



HAL
open science

Motivation et pratiques enseignantes

Laura Norynberg, Marine Velez

► **To cite this version:**

Laura Norynberg, Marine Velez. Motivation et pratiques enseignantes. Education. 2018. dumas-02083940

HAL Id: dumas-02083940

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02083940>

Submitted on 29 Mar 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018

MOTIVATION ET PRATIQUES ENSEIGNANTES

NORYNBERG Laura
&
VELEZ Marine

Directeur du mémoire : France ARBOIX
Assesseur : Céline DALARD

Soutenu le 30/05/2018

Résumé :

De nombreuses études ont prouvé que les pratiques professionnelles de l'enseignant avaient bien un impact déterminant sur la motivation de l'élève. L'objectif de ce mémoire est d'étudier si le profil motivationnel de l'enseignant est lié au système de motivation mis en évidence par Favre (SM1, SM1P ou SM2) induit chez l'élève, à travers ces pratiques professionnelles. Nous prendrons en compte si l'enseignant utilise des pédagogies alternatives.

En d'autres termes, il s'agit de déterminer et de comprendre si les pratiques professionnelles, déterminant le système de motivation de l'élève, sont impactées par le profil motivationnel de l'enseignant.

Notre étude consistera donc, à partir d'un questionnaire, à déterminer le profil motivationnel d'un enseignant, puis à partir d'un second questionnaire, à déterminer le système de motivation qu'il induit chez ses élèves à travers ses pratiques, afin de comparer s'il existe un lien entre les deux.

Nos recherches ont permis d'attester qu'il existe bien un lien entre le système de motivation induit chez les élèves et le système de motivation de l'enseignant, mais dans une certaine limite.

Summary :

Many studies have proved that professional practices of the teacher had well an determining impact on students motivation.

In this memoire, we search to know if the kind of teacher's motivation influences the kind of motivation transmitted to these students.

According to our study, we noticed that there is a link between the teacher's motivation, his pedagogy and the student's motivation.

Mots-clés : motivation scolaire, pratiques enseignantes, éducation à la santé, apprentissage

Remerciement

Nous adressons nos remerciements aux personnes qui nous ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, Mme France Arboix Calas, notre directrice de mémoire, pour le temps qu'elle a consacré au suivi de ce travail, ses conseils avisés et sa disponibilité.

Nous remercions aussi les enseignants qui ont eu la gentillesse de prendre le temps de répondre à nos questionnaires.

SOMMAIRE

Introduction

I/ Partie I : Les théories de la motivation

- 1) Définition des concepts et mise en lien
 - a) L'ancrage de la motivation dans l'éducation à la santé
 - b) Le concept de motivation
 - c) Pratiques enseignantes et motivation
 - d) Le concept d'apprentissage
- 2) Les théories relatives à la motivation
 - a) Présentation des théories et discussion
 - b) Les facteurs influençant la motivation selon les différentes études menées
- 3) Contexte institutionnel
 - a) Motivation : une mission de l'enseignant
 - b) La motivation dans les Programmes officiels : Parcours et Bulletins officiels
- 4) Problématique et hypothèses

II/ Partie empirique

- 1) Présentation de la méthodologie de recherche
 - a) Description de notre méthodologie de recherche
 - b) Justification de notre méthodologie de recherche
- 2) Les résultats de notre recherche
 - a) Présentation des résultats de recherche
 - b) Analyse des résultats
 - c) Discussion
 - d) Intérêts et limites de notre étude
 - 1- Intérêts personnels
 - 2- Intérêts pour la recherche
 - 3- Limites et biais de notre recherche

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Introduction

Pourquoi certains élèves réussissent-ils mieux que d'autres ? En dehors de l'aspect purement neurologique, cognitif et social, beaucoup d'enseignants estiment que c'est la motivation des élèves qui est un facteur prépondérant dans leur réussite. Il semblerait que certains élèves soient plus motivés que d'autres à apprendre. Il suffit en effet d'observer le comportement des élèves durant la classe pour percevoir cette diversité motivationnelle : certains participent activement, d'autres écoutent passivement tandis que d'autres encore sont complètement désintéressés, s'amuse... La question qui se pose souvent chez l'enseignant est donc la suivante « d'où vient cette disparité motivationnelle et comment la réduire ? ».

Si pendant longtemps on affectait la motivation à une caractéristique propre à l'individu, il semblerait que cette dernière soit un phénomène plus complexe qui interagit avec de multiples facteurs : d'après Gilles Lecocq, « [La] motivation n'est pas un acte individuel : elle s'inscrit dans un entre deux qui associe un individu et son environnement ». (1996, p.186).

L'objet de cette étude est d'analyser si le système motivationnel d'un enseignant induit par ses méthodes pédagogiques le même système motivationnel chez ses élèves. En d'autres termes, on cherche à savoir si un enseignant qui a un profil motivationnel extrinsèque va induire par ses méthodes pédagogiques le même système motivationnel extrinsèque chez ses élèves.

A l'heure actuelle, on sait que c'est un système motivationnel d'innovation, dans lequel on cherche à ce que l'enfant développe une motivation intrinsèque, qui est à développer plus que les motivations extrinsèques afin de faire de l'enfant un futur citoyen confiant, autonome et responsable. (Annexe 1 : étude de DECI, « Quelle est la motivation la plus efficace ? » 1971).

Ce mémoire a pour but de mettre en évidence les motivations les plus développées chez les élèves par leur enseignant mais aussi de permettre aux enseignants d'évaluer leur système motivationnel, de constater le type de motivation induit par leur pratique pédagogique et de pouvoir les modifier pour amener leurs élèves à développer la meilleure motivation possible.

Johnmarshall Reeve, professeur de psychologie de l'éducation à l'Université de l'Iowa a montré que le niveau d'engagement et de motivation des élèves dépendait grandement du « style motivationnel » de l'enseignant, selon qu'il adopte une attitude très contrôlante ou si, au contraire, il accorde davantage de liberté aux élèves.

