet et pendant les enregistrements vidéos.

8.2.1 Observation des stratégies d'évitement et de la motivation de M

Il s'est mis rapidement au travail dans l'ensemble, il s'est montré très persistant et a cherché des solutions pour résoudre des problèmes rencontrés avec son groupe. Pour cela, il n'a pas hésité à solliciter l'enseignant, demander son avis et négocier avec les camarades de son groupe etc.

Il a su justifier ses choix, organiser son travail, répartir le travail au sein du groupe.

Il n'a pas hésité à se servir de documents ressources mis à sa disposition pour justifier ses choix mais également aider son groupe à trouver des rimes quand ils rencontraient des difficultés. Il a également utilisé ses connaissances antérieures pour justifier ses choix. Tout au long des vidéos, il a semblé sûr de lui, nous l'entendons même un moment dire « je sais comment ça s'écrit, j'en suis sûr » « je sais que c'est ça ».

Nous avons cependant remarqué qu'une fois, dans un enregistrement, il s'est mis moins rapidement au travail que les autres fois, il s'est laissé distraire par un camarade en parlant d'un autre thème que ce qu'ils étaient en train de faire, délaissant le travail aux autres membres du groupe.

Après une intervention d'une de ses camarades de groupe il s'est rapidement mis au travail et s'est impliqué de nouveau dans son travail comme les jours précédents. Il annonçait alors à ses camarades ce qu'il allait faire aujourd'hui, il proposait également des idées aux élèves de son groupe sur ce qu'ils pouvaient faire. Il n'a pas hésité à solliciter l'enseignant en lui demandant des ressources afin de pouvoir réaliser ce qu'il avait entrepris.

Par la suite, les échanges qu'il avait ne concernaient que ce qu'il était en train de faire et ce qu'il allait faire. Il a même organisé le travail de son groupe, notamment pour ce qui est de l'illustration de leur poème, en donnant à chaque élève quelque chose à faire « toi tu peux faire ça, moi je fais ça et comme ça après on fera cela ».

8.2.3 Observation des stratégies d'évitement et de la motivation de K et S

Ces deux élèves avaient décidé de faire équipe ensemble pour le travail en groupe sur la poésie. L'enregistrement s'est également déroulé sur différentes phases et différents jours. Les bilans à suivre sont donc un résumé de ce qui a pu être observé globalement dans l'ensemble des enregistrements.

Au début des enregistrements et de ce projet, la persévérance a été difficile pour ces deux élèves. Nous avons cependant constaté une rapidité dans la mise au travail : ils sortaient rapidement le travail, une feuille et un stylo et se mettaient au travail.

Leur principal problème a été qu'ils se sont rapidement divertis, ils regardaient ce qu'il se passait à côté, dans le ciel, dehors etc.

L'un comme l'autre proposaient des idées pour écrire leur poème, le thème etc mais ils rencontraient des difficultés. Ils ont alors fait appel à l'aide à l'enseignant qui une fois après avoir éclairci les choses avec les élèves, ont eu un changement de comportement radical.

Un d'eux a dit « allez, maintenant, on travaille », chacun d'eux proposait alors des idées « il faut commencer par faire ça » « ah oui je sais, on peut faire ça ». Ils ont fait appel à des ressources à leur disposition pour faire des choix, pour trouver des types de rimes etc.. Nous avons même pu observer K expliquer une leçon à S sur les types de rimes.

Au fur et à mesure des jours, leur implication était de plus en plus marquée. Ils se répartissaient mutuellement les rôles. On entendait K dire « on fait cela après on fera cela ». Ils ont sollicité l'enseignante quand ils rencontraient des difficultés, ils se sont donc montrés persévérants. En effet, ils ont rencontré des difficultés dans la rédaction de leurs vers, ils ont alors fait appel à l'enseignante et ils n'ont pas hésité à chercher des idées dans le dictionnaire ou encore dans des poésies mises à leur disposition sur le thème qu'ils avaient choisi.

Ils se sont montrés très coopératifs en s'aidant mutuellement pour organiser leur poème. Ils se réjouissaient de leurs « trouvailles » à chaque fois qu'ils trouvaient de nouvelles idées de vers.