A partir de ces éléments, on peut formuler la question suivante : en quoi le système de motivation de l'enseignant peut-il conditionner sa pratique ? En d'autres termes, le profil

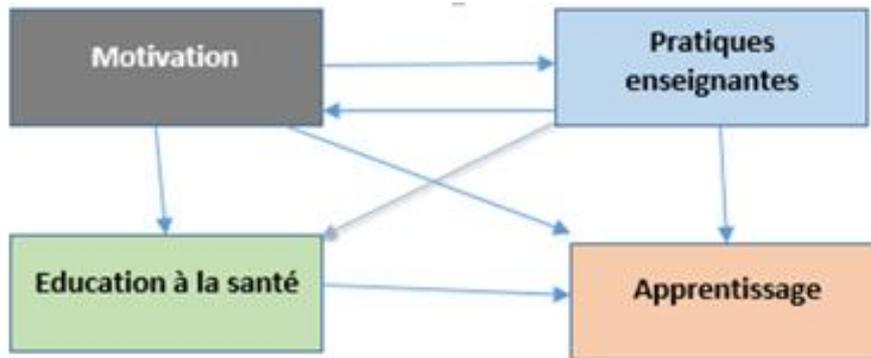
motivationnel de l'enseignant a-t-il un lien avec le système de motivation que celui-ci va induire chez ses élèves ?

Dans une première partie dite théorique, nous présenterons les différentes recherches et théories de la motivation en contexte scolaire essentiellement ainsi que toutes les interactions existantes. Puis, dans une seconde partie empirique, nous présenterons l'objet de notre recherche, les résultats et l'analyse de ces derniers.

Partie I : Les théories de la motivation

1) Définition des concepts et mise en lien

Dans cette sous partie, nous présenterons les 4 concepts qui, mis en lien, font l'objet de notre étude. Nous tenterons de définir les concepts et de les lier autant que possible pour démystifier la complexité de ce sujet d'étude.



a) **L'ancrage de la motivation dans l'éducation à la santé**

Avant tout, il semble incontestablement que la motivation fasse partie intégrante de l'éducation à la santé.

En effet, d'après la loi d'orientation pour l'éducation à la santé à l'école et au collège parue au bulletin officiel (BO) du 3 décembre 1998, "A l'opposé d'un conditionnement, l'éducation à la santé vise à aider chaque jeune à s'approprier progressivement les moyens d'opérer des choix, d'adopter des comportements responsables, pour lui-même comme vis-à-vis d'autrui et de l'environnement". Elle permet ainsi de préparer les jeunes à exercer leur citoyenneté avec responsabilité, dans une société où les questions de santé constituent une préoccupation majeure. Ni simple discours sur la santé, ni seulement apport d'informations, elle a pour objectif le développement de compétences.

Les compétences qu'on cherche à développer dans le cadre de l'éducation à la santé sont plus particulièrement les compétences dites psychosociales. Elles sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.

L'OMS dénombre dix compétences psychosociales (OMS, 1993) :

- Savoir résoudre les problèmes
- Savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée créatrice
- Avoir une pensée critique
- Savoir communiquer efficacement
- Être habile dans les relations interpersonnelles
- Avoir conscience de soi
- Avoir de l'empathie pour les autres
- Savoir gérer son stress
- Savoir gérer ses émotions

Or on a pu constater qu'il existait un lien fort avec certaines de ces compétences psychosociales et leur impact sur la motivation de l'individu et plus spécifiquement de l'élève dans un contexte scolaire.

Parmi ces compétences psychosociales, les émotions.

Kirouac (1993), cité par R.Viau, définit une émotion comme un état « affectif, donc qui comporte des sensations soit appétitives, soit aversives, qui a un commencement précis, lié à un objectif précis, et qui possède une durée relativement brève » (2003 p.21). En contexte scolaire, les élèves ont souvent l'occasion d'exprimer des émotions. La réception d'une note et les commentaires d'un enseignant sont des événements qui provoquent des émotions chez eux.

Favre rejoint Viau lorsqu'il dit que « trop d'émotion nuisent au processus d'apprentissage ». (2010, p.17). Les émotions seraient donc des facteurs favorables ou nuisibles à l'apprentissage et donc à la motivation de l'élève car en effet, comme le précise Favre dans son ouvrage, « [si un élève] prend l'habitude de se couper de ses émotions et si l'école accentue le phénomène, ressentir du plaisir sera plus difficile pour lui, il aura besoin d'excitations plus fortes comme celles que procurent la violence et les conduites addictives » (2010, p.17). Dans ce cas l'élève risque de perdre sa motivation ou d'entrer dans un système de motivation addictif nuisible à la réalisation de soi.

La relation entre la motivation et les émotions a toujours préoccupé les chercheurs en psychologie. Pour certains chercheurs comme Tomkins (1984 : cité par Kirouac, 1993) cité par Viau, « les émotions sont une source de motivation, car elles augmentent la prise de conscience du sujet quant à la pertinence pour sa survie des situations où il se trouve ». (2003, p.21) Dans ce sens, Favre ajoute que :

l'interaction entre émotion et cognition invite à accepter de considérer l'apprentissage comme un

processus à la fois cognitif et émotionnel où le rôle des émotions n'est pas seulement d'interférer négativement avec la visée éducative mais également d'apporter des ressources nécessaires à l'apprentissage. (2010, p.18)

Pour d'autres comme Weiner , les émotions font partie de la dynamique de la motivation et sont une conséquence de la manière dont une personne perçoit ce qui lui arrive (théorie de Weiner sur la motivation).

Par ailleurs, au cœur de ce que l'on appelle « motivation » se trouve la perception que l'élève a de lui-même (Viau, 1994). Cette perception se construit comme un schéma de soi scolaire qui repose sur trois axes, dont celui de la perception de sa compétence. Elle joue un rôle majeur dans la motivation de l'élève et renvoie à l'estime de soi et donc à la santé mentale de l'élève.

Le psychologue américain Bandura (1986) privilégie le sentiment de compétence perçue, appelé aussi sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment personnel de compétence est déterminant car il permet à l'élève d'estimer ses capacités face aux apprentissages et de s'engager en conséquence (ainsi, plus l'élève s'estime capable de réussir, plus il met d'énergie pour réaliser la tâche).

D'après Bandura, ce qui va déterminer le sentiment d'efficacité sont les performances antérieures (succès ou échecs), celles des pairs (comparaison), la persuasion verbale (feedback, encouragements ou avis d'une personne signifiante), et enfin, l'état psychologique et émotionnel de l'individu.

Ainsi la motivation à apprendre est un phénomène complexe, et divers déterminants peuvent en être la source, dont l'estime de soi (Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman et Midgley, 1991).

L'anxiété, elle aussi est un autre facteur nuisible à la motivation de l'élève c'est pourquoi en terme d'éducation à la santé, « la gestion de l'anxiété » est une compétence à développer.

Selon Viau, « L'anxiété est un état affectif que certains auteurs [D'aurora et Firmian] associent au stress. (2003, p.21)

Selon Sinclair, cité par R.Viau, « L'anxiété survient lorsqu'une personne perçoit une situation ou un événement comme menaçant et en appréhende les conséquences (2003, p.21).

En milieu scolaire, une trop grande anxiété a un effet négatif sur les apprentissages. En effet, les élèves anxieux sont portés à perdre leur attention dans l'accomplissement d'une tâche et à

consacrer toute leur énergie à appréhender les conséquences d'un échec éventuel.

Sinclair, en analysant ses recherches a constaté que les élèves qui réussissent le mieux dans l'accomplissement des tâches difficiles sont ceux qui sont le moins anxieux.

Dans ce sens, les recherches de Peterson (1977), démontrent qu'un minimum d'anxiété est nécessaire pour bien réussir.

Aussi, selon Favre les pratiques enseignantes ont un effet sur l'apprenant puisqu' « un enseignant qui ne gère pas ces émotions et qui se montre imprévisible envers ses élèves génère une source de stress chez ces derniers » (2010, p.17). Les enseignants ont donc un rôle important dans la réussite scolaire de l'élève et le développement de leur motivation.

Enfin, plus spécifiquement lorsque l'enseignant utilise des références externes pour motiver ses élèves, on peut dire qu'il se base sur un modèle béhavioriste. L'enseignante utilise alors une approche dite suggestive de l'éducation à la santé qui vise la modification systématique des comportements des individus et des groupes à leur insu. Elle ne fait pas appel au raisonnement conscient mais exploite les mécanismes inconscients de la prise de décision (peur, culpabilité, confiance...).

A l'inverse, lorsque l'enseignant fait appel aux références internes de l'individu, on dit qu'il se base sur le modèle constructivisme/ socioconstructivisme. Il utilise alors une approche éducative définie comme « un ensemble élaboré et cohérent des interventions sur le sujet et sur le groupe qui doivent aider le sujet à vouloir, pouvoir et savoir choisir et adopter de façon responsable libre et éclairée, des attitudes et des comportements propres à favoriser sa santé et celle du groupe ».

Dans son ouvrage « Prévenir la violence et l'échec scolaire », Daniel Favre traite la dimension affective de l'apprentissage. D'après lui, l'apprentissage est impossible sans que ne se produise une déstabilisation cognitive mais aussi affective. Le fonctionnement des neurones associé à la cognition est indissociable de celui des neurones associé aux émotions. Or, ces déstabilisations engendrent une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faudrait pas affaiblir l'élève.

Différentes motivations mises en jeu au cours des étapes successives de l'apprentissage (Cf **Annexe 2**):

1 - Je ne sais pas, mais je ne sais pas que je ne sais pas : je suis alors en motivation de sécurisation, car dans une situation connue et maîtrisée (le problème n'est pas encore rencontré).

2 - Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas : Tout apprentissage contient une **période de frustration** et de vulnérabilité plus ou moins importante **en motivation de sécurisation : peur de l'inconnu et de l'erreur vis-à-vis du problème rencontré**. C'est alors que l'apprentissage va dépendre de la relation affective que l'apprenant entretient avec ses erreurs et, par conséquent, avec ses savoirs.

3 - Je sais et je sais que je sais : à cette étape j'ai résolu le problème (en rapprochant un domaine inconnu de moi à ce qui m'était déjà connu), j'ai une **satisfaction importante en motivation d'innovation**, proportionnelle aux obstacles que j'ai dû franchir. D'ailleurs la résolution d'un problème d'apprentissage est provoquée la libération de dopamine.
- Si dans la seconde étape, je suis en référence externe dépendant des feed-backs qui m'ont guidé dans cette étape, il n'y a plus besoin de validation extérieure, la solution est devenue auto-évidente et c'est très agréable d'être en **référence interne**. Je n'ai donc pas besoin que l'on me félicite ou qu'on me récompense, cela me ferait repasser en **référence externe**.

4 - Je sais, mais je ne sais plus que je sais, sauf quand je rencontre à nouveau ce type de problème : je suis à nouveau en **motivation de sécurisation (dans le connu et le maîtrisé)** et je m'y sens bien.

-Si je suis confronté à un problème du même type, je ne ressens pas de frustration car j'ai mémorisé que j'étais capable de surmonter l'épreuve de ce type d'apprentissage.

-**Mes besoins en motivation de sécurisation ont diminué** et les satisfactions de la motivation d'innovation sont devenues plus attractives ; je serai ainsi **moins tenté par les « plaisirs » de la motivation d'addiction**.

Réussir un apprentissage permet de grandir, de mûrir psychologiquement.

D'après tous ces auteurs, on perçoit bien que la motivation s'inscrit dans l'éducation à la santé et qu'elle joue un rôle important dans l'épanouissement de l'élève. Pour pouvoir amener l'élève à développer la meilleure motivation qui soit et répondre aux enjeux de santé, il semble primordial de définir le concept de motivation.

b) Le concept de motivation

Même si les philosophes grecs parlaient déjà de motivation (Mook, 1987), les premières recherches relatives à ce concept datent, pour la plupart, du début du XX siècle. Celles-ci sont maintenant nombreuses.

Ces études prennent appui sur plusieurs modèles théoriques tel que le béhaviorisme, le constructivisme ou encore le socio-constructivisme.

Le concept de la motivation a donc évolué au fil du temps et en fonction des différents modèles théoriques. Il existe ainsi diverses définitions de la motivation.

Dans un courant behavioriste, les chercheurs de ce modèle cherchaient avant toute chose à définir la nature même de la motivation. L'étude du concept de « motivation » tournait autour de ses origines neurobiologiques et psychologiques.