Ils se sont également montrés persévérants tant dans leur comportement que dans leur attitude, nous les avons entendu dire « c'est dur mais on va continuer de chercher d'autres phrases ».

À force de persévérance ils ont fini par trouver plusieurs vers et ils réorganisaient à chaque fois leur travail « cette phrase il faut l'écrire là et celle-ci en dessous pour faire ressortir la rime ».

On ressentait vraiment une volonté de bien faire tout au long de ces enregistrements, ils se disaient souvent, « écris bien cette phrase », « fais attention à ton écriture », « n'oublie pas de mettre un point ici » etc.

Ils ont été capables d'avoir un véritable recul sur leur travail, plusieurs fois nous avons entendu K dire « en fait là je fais ça pour pouvoir faire ça » ou encore « maintenant il faut qu'on écrive tout au propre en corrigeant les fautes ».

Leurs échanges concernaient uniquement ce qu'ils étaient en train de faire. Ils ont passé du temps à effectuer leur poème, ne se sont pas laissés distraire, ne décrochaient pas et faisaient régulièrement le point sur ce qu'ils avaient fait.

8.2.3 Observation des stratégies d'évitement et de la motivation de Y

Enfin le dernier élève dont nous allons développer le comportement pendant ce projet est l'élève Y. Cet élève s'était mis en groupe avec une camarade, la première séance s'est montrée difficile car il ne savait pas quoi choisir comme thème pour son poème. Il laissait

ainsi le temps passer en trouvant des occupations diverses, il jouait avec son matériel, dessinait etc.

Cela a demandé une intervention de la part de l'enseignant en lui fournissant différents types de poèmes, sur différents thèmes afin qu'il trouve des idées. Une fois qu'il avait identifié son thème ainsi que le type de poème qu'il avait envie de faire un changement radical de comportement a été observé.

Il a montré une grande confiance en sa capacité de réussir ce qu'il avait entrepris. Il persévérait en cherchant des vers pour son poème, il essayait plusieurs phrases, plusieurs rimes et réessayait sans abandonner. Au fur et à mesure des vers trouvés, il les montrait à sa partenaire pour discuter ensemble des propositions. Si lui et sa partenaire ne parvenaient pas à se mettre d'accord, Y continuait à chercher d'autres idées et n'a pas hésité à demander de l'aide à l'enseignant. Il a été capable d'expliquer ses choix à sa camarade quant aux phrases qu'il choisissait.

À aucun moment il n'a dérangé ses camarades, joué avec son matériel ou s'est détaché de son travail.

En annexes IV et V, nous retrouvons les tableaux d'observations sur les stratégies d'évitement mises en place ou non par les élèves pendant ce projet ainsi que les manifestations des critères relevant de la motivation, les grilles permettent d'appuyer les propos que nous venons développer.

9. Analyse des observations.

9.1 Retour sur notre première hypothèse.

Si nous reprenons nos hypothèses de départ, nous pouvons, grâce à nos différentes recherches et expérimentations en classe, éclaircir quelques éléments de nos hypothèses.

Tout d'abord, si nous reprenons la situation sur le projet, nous pouvons dire que les élèves ont eu l'occasion de travailler sur quelque chose qu'ils avaient envie de faire, quelque chose qui a été décidé collectivement. En effet, ce sont les élèves qui ont choisi le thème du poème sur lequel ils voulaient travailler, la façon dont ils voulaient présenter leur poème etc.

Notre première hypothèse stipulait que l'élève s'engagerait et persévérerait davantage s'il travaillait pour quelque chose qui découlait d'une décision collective et voulue.

Grace à ce que nous venons de démontrer un peu plus haut, nous pouvons affirmer que la situation qui était proposée aux élèves amenait les élèves à travailler sur quelque chose qui était proche de leurs intérêts, de ce qu'ils avaient envie de réaliser. Par conséquent, grâce à nos expérimentations menées en classe et aux observations effectuées, nous pouvons approuver, en partie, notre première hypothèse.

En effet, si nous reprenons nos observations générales et nos grilles d'observations sur les manifestations de la motivation et les stratégies d'évitement, nous constatons que les élèves se sont engagés et ont consacré du temps à ce qu'ils ont fait.