Ainsi, Lieury et Fenouillet, adepte de ce modèle considèrent « La motivation comme un ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation et enfin de l'intensité et de la persistance ».(1996, p139).

De même, mais dans un tout autre modèle, Vallerand et Thill, cité par Viau, conçoivent, dans un modèle identifié comme « socio-cognitif » ou « interactionniste » la motivation comme « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (1993, p.18).

Pour ces auteurs cités par André Adam et Claude Louche « la motivation constitue la force interne ou externe qui déclenche le comportement, l'oriente, lui donne son intensité et enfin amène sa persistance dans le temps ».(2009, p 87)

Si les deux définitions peuvent sembler similaires, on constate tout de même que Vallerand et Thill ajoutent, en parlant de forces « externes » des déterminants externes qui induiraient la motivation.

Dans un contexte scolaire, lieu où la motivation pour apprendre à toute son importance, certains auteurs proposent un modèle de la motivation s'inscrivant dans une approche sociocognitive de l'apprentissage.

Pour Bandura (1986), Schunk (1989), Zimmerman (1990), Pintrich et Schrauben (1992), Dweck et Legget (1988) cités par Viau:

L'approche sociocognitive propose de fonder l'étude de phénomène humain comme la motivation sur l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue. Cette interaction entre ces composantes repose sur un concept clé : le déterminisme réciproque (2003, p.27).

On cherche à expliquer la dynamique motivationnelle plutôt que de définir la nature même de la motivation.

Le terme « dynamique » vient suggérer qu'il ne s'agit pas d'un phénomène stable dans le temps mais d'un phénomène évolutif. Il est déterminé par la perception que l'élève a de la tâche mais aussi du contexte dans lequel l'activité est réalisée. La motivation naîtra de cette interaction entre les perceptions et le contexte.

Cette dynamique motivationnelle repose sur plusieurs composantes : le contexte, les déterminants et les indicateurs de la motivation.

Le contexte, c'est le cadre dans lequel est étudiée la motivation. C'est l'ensemble de facteurs extérieurs à l'individu, à l'élève en contexte scolaire : son environnement familial, amical et scolaire (classe, programmes scolaires, activités proposées). Le contexte renvoie également au climat offert par le professeur à tous ses élèves. Dans ses recherches, R. Viau s'intéresse en particulier aux activités proposées car elles peuvent exercer une influence sur la perception qu'a l'élève de lui-même.

Les déterminants vont représenter les perceptions de l'élève : il s'agit de la manière dont il va percevoir les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir. Les indicateurs vont quant à eux permettre de mesurer le degré de motivation de l'élève. Plusieurs relations se font ainsi au sein de la dynamique motivationnelle : entre les déterminants et les indicateurs, entre les trois types de perceptions, entre les indicateurs.

(Le modèle motivationnel. Viau (2004). p.73) Annexe 3

Ils s'intéressent au « comment la motivation se manifeste-t-elle ?, change-t-elle ? et s'inscrit-elle dans le processus d'apprentissage ? » plutôt que d'étudier ses origines neurobiologiques et psychologiques comme le font les behavioristes. Pour eux, et en accord avec Weiner (1984) et Dweck (1989), les théories behavioristes « n'expliquent pas de façon satisfaisante la dynamique motivationnelle en contexte scolaire » (2003, p.31).

Gilles Lecocq rejoint les théoriciens du modèle sociocognitive en désaccord avec ceux des théories behavioristes en affirmant également que :

Un élève dans un contexte scolaire n'est pas un individu isolé et l'expression d'une motivation n'est pas un acte individuel : elle s'inscrit dans un entre deux qui associe un individu et son environnement ». (1996, p.187).

D'après les propos de Gilles Lecocq et plus généralement de l'évolution des différentes théories de la motivation en contexte scolaire, on sait aujourd'hui que l'élève développe sa motivation de part ses propres caractéristiques individuelles mais aussi par l'environnement scolaire dans lequel il évolue jour après jour. Quels sont alors la place et le rôle de l'enseignant dans le développement des compétences psychosociales de l'élève et donc de sa motivation?

c) Pratiques enseignantes et motivation

Il est essentiel de se demander quels sont les facteurs qui influent sur la motivation et quels sont ceux sur lesquels les enseignants ont du pouvoir.

L'enseignant a-t-il les moyens d'influencer la motivation de ses élèves ? D'une part, selon Lieury et Fenouillet (1997), la motivation se déploie dans l'interaction enseignant/élève/tâche. En effet, un enseignant peut agir sur la motivation de ses élèves même s'il n'a pas un contrôle total sur celle-ci. Bien que de nombreux autres facteurs interviennent dans la motivation, le rôle de l'enseignant, les dispositifs, les techniques et les moyens qu'il emploie ont une incidence sur le développement de la motivation des élèves. D'autre part, le professeur des écoles possède une liberté pédagogique, ce qui lui permet de choisir sa propre pratique pédagogique. Il existe donc une multitude de pratiques ayant chacune un impact particulier sur la motivation des élèves. Il en revient donc à l'enseignant de choisir et de mettre en œuvre les plus efficaces. Mais encore faut-il connaître celles qui permettent une motivation optimale.

Viau a regroupé les facteurs influençant la motivation de l'élève en quatre catégories : les facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève (famille etc.), à l'école (horaires etc.) et relatifs à la classe (l'enseignant, l'activité, les récompenses/sanctions etc.).

Annexe 4: Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 1994).

Un enseignement ne peut pas agir sur les facteurs liés à la société, à la vie personnelle de l'élève, ni à son école. Cependant, il tient un rôle déterminant pour influencer les facteurs liés à la classe, déterminants dans la motivation de l'élève.

Parmi les pratiques enseignantes, le choix du type d'évaluation fait partie de la liberté pédagogique de l'enseignant. Il existe un lien étroit entre les modes d'évaluation des enseignants et la motivation des élèves.

Plusieurs auteurs (Ames, Covington, 1992) s'accordent pour dire que les modes d'évaluation axés sur la performance de l'élève plutôt que sur son processus d'apprentissage peuvent, dans certains cas, le motiver à réussir, mais font généralement obstacle à sa motivation.