Beaucoup d'élèves, notamment les élèves observés dans cette recherche, ont mis en place différentes stratégies d'apprentissage. En effet, ils ont organisé leur travail ; ils se sont repartis les rôles, savaient par quoi ils allaient commencer et savaient ce qu'ils allaient faire par la suite pour obtenir le résultat qu'ils souhaitaient.

Les élèves ont également fait appel à différentes ressources à leur disposition pendant ce projet afin de surmonter une difficulté rencontrée. Ils ont en effet fait appel à l'enseignant mais aussi aux différentes ressources comme leurs leçons sur les différents types de rimes mais aussi plusieurs types de poésies qui étaient fournis à chaque groupe.

Ces comportements observés sont une preuve d'un engagement et d'une persévérance de leur part si l'on se réfère aux types de stratégies d'apprentissage utilisées par un élève lorsque sa dynamique motivationnelle est positive développés par Viau dans la partie 2.1.

Si nous reprenons les grilles d'observations utilisées dans ce projet, nous constatons quelque chose de révélateur sur les effets de ce projet : la quasi absence de stratégies d'évitement mises en place par les élèves concernés.

L'absence de ces stratégies d'évitement témoigne d'une absence de déficit de motivation. En effet, dans notre partie théorique, nous avons pu développer qu'un élève ayant une motivation déficitaire mettrait des stratégies d'évitement en place.

Ici, dans notre situation, le fait de ne constater quasiment aucune stratégie d'évitement mise en place nous amène à interpréter cela comme la manifestation de la motivation.

De plus, si nous reprenons la grille d'observation sur les manifestations de la motivation, nous constatons que les élèves ont en effet manifesté différents critères qui relèvent d'un comportement d'un élève qui est motivé.

En revenant sur les deux premières situations, nous constatons également que peu de stratégies d'évitement ont été mises en place pendant les activités. Cependant, contrairement à la troisième situation, nous constatons tout de même quelques stratégies d'évitement mises en place par certains élèves pendant les activités, même si celles-ci restent beaucoup moins présentes que celles mises en place habituellement.

Nous pouvons interpréter cela par le fait que dans les deux premières situations, les élèves n'ont pas travaillé pour un projet qu'ils ont imaginé du début à la fin. En effet, même si les élèves avaient le libre choix de la manière dont ils allaient rédiger leurs énigmes, les phrases qu'ils y mettraient etc., ils avaient un cadre imposé par l'enseignant qui ne laissait pas beaucoup de libre choix à l'élève. Pour la première situation, le cadre était qu'ils devaient rédiger une énigme mathématique sur le nombre d'élèves dans la classe. L'enseignant n'a donc pas laissé le choix aux élèves sur le type d'énigme ainsi que son contenu.

Nous pouvons également faire la même remarque pour la deuxième situation. Les élèves avaient un polygone qui leur était attribué par groupe, ce n'était donc pas à eux d'imaginer leur polygone et d'en faire la description par la suite.

Par ce que nous venons de développer des trois situations, il semblerait qu'un élève s'engagerait davantage dans une activité qui laisse un choix important à l'élève ainsi que quand celle-ci est proche de sa préoccupation et qu'elle répond à ses intérêts.

9.2 Retour sur notre deuxième hypothèse.

Dans notre deuxième hypothèse nous pensions que le fait de donner un but final à l'activité réalisée par l'élève apporterait du sens à ce que l'élève fait, il percevrait ainsi un enjeu à ce qu'il fait car il sait pour quoi il la réalise et se montrerait par conséquent motivé pour réaliser l'activité.

Si nous reprenons les deux premières situations évoquées précédemment, nous pouvons dire que les élèves ont eu des activités à réaliser dans un but final précis : produire une énigme afin de les transmettre à des destinataires pour qu'ils les réalisent. Le fait de produire une activité pour qu'elle soit destinée à quelqu'un et d'en avoir un retour a permis de donner un enjeu ainsi que du sens à ce qu'ils ont fait.

Si nous reprenons la troisième situation, nous pouvons dire que le but final était encore plus fort que les situations précédentes car ce sont les élèves eux-mêmes qui ont décidé du but final de cette activité. Le fait de travailler sur quelque chose qui découle d'une prise de décision collective a donné du sens à ce qu'ils ont fait tout au long du projet. De plus, étant donné qu'ils ont décidé du but final, cela a donné un enjeu plus important à l'activité car cela ne leur a pas été imposé par l'enseignant comme dans les situations précédentes.

Le constat que nous avons pu faire est que les élèves se sont montrés très motivés durant les activités. Pour les deux premières situations, nous pensons que ce qui a donné le plus d'enjeu à l'activité pour les élèves est le fait qu'ils aient réalisé quelque chose à destination de quelqu'un. L'activité n'aurait pas eu le même enjeu si l'enseignant avait demandé de réaliser une énigme individuellement pour qu'elle soit corrigée et évaluée. Le fait de réaliser un produit authentique pour des camarades leur a permis de s'engager dans l'activité. Cela a donc eu l'intérêt pour l'élève de ne pas avoir l'impression de réaliser un travail purement scolaire destiné seulement à l'enseignant, ce qui pour lui n'a pas grand intérêt.

Ici, dans ces situations, l'intérêt était en effet que l'activité réalisée par les élèves soit destinée à des camarades pour qu'ils puissent s'en servir de support de travail, ce qui a apporté un enjeu beaucoup plus important à son travail, cela a eu un impact sur la motivation. En effet, dans nos enregistrements, nous avons constaté une large baisse des stratégies d'évitement mises en place habituellement par certains élèves.

Nous les avons observé consacrer du temps à ce qu'ils faisaient tout en persévérant. Ils ont en effet fait appel à différentes ressources à leur disposition et ont mis en place des stratégies d'apprentissage afin de réaliser l'activité. Auparavant, les élèves observés ne faisaient pas appel à ces différentes stratégies, ils décrochaient rapidement de l'activité et ne s'impliquaient pas. D'ailleurs, les élèves qui d'habitude restent en retrait dans le travail en groupe se sont plus investis et ont participé dans l'élaboration de l'énigme.

Même si les constats restent positifs dans l'ensemble, nous avons cependant constaté que certains élèves ont de tout de même décroché des activités proposées et ont mis en place quelques stratégies d'évitement.

Nous avons interprété cela de différentes façons. Tout d'abord, parce que, rappelons-le, la motivation a un caractère variant, d'une activité à une autre, d'un élève à un autre ou d'un jour à un autre elle peut varier. Nous avons donc pensé que cela pouvait être dû au caractère variant de la motivation.

Nous avons pu interpréter ce phénomène d'une autre manière notamment quand nous avons mis en place le projet poésie. Pendant ce projet, aucune stratégie d'évitement n'a été observée ou alors très peu. Nous pensons donc que les élèves ont mis en place quelques stratégies d'évitement dans les deux premières situations car le but final était imposé par l'enseignant, ce qui a pu donner moins de valeur pour les élèves à l'activité. Dans le projet poésie, ce sont les élèves qui ont décidé de ce qu'ils allaient faire ainsi que du but final de ce projet et très peu de stratégies d'évitement de l'effort ont été constatées, ce qui nous a donc dirigé vers cette deuxième interprétation des phénomènes observés dans les deux premières situations.

De plus, comme nous l'avons dit précédemment, nous n'avons constaté quasiment aucune stratégie d'évitement mise en place. Nous avons également constaté des signes d'engagement

et de persévérance comme nous l'avons développé dans l'interprétation de notre première hypothèse. Nous pensons que ces constats sont dus au fait que l'activité avait un but final précis et décidé par les élèves eux-mêmes.

Les élèves avaient décidé de présenter leurs poésies à la classe et de discuter ensemble de celle qui leur plaisaient le plus tout en argumentant. Ce but final décidé par les élèves a donc apporté un enjeu à l'activité réalisée par les élèves. Il a également permis de donner du sens à ce qu'ils faisaient car les élèves savaient pour quoi ils réalisaient cette activité ; d'une part parce qu'ils l'avaient décidé et de l'autre pour la présenter aux camarades de la classe.

Ainsi, si nous comparons notre deuxième hypothèse et les remarques que nous venons de faire, nous pouvons approuver notre hypothèse, en partie.