Selon une approche socio-constructivisme inspiré des travaux de Schunck (1990) et cité par Viau:

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (2003, p.7)

La motivation en contexte scolaire serait donc intimement liée aux pratiques enseignantes.

En effet, Rolland Viau nous rapporte les paroles des enseignants : « La motivation nous (les enseignants) intéresse dans la mesure où elle influence l'apprentissage » (2003, chapitre 1). Il semblerait que les enseignants soient convaincus de l'influence de la motivation sur la réussite scolaire de l'élève et l'acquisition des apprentissages.

Cependant, selon Viau, les enseignants « ont des difficultés à en donner une définition précise et à la situer par rapport aux composantes de l'enseignement et de l'apprentissage ». (p 5, 2003). Or, dans un rapport de Bancel publié en 1989, cité par Favre :

La dimension relationnelle du métier d'enseignant est très importante. Elle implique que l'enseignant soit capable de comprendre les enjeux affectifs, d'intervenir pour éviter que l'expression des affects ne trouble l'apprentissage et enfin, d'analyser son implication personnelle. (2010, p15)

En accord avec Bancel, Gilles Lecocq affirme que « La motivation se construit dans une dynamique relationnelle » (1996, p187) entre l'élève, les élèves entre-eux et l'enseignant. Le terme « dynamique » vient suggérer qu'il ne s'agit pas d'un phénomène stable dans le temps mais d'un phénomène évolutif lié aux relations dans ce cas entretenu entre l'enseignant et ses élèves.

Ainsi, il semble que le concept de motivation doit être clair chez l'enseignant pour induire sa pratique vers le développement d'une motivation efficiente chez ses élèves.

La motivation ne se trouve donc pas seulement dans l'objet d'apprentissage mais comme le souligne Keller, cité par Favre « dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage et dans la perception que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée ». (2003, p22). De même, en adéquation avec Keller, Viau dit qu'il faut plutôt concevoir la motivation comme une variable pédagogique plutôt que psychologique.

Selon lui, dans un contexte scolaire, la motivation pourrait se définir comme :

Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (2003, p.7)

De même, pintrich et Schauren (1992) s'accordent à penser qu'une personne n'est pas en elle-même motivée à tout faire, en tout temps, et en tout lieu, mais qu'elle est plutôt motivée par une matière et par les activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent.

D'après ces auteurs, on constate bien que la pratique enseignante a forcément un impact sur la motivation de l'élève puisque c'est l'enseignant qui conditionne l'intérêt pour l'apprentissage de par les activités proposées, les dispositifs, les outils, les objectifs et les savoirs visés.

De plus l'enseignant doit veiller, si on en croit la théorie de la résignation apprise (Overmier et Seligman, 1967), à adapter les tâches données à chacun des élèves pour lui éviter de se sentir faible intellectuellement : l'élève qui n'arrive pas à réaliser la tâche va se démotiver très rapidement.

C'est l'environnement/ le cadre donné par l'enseignant qui va induire l'élève à s'intéresser, à s'investir, et à persévérer.

Cependant, Rolland Viau insiste bien sur le fait qu'il faut distinguer motivation et passion / intérêt immédiat et spontané.

Un élève « peut n'éprouver aucune passion pour une matière mais être motivé à la travailler pour atteindre un but ». (2003, p. 7)

La motivation en contexte scolaire serait donc un facteur déterminant dans la réussite scolaire de l'élève. On a vu que cette dernière était influencée par l'enseignement et les pratiques enseignantes. C'est pourquoi, à l'heure actuelle de multiples pédagogies nouvelles se développent afin de trouver les pratiques pédagogiques les plus propices à l'émergence et/ou au maintien de cette motivation autodéterminée. Dans cette perspective, la pédagogie Freinet, centrée sur l'enfant, peut paraître, d'après Alain Guerrien, professeur en psychologie cognitive de l'éducation (Laboratoire PSITEC) bénéfique. On pense notamment aux occasions nombreuses d'autodétermination qu'elle offre à l'enfant (par exemple : texte libre, expression libre etc.), au travail individualisé garant de bonnes perceptions de progrès de compétences, et bien sûr à la dimension coopérative favorable au sentiment d'appartenance sociale, mais également au souci de permettre à l'enfant de s'engager dans des activités qui l'intéressent (activités dans laquelle la motivation intrinsèque va être développée) et dont il

perçoit le sens et l'objectif (régulation identifiée citée plus haut) : d'après Freinet cité par A.Guerrien , « pratiquer une pédagogie qui permette aux enfants de réussir, de présenter des travaux faits avec amour, de réaliser des peintures ou des céramiques qui sont des chefs-d'œuvre, de faire des conférences applaudies par les auditeurs ». (2011, site ICEM)

En plus des autres formes de motivation, Gilles Lecocq met en avant une motivation qu'il appelle « motivation de la réussite » (1996, p.188) présente chez l'enseignant et l'élève. Elle incite l'individu (enseignant et élève en contexte scolaire) à fonctionner par projet dans les diverses situations de son existence et elle est conçue comme la résultante de trois composantes :

- Le besoin de réussite. Il s'actualise par une tendance à surmonter les obstacles, à exercer un pouvoir et à s'efforcer de faire une tâche aussi bien et aussi vite que possible.
- Le contrôle interne. Elle peut s'actualiser sur un versant externe lorsqu'un individu perçoit ses performances comme résultant de la chance, du hasard ou de l'environnement et sur un versant interne lorsque les performances sont perçues par un individu comme dépendant de sa propre activité.
- La perspective temporelle. Elle favorise l'émergence d'un espace dans lequel peut se développer une dynamique motivationnelle sous une forme cognitive, c'est-à-dire sous la forme de construction d'objets-buts et de projets. (1996, p188)

D'après ces auteurs , les pratiques enseignantes ont un impact sur la motivation de l'élève en contexte scolaire. Or, qui dit contexte scolaire, dit apprentissage. L'enseignant, par ses pratiques et sa pédagogie, influencerait l'apprentissage de l'élève et sa motivation. Quels liens existent-ils alors entre l'apprentissage et ses différents concepts?

d) Le concept d'apprentissage

L'apprentissage est un processus d'acquisition de connaissances, d'habiletés, de valeurs et d'attitudes. Ce processus peut être analysé depuis plusieurs perspectives, c'est pourquoi il existe plusieurs théories de l'apprentissage.