Conclusion

Grâce à nos recherches et à nos expérimentations menées en classe, nous pouvons faire ressortir plusieurs points qui influenceraient l'engagement et la persévérance d'un élève dans une activité.

Il semblerait primordial de donner un but précis, une finalité, à la tâche proposée aux élèves afin qu'ils voient en l'activité un véritable enjeu et apportent de la valeur à celle-ci. Si un élève prêche de la valeur à ce qu'il effectue, il semblerait qu'il s'engage et persévère davantage car il sait pour quoi il fait l'activité, vers où cela l'amène.

En plus de donner un but final à une activité, il semblerait également primordial de proposer des tâches aux élèves qui soient proches de leurs intérêts et leurs préoccupations. Pour cela, il paraîtrait judicieux de travailler sur des projets avec les élèves. Travailler sur des projets permet aux élèves et à l'enseignant de construire ensemble les différentes activités qu'ils vont réaliser afin d'atteindre un but final. Nous pensons d'ailleurs que c'est cette relation avec l'enseignant ainsi que le statut propre de l'élève qui ont pu motiver les élèves. Ici, le statut hiérarchique de l'enseignant n'était pas celui de transmettre des savoirs à ses élèves mais celui de guider l'élève et l'accompagner tout au long du projet sans imposer d'entrée ce que l'élève devait faire. C'était à l'élève de co-construire avec ses camarades et l'enseignant les différentes étapes à réaliser pour atteindre ensemble leur objectif final commun.

De plus, un projet aboutit à une production concrète ce qui peut être valorisant pour les élèves et donc motivant. Enfin, comme tout projet, il a une finalité. Dans notre cas, la finalité était la communication à un public, ce qui a apporté davantage d'enjeu à ce que les élèves ont fait, ils se sont donc montrés engagés et persévérants.

D'ailleurs, un autre facteur qui semblerait important pour susciter la persévérance des élèves et leur engagement dans une activité, serait le fait de proposer des activités qui ne sont pas perçues par l'élève comme un travail purement scolaire, destiné uniquement à l'enseignant.

En effet, nous avons pu constater que les élèves étaient davantage motivés à réaliser une activité quand celle-ci était à destination de leurs camarades de classe ou des correspondants d'une autre école. Cela a pour avantage de faire accorder plus de valeur à ce qu'ils font car ils savent que c'est à destination de quelqu'un et qu'ils en auront un retour, autre qu'une appréciation de l'enseignant.

Par ces différents arguments, nous pouvons donc constater que la persévérance et l'engagement d'un élève reposent principalement sur la pédagogie menée par l'enseignant. C'est en effet lui qui possède les clés pour faire vivre des situations stimulantes et motivantes aux élèves.

Cependant, comme nous avons pu le démontrer, la motivation n'est pas toujours évidente chez les élèves malgré les interventions de l'enseignant. En effet, dans nos expérimentations nous avons remarqué que même si nous avons mis en place différents critères pour que l'activité soit un maximum motivante pour les élèves, cela n'a pas suffi pour certains élèves qui ont continué à mettre en place quelques stratégies d'évitement. Cela peut s'expliquer par le fait que différents facteurs, autres que celui de la classe, influencent la motivation des élèves notamment le fait que la motivation soit propre à chaque individu et soit variée.

Ainsi, il semblerait que les arguments évoqués ne suffisent pas toujours à motiver tous les élèves quels qu'ils soient.

Une réflexion resterait alors à mener sur les autres facteurs qui influencent la motivation de l'élève notamment les facteurs personnels.

En effet, parmi ces facteurs, nous pouvons mettre en avant l'image que l'élève a de lui-même, son estime propre. L'estime de soi occupe une place importante dans la motivation scolaire de l'élève. L'estime de soi est définie comme le degré de satisfaction à l'égard de soi-même. Quand l'estime de soi est négative cela peut rendre l'élève anxieux et stressé ce qui peut rendre difficile son implication dans une activité (Raffin 2015).

L'estime qu'un élève se fait de lui est souvent influencée par le discours des parents à leurs enfants sur leur propre image. En effet, Mensa-Schrèque (2012) remarque dans ses recherches que les enfants ont tendance à répéter ce que les parents disent d'eux, sur leur caractère, leurs compétences, leurs connaissances etc. Il semblerait alors qu'un travail de coéducation entre le corps enseignant et les parents pourrait être primordial pour favoriser un maximum l'image de l'élève et ainsi sa motivation même si d'autres composantes influencent les facteurs personnels comme la situation sociale d'un élève, ses capacités, sa situation familiale etc.

Ainsi, l'enseignant jouerait certes un rôle primordial dans la motivation de ses élèves mais il ne serait pas le seul influenceur de la motivation scolaire.

Références bibliographiques

Groupe français d'éducation nouvelle, (1982), texte extrait de *Agir ensemble à l'école aujourd'hui. La pédagogie du projet*, Paris, Casterman, E3, pp. 37-39

Lieury, Fenouillet, (2006), *Motivation et réussite scolaire*. 2ème édition Dunod, Psycho sup.

Louis Legrand, (1983), texte extrait de *Pour un collège démocratique*, Paris, La documentation française, pp.41-42.

Mensa-Schrèque Marie-France (2012), Profils d'enfants selon l'estime de soi et Rôles parentaux selon l'estime de soi et les valeurs éthiques. *De l'estime de soi à la réussite scolaire. Les valeurs éthiques au conseil de coopérative de classe (pp. 8-40)*. L'Harmattan. Enfance, éducation et société.

Perusset Morissette, (2000), *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Chenelière/didactique. Chapitre 2 p 24.

Viau, (2004), *La motivation en contexte scolaire*. 2ème édition : pratiques pédagogiques.

Viau (1997), *La motivation en contexte scolaire*. Pédagogies en développement, De Boeck université.

Vianin, (2008), *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre ?*. 2ème édition : pratiques pédagogiques.

Références sitographiques

<https://vimeo.com/34613550> (conférence consultée en octobre 2017)

<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm> (consulté en octobre 2017)

<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/> (consulté en décembre 2017)

<http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf> (février 2018)

<http://www.foad-spirit.net/pedagogie/mini1.pdf> (5/04/2018)

http://sup.ujf-grenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Bibliographie/historique_approche_enseignement.pdf (05/04/2018)

<http://outils-reseaux.org/CourantspedagogiquesTIC> (05/04/2018)

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
(mars 2018)

https://www.meirieu.com/COURS/M1/M1_DOC004.pdf (avril 2018)

https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf

TABLEAU I : POURQUOI CERTAINS ÉLÈVES SONT MOTIVÉS ALORS QUE D'AUTRES NE LE SONT PAS ? page 4 consulté en avril 2018

Annexes

Annexe I. Grilles de stratégies d'évitement mises en place habituellement par les élèves.

Stratégies d'évitement mises en place par l'élève K		
Stratégies mises en place habituellement	Stratégies mises en place avec les actions ?	
	OUI	NON
Demande reformulation de la consigne plusieurs fois pour repousser le moment de se mettre au travail		
En groupe, reste souvent en retrait, ne s'implique jamais, ne fait aucune proposition ou aucun échange au sein de son groupe		
Fait des interventions sans rapport avec l'objet travaillé		
Se décourage très vite : à la moindre difficulté abandonne, ne persévère pas, ne cherche pas d'aide par le biais de différentes ressources mises à sa disposition.		
Consacre très peu de temps à une activité		
Dit souvent que c'est trop dur qu'il ne comprend pas et qu'il n'y arrivera pas		
Attend souvent que le temps passe en trouvant de multiples occupations diverses		

Stratégies d'évitement mises en place par l'élève S		
Stratégies mises en place habituellement	Stratégies mises en place avec les actions ?	
	OUI	NON
En groupe, ne participe jamais, se met toujours en retrait.		
En travail individuel, ne sort jamais ses affaires ou pas le bon cahier		
Regarde souvent ce qu'il se passe dehors, au plafond ou chez les voisins		
fait semblant de faire un exercice en écrivant uniquement que quand l'enseignant le regarde		
Passe plusieurs minutes à tailler un crayon ou faire semblant de chercher ses affaires		
Trouve souvent une excuse pour ne pas avoir son matériel		
Ne demande jamais d'aide à l'enseignant ou ne fait jamais appel aux ressources qui sont à sa disposition		
Attend souvent que le temps passe trouve de multiples occupations diverses		