Selon la définition de De Ketele, cité par Daniel Peraya et Nathalie Deschryver "l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir". (2002, p.3)

Pour R.Viau dans son ouvrage *la motivation en contexte scolaire* et selon la psychologie cognitive « l'apprentissage est un processus par lequel un être humain modifie les réseaux

d'informations qui existent déjà dans sa mémoire et en crée de nouveaux. » (2003, p.8)

Giordan (1989) a différencié 4 dimensions de l'apprentissage : cognitive, affective, méta cognitive et sociale, et Grooaters (1994) a classifié 4 objets d'apprentissage : les connaissances, les compétences, les habiletés et les attitudes.

Il semblerait alors que l'apprentissage soit directement lié à la motivation.

En effet, dans son ouvrage , Favre conclut que malgré tout, tous les chercheurs s'accordent à dire que la motivation est un élément essentiel à considérer dans l'explication du comportement des élèves au cours de l'apprentissage.

La motivation induirait directement la réussite scolaire tout comme les situations d'apprentissages proposées par l'enseignant qui influenceraient également la motivation de l'élève à réaliser la tâche.

Les recherches sociocognitives en pédagogie nous portent à croire, en effet, que la motivation en contexte scolaire est surtout influencée par trois types de perception : la perception de valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences.

La perception de sa compétence à accomplir la tâche, telle que la définit Bandura (1986), Schunk (1991) et Pajares (1996), est formée des jugements qu'une personne porte à l'égard de ses capacités à organiser et à exécuter une série d'actions afin de répondre à une situation à laquelle elle est confrontée.

La perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un individu porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Le terme « intérêt » renvoie au plaisir intrinsèque qu'on retire de la réalisation d'une activité (Schiefele, 1991), alors que le terme « utilité » renvoie aux avantages qu'on retire à la réaliser. En milieu scolaire, les élèves souhaitent à la fois que les activités soient utiles pour acquérir des connaissances et compétences nécessaires pour leur vie en dehors de l'école, et qu'elles soient intéressantes.

Enfin, la perception de contrôlabilité se définit comme la perception qu'a un individu du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement d'une activité (Deci, Vallerand,

Pelletier et Ryan, 1991). L'élève a besoin d'une certaine liberté dans son apprentissage (tout en étant « protégé » par un cadre donné par l'enseignant) : plus il pourra effectuer de choix et plus sa perception de contrôlabilité aura tendance à être élevée ; à l'inverse, un élève qui n'aura pas d'autres choix que de suivre l'organisation imposée par l'enseignant aura tendance à avoir une faible perception de contrôlabilité. Ainsi, les activités impliquées dans des projets motiveront davantage les élèves car le degré de contrôlabilité sera significatif.

Le modèle de la dynamique motivationnelle (Viau, 2004), évoqué précédemment (annexe 3) permet de comprendre les différentes composantes de la dynamique motivationnelle qui oriente un élève lorsque celui-ci accomplit une activité en classe. Ce modèle reprend les trois sources motivationnelles que nous venons d'étudier, ainsi que les trois comportements d'apprentissage qu'elles influencent : l'engagement cognitif, la persévérance et la performance. Nous allons maintenant définir ces termes.

L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage (Salomon, 1983). Cet engagement se traduit par le déploiement de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Au contraire, un élève qui n'est pas motivé à faire le travail demandé peut adopter des stratégies d'évitement. Ces stratégies consistent en des comportements qu'il adopte pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il doit l'accomplir (par exemple, en posant des questions inutiles ou en se levant à plusieurs reprises pour jeter quelque chose à la poubelle). Cela peut notamment s'expliquer par la crainte de l'échec. En effet, « très tôt les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable, en ce qui concerne les perceptions de soi, que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie ». (Chouinard, Plouffe & Archambault, 2006, p 262).

La **persévérance** correspond au "temps que l'élève consacre à des activités d'apprentissage", alors que la **performance** désigne "les résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble de comportements indiquant le degré de réussite à une activité" (Viau, conférence prononcée le 18 avril 2002). La performance est donc un indicateur de la motivation scolaire puisqu'un élève motivé va globalement s'engager dans l'activité et persévérer ce qui aura un impact positif sur sa réussite. Cependant, il ne faut évidemment pas prendre en compte seulement la performance pour évaluer la motivation de l'élève puisque certains élèves réussissent sans être motivés et en s'engageant peu dans l'activité. D'autant que la performance peut être altérée par

les échecs répétés, démotivants l'élève en détériorant son sentiment d'efficacité personnel. L'entourage de l'élève doit alors être vigilant en ne concentrant pas leur attention seulement sur sa performance.

Il y a donc des enseignements de connaissances plus ou moins motivantes pour l'élève. Si on en croit Viau, « l'enseignement des connaissances procédurales [celles qui permettent à l'élève de reconnaître le type de problème auquel elle fait face et de choisir les moyens adéquats pour le résoudre] donne lieu à peu de problème de motivation, car en général les élèves sont motivés à apprendre à faire « des choses pratiques qui leur servent ». En revanche, c'est surtout dans l'enseignement des connaissances déclaratives [qui désignent les concepts, les lois et les règles que les élèves doivent acquérir] que l'on rencontre des problèmes de motivation. » (2003, p15)

Les types d'apprentissages enseignés influencent donc la motivation de l'élève tout comme la non-prise en compte des caractéristiques individuelles de l'élève. Alors que « par le passé, sous l'influence du courant behavioriste, on croyait qu'il était possible de concevoir des activités d'enseignement et d'apprentissage sans tenir compte des caractéristiques individuelles de l'élève », Snow en 1987 cité par Viau, a constaté qu'il était important « de prendre en considération les caractéristiques individuelles de chaque élève, car elles venaient parfois interférer avec l'enseignement » (2003, p.17). Ces caractéristiques individuelles ont été définies par les chercheurs Snow et Farr en 1987. D'après eux, il y a trois domaines de caractéristiques individuelles : cognitif, conatif et affectif. Cette classification met en évidence l'interdépendance existante entre eux (juxtaposition des cercles).

Les apprentissages visés et leur enseignement influent donc la motivation de l'élève. Cependant d'après le modèle de Dunkin et Biddle (1974) et de celui de Knoff et Batshe (1991) où les principales variables influençant directement ou indirectement l'apprentissage scolaire, on constate que l'apprentissage découle de la relation pédagogique qui s'établit entre l'apprenant, l'enseignant et la matière scolaire. Cependant il existe d'autres facteurs extérieurs à cette relation qui influence la motivation de l'élève. En adéquation avec eux, Favre, cité par Viau, insiste également sur le fait qu'il existe d'autres facteurs influençant l'apprentissage de l'élève : « si la motivation est nécessaire pour comprendre l'apprentissage, elle n'est cependant pas suffisante » (2003, p.25).

2) Les théories relatives à la motivation

Cette sous partie a pour but de présenter les différentes théories de la motivation et de les mettre en discussion entre-elles afin de démystifier ce concept et de comprendre les facteurs qui nuisent ou favorise la motivation chez l'individu et plus particulièrement au sein d'un contexte scolaire.

a) Présentation des théories et discussion

Au fil du temps, de nombreuses théories de la motivation sont apparues. Certaines se rejoignent, d'autres en sont le prolongement et d'autres s'opposent/ divergent. Parmi elles, les théories behavioristes qui ne privilégient que les motivations extrinsèques d'un individu, les théories psychologiques humanistes qui tendent à ne reconnaître chez l'être humain que la pulsion intrinsèque de développement. On constate à travers la confrontation de toutes ces théories la complexité du concept de motivation.

Notre intérêt portera plus particulièrement sur la théorie de Favre en cohérence avec notre objet d'étude.

Dans son ouvrage « cessons de démotiver les élèves », Favre nous présente les différents systèmes de motivation existants et se développant chez chaque individu. En s'appuyant sur les données neurobiologiques relatives aux circuits de renforcement du comportement positifs et négatifs, son modèle intègre ces différentes approches psychologiques en identifiant et formalisant trois modes de fonctionnement de ces circuits nerveux, trois « systèmes de motivation » : Le SM1, le SM2 et le SM1p. Le terme "système" désignant l'ensemble des ressentis allant de la frustration extrême au plaisir maximum.

Le premier système de motivation, « de sécurisation » (SM1) , permet de satisfaire les besoins biologiques et psychologiques fondamentaux, tels que le besoin de reconnaissance (celui d'être accepté tel que je suis : un « sujet en devenir ») mais aussi le besoin de règles et d'interdits.

L'individu se trouve alors en référence externe c'est-à-dire que l'individu a du plaisir (ou de la frustration) en référence « externe ». Ainsi la source du plaisir est externe à l'individu, il a besoin d'autrui pour se sentir en sécurité, satisfaire ses besoins.

Le SM1 fonctionne dans les situations en relation avec le connu et avec ce qui est maîtrisé par le sujet.

Le système de motivation d'innovation (SM2) permet d'avoir du plaisir (ou de la frustration) en « référence interne », en situation de résolution de problème, dans la rencontre avec les

autres qui sont différents de nous, dans l'acquisition de nouvelles compétences, dans le gain d'autonomie. C'est le système de motivation de l'apprentissage, « de l'innovation », qui conduit progressivement à l'autonomie et à la responsabilité. La source de plaisir est interne à l'individu.

Pour Favre, le SM1 et SM2 sont complémentaires, c'est lorsque l'on se sent en sécurité qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage. (**Annexe 5** « Motivation de sécurisation (SM1) et motivation d'innovation (SM2) sont complémentaires »).

Enfin le dernier système de motivation mis en évidence par Favre, le SM1p est un type de motivation de sécurisation dit parasité. Ce système de motivation est une hypertrophie du SM1 et donc de la référence externe. Le plaisir ou la frustration ici s'exprime dans la recherche de la dépendance (comportements, relations, produits...). Le SM1p bloque le développement psychique du sujet en l'enfermant dans des conduites répétitives. De ce fait, le SM1p et le SM2 sont des motivations antagonistes. Le SM1p fait exister une motivation d'addiction qui bloque l'individuation et s'oppose aux apprentissages.

Dans un contexte scolaire, ce dernier type de motivation se traduit principalement par des comportements violents.

Le modèle de Favre est inspiré de la théorie de l'autodétermination développé en 1985 par Deci et Ryan qui faisaient déjà référence à deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

Dans un système de motivation intrinsèque l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe.

A l'inverse, quand un individu a une motivation extrinsèque, l'activité qu'il mène n'est pas pratiquée pour le plaisir qu'elle apporte, mais pour des raisons souvent totalement externes à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une tierce personne).

L'amotivation d'un individu quant à elle apparaît lorsque ce dernier ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus. Quelle que soit l'action qu'il produit, l'individu perçoit les résultats comme indépendants de sa volonté. Dans ce cas il n'est ni motivé intrinsèquement, ni extrinsèquement. Ce système de motivation peut se développer chez l'individu quand l'élève par exemple se percevant faiblement intelligent va abandonner très vite face à des tâches réclamant justement cette perspicacité, d'après la Théorie de la résignation apprise (Overmier et Seligman, 1967)

En confrontant les théories de Favre et de Deci et Ryan, on constate, que la motivation intrinsèque de Deci et Ryan rejoint le système SM2 développé par Favre. Dans ces deux systèmes, l'individu est motivé à réaliser une tâche parce qu'il trouve en lui-même le plaisir même de réaliser la tâche pour son plaisir personnel.

Au contraire, quand Favre présente son système de motivation de sécurisation, on retrouve l'idée de motivation extrinsèque développée par Deci et Ryan : l'individu se trouve en référence externe, il réalise une tâche pour des raisons instrumentales (obtention de récompenses ou évitement d'une punition).