Stratégies d'évitement mises en place par l'élève M		
Stratégies mises en place habituellement	Stratégies mises en place avec les actions ?	
	OUI	NON
Repasse avec son stylo sur des lettre déjà écrites		
Prétend être souffrant		
Joue avec ses stylos		
Dit toujours ne pas avoir ses affaires		
Reste toujours en retrait dans le travail que ce soit individuel collectif ou par groupe		
repousse toujours le moment de se mettre au travail : ne sort pas ses affaires, demande de quel cahier a-t-on besoin.		
Parle avec ses camarades d'un autre thème que celui travaillé en classe		
Ne persévère pas face à une difficulté : ne fait appel à différentes ressources à sa disposition.		

Annexe II. Grilles d'observation complétées sur les stratégies d'évitement constatées pendant les deux premières situations.

Stratégies d'évitement mises en place par l'élève Y		
Stratégies mises en place habituellement	Stratégies mises en place avec les actions ?	
	OUI	NON
Joue avec son matériel (stylo, règle, bout de papier)	X (quelques fois)	
Parle à ses camarades d'un thème autre que celui travaillé		X
Gêne ses camarades (élèves se plaignent de lui)	X (au début seulement)	
Ne sort pas ses affaires		X
Trouve toujours quelque chose d'autre à faire : dessin, construction avec son matériel scolaire etc.		X
Fait des interventions sans rapport avec l'activité		X
En groupe, reste en retrait, ne s'implique pas, se montre souvent comme élément perturbateur.	X (au début seulement)	
Ne persevere pas devant la difficulté.		X
Consacre peu de temps à l'activité		X

Stratégies d'évitement mises en place par l'élève S			
Stratégies mises en place habituellement		Stratégies mises en place avec les actions ?	
		OUI	NON
En groupe, ne participe jamais, se met toujours en retrait.		X	
En travail individuel, ne sort jamais ses affaires ou pas le bon cahier			X
Regarde souvent ce qu'il se passe dehors, au plafond ou chez les voisins			X
fait semblant de faire un exercice en écrivant uniquement que quand l'enseignant le regarde			X
Passe plusieurs minutes à tailler un crayon ou faire semblant de chercher ses affaires		X	
Trouve souvent une excuse pour ne pas avoir son matériel			X
Ne demande jamais d'aide à l'enseignant ou ne fait jamais appel aux ressources qui sont à sa disposition			X
Attend souvent que le temps passe trouve de multiples occupations diverses			X

Annexe III. Grilles d'observation complétées sur les manifestations de la motivation pendant les deux premières situations.

Les manifestations de la motivation Y			
Critères qui sont observés		Critères observés avec les actions menées ?	
		OUI	NON
Elève consacre du temps à ce qu'il fait		X	
Il persevere dans les difficultés qu'il rencontre		X	
S'il rencontre des difficultés, il fait appel à différentes ressources : demande aide à l'enseignant, cherche dans le dictionnaire, dans sa banque outils, les affichages en classe etc.		X	
Il organise son travail : il sait où il va, ce qu'il a à faire et comment il va faire.			
S'il travaille en équipe l'élève cherche à repartir le travail, donner des rôles à chacun afin de s'organiser et d'avancer		X	
Il met en place des stratégies d'apprentissage :stratégies métacognitives, stratégies de gestion du contexte d'apprentissage.		X	
Donne l'image d'être heureux et fier de ce qu'il réalise			

Les manifestations de la motivation S		
Critères qui sont observés	Critères observés avec les actions menées ?	
	OUI	NON
Elève consacre du temps à ce qu'il fait		X
Il persevere dans les difficultés qu'il rencontre		
S'il rencontre des difficultés, il fait appel à différentes ressources : demande aide à l'enseignant, cherche dans le dictionnaire, dans sa banque outils, les affichages en classe etc.	X (après plusieurs interventions de l'enseignant)	X (la grande partie de la séance)
Il organise son travail : il sait où il va, ce qu'il a à faire et comment il va faire.		X
S'il travaille en équipe l'élève cherche à repartir le travail, donner des rôles à chacun afin de s'organiser et d'avancer		X
Il met en place des stratégies d'apprentissage :stratégies métacognitives, stratégies de gestion du contexte d'apprentissage.		X
Donne l'image d'être heureux et fier de ce qu'il réalise		X

Annexe IV. Grilles d'observations complétées sur les stratégies d'évitement observées pendant la troisième situation.

Stratégies d'évitement mises en place par l'élève K			
Stratégies mises en place habituellement		Stratégies mises en place avec les actions ?	
		OUI	NON
Demande reformulation de la consigne plusieurs fois pour repousser le moment de se mettre au travail		X (au début du projet)	
En groupe, reste souvent en retrait, ne s'implique jamais, ne fait aucune proposition ou aucun échange au sein de son groupe			X
Fait des interventions sans rapport avec l'objet travaillé			X
Se décourage très vite : à la moindre difficulté abandonne, ne persévère pas, ne cherche pas d'aide par le biais de différentes ressources mises à sa disposition.			X
Consacre très peu de temps à une activité			X
Dit souvent que c'est trop dur qu'il ne comprend pas et qu'il n'y arrivera pas			X
Attend souvent que le temps passe en trouvant de multiples occupations diverses		X (observé une fois en début du projet et sur un court temps)	

Stratégies d'évitement mises en place par l'élève S			
Stratégies mises en place habituellement		Stratégies mises en place avec les actions ?	
		OUI	NON
En groupe, ne participe jamais, se met toujours en retrait.			X
En travail individuel, ne sort jamais ses affaires ou pas le bon cahier			X
Regarde souvent ce qu'il se passe dehors, au plafond ou chez les voisins		X (observé une fois en début de projet et sur un court temps)	
fait semblant de faire un exercice en écrivant uniquement que quand l'enseignant le regarde			X
Passe plusieurs minutes à tailler un crayon ou faire semblant de chercher ses affaires			X
Trouve souvent une excuse pour ne pas avoir son matériel			X
Ne demande jamais d'aide à l'enseignant ou ne fait jamais appel aux ressources qui sont à sa disposition			X
Attend souvent que le temps passe trouve de multiples occupations diverses			X

Stratégies d'évitement mises en place par l'élève M			
Stratégies mises en place habituellement		Stratégies mises en place avec les actions ?	
		OUI	NON
Repasse avec son stylo sur des lettres déjà écrites			X
Prétend être souffrant			X
Joue avec ses stylos			X
Dit toujours ne pas avoir ses affaires			X
Reste toujours en retrait dans le travail que ce soit individuel collectif ou par groupe			X
repousse toujours le moment de se mettre au travail : ne sort pas ses affaires, demande de quel cahier a-t-on besoin.			X
Parle avec ses camarades d'un autre thème que celui travaillé en classe		X (s'est produit 1 fois quelques minutes)	
Ne persévère pas face à une difficulté : ne fait appel à différentes ressources à sa disposition.			X

Annexe V Grilles d'observations complétées sur les manifestations de la motivation dans la troisième situation.

NB : Dans cette situation, il nous a semblé préférable de ne mettre qu'un seul tableau pour représenter les manifestations de la motivation observées chez élèves étant donné que nous avons fait les mêmes constatations pour les élèves observés.

Les manifestations de la motivation chez M			
Critères qui sont observés		Critères observés avec les actions menées ?	
		OUI	NON
Elève consacre du temps à ce qu'il fait		X	
Il persévère dans les difficultés qu'il rencontre		X	
S'il rencontre des difficultés, il fait appel à différentes ressources : demande aide à l'enseignant, cherche dans le dictionnaire, dans sa banque outils, les affichages en classe etc.		X	
Il organise son travail : il sait où il va, ce qu'il a à faire et comment il va faire.		X	
S'il travaille en équipe l'élève cherche à répartir le travail, donner des rôles à chacun afin de s'organiser et d'avancer		X	
Il met en place des stratégies d'apprentissage : stratégies métacognitives, stratégies de gestion du contexte d'apprentissage.		X	
Donne l'image d'être heureux et fier de ce qu'il réalise		X	