Gilles Lecocq lui, décuple la motivation extrinsèque et discerne alors 3 systèmes de motivation :

- Une motivation intrinsèque qui correspond chez les élèves et les enseignants à divers aspects de l'intérêt pour les formes et les contenus des activités scolaires elles-mêmes.
- Une motivation extrinsèque qui oriente les comportements individuels vers un évitement des conséquences de l'échec, qu'elles soient présentes (dévalorisation personnelle ou relationnelle) ou à venir (obstacles imaginaires ou réels dans la réalisation des projets personnels ou professionnels).
- Une motivation extrinsèque qui oriente les comportements individuels vers une recherche des conséquences agréables, actuelles ou anticipées de la réussite. (1996, p.187)

Ainsi, Gilles Lecocq fait ressortir deux aspects différents de la motivation extrinsèque en séparant les motivations de l'individu pour éviter l'échec et éventuels obstacles à tendance négative et celles où l'individu est motivé dans l'attente / le but d'une conséquence agréable à visée positive alors que Deci et Ryan regroupe ces deux sortes de motivations en une seule car qu'elles soient positives ou négatives, elles basent l'individu en référence externe.

Plus tard, dans un modèle plus développé de la théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan organisent ces motivations entre elles suivant une échelle continue de régulation. Elles sont décuplées en 6 « motivations ». Ils ne parlent plus de motivation intrinsèque et extrinsèque mais respectivement de motivation autodéterminée et non-autodéterminée.

Sur cette échelle, on trouve en bas de l'échelle la « **Régulation externe** » qui correspond à la définition initiale de la motivation extrinsèque. Le comportement de l'individu est régulé par des sources de contrôle extérieures à la personne, telles des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne ("le bâton ou la carotte"). Ensuite, quand l'individu commence à intérioriser les contraintes externes en se culpabilisant notamment. L'individu se trouve en **Régulation introjectée**. Par la suite, quand l'individu réalise une

activité à des fins externes mais qu'elle est valorisée et désormais importante pour ce dernier et qu'il s'identifie à cette activité, on dit qu'il se trouve en **Régulation identifiée**. Vient ensuite l'étape de la **Régulation intégrée**. Dans ce cas, l'activité est cohérente avec le concept de soi de la personne, qui peut alors s'approprier l'action et trouver des sources d'auto-motivation complémentaires à la source externe à l'origine de l'action. Enfin en haut de l'échelle se trouve la **Régulation auto-déterminée**. Cela correspond à la définition initiale de la motivation intrinsèque. L'engagement dans la tâche vient de l'individu. L'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe.

Parmi les facteurs déterminants de la motivation intrinsèque, on retrouve donc l'autodétermination qui est le besoin de tout sujet de se percevoir comme la cause principale de son comportement, de pouvoir choisir ses comportements. Tout ce qui est ressenti comme pression, contrainte, contrôle, réduit l'autodétermination et fait baisser la motivation intrinsèque. Les situations dans lesquelles les sujets ont la possibilité de choisir les tâches et/ou leurs conditions d'exécution, et dont ils connaissent les objectifs à long terme, conditionne la motivation intrinsèque.

Dans cette théorie de régulation de la motivation développée par Deci et Ryan on retrouve comme chez Favre des éléments communs. Déjà cette idée que l'individu passerait progressivement d'un système de motivation à un autre et que la motivation serait bien « un phénomène dynamique » tel que l'a défini Rolland Viau (2003 p.7). La motivation de l'individu évoluerait au fil du temps. Favre, Deci et Ryan s'accordent donc sur le fait que l'individu passe obligatoirement par une motivation de référence externe dans un besoin de sécurisation.

Même si ces deux théories se rapprochent fortement, Favre met en avant que l'individu peut rester bloqué dans un système de motivation sans évoluer, ce qui devient alors « toxique » pour l'individu : le SM1p. Cette dimension est abordée par Deci et Ryan quand il parle de motivation extrinsèque et notamment quand ils parlent de « régulation externe » en insistant sur la notion de « contrôle » mais elle n'est pas approfondie.

Par ailleurs, en analysant la Théorie de Maslow, il se cacherait 5 besoins fondamentaux derrière les motivations humaines on retrouve cette même idée de « motivation dynamique ».

En effet, d'après cette théorie, les besoins sont hiérarchisés (*annexe 6 « pyramide de Maslow »*), avec les besoins physiologiques au niveau inférieur et le besoin de réalisation au sommet. Selon cette dernière, la hiérarchisation des besoins repose sur le concept que lorsqu'un groupe de besoin est satisfait un autre va progressivement prendre la place selon

l'ordre hiérarchique suivant (en partant de la base de la pyramide). Ainsi un besoin de niveau supérieur ne peut s'exprimer que si les besoins inférieurs ont été satisfaits comme dans le proverbe cité par A.Lieury et F. Fenouillet « ventre affamé n'a pas d'oreilles » (1996,p.3). On peut directement lier cette théorie à celle de Favre. En effet, Favre dit que l'individu doit passer par le système de motivation de sécurisation SM1 pour pouvoir évoluer vers le SM2, système de motivation d'innovation car « c'est lorsque l'on se sent en sécurité qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage » (2010,p.38). On peut alors directement lier le SM1 avec les besoins de sécurisation de Maslow et le SM2 avec le besoin de réalisation de Maslow. Dans cette configuration l'individu doit assouvir le besoin inférieur de « sécurisation » pour pouvoir atteindre par la suite le besoin supérieur de « réalisation ». Cette théorie rejoint donc bien celle de Favre où l'individu passe progressivement d'une motivation à une autre et que cette dernière est bien « dynamique » (2003 p.7), selon les termes de Rolland Viau c'est-à-dire évolutive et changeante.

b) Les facteurs influençant la motivation selon les différentes études menées

Plusieurs auteurs se sont intéressés à la motivation en milieu scolaire et au rôle que tient l'enseignant dans la construction de la motivation en classe.

Lieury et Fenouillet, par exemple, présentent dans leur ouvrage « motivation et réussite scolaire » une vulgarisation scientifique des éléments qui semblent les plus utiles pour les enseignants, pour comprendre les motivations ou les démotivations des élèves. Ils citent de multiples études abordant déjà indirectement notre problématique. On y trouve, en effet, des facteurs nuisibles et favorables à la motivation :

Il semblerait que la motivation la plus efficace soit la motivation intrinsèque (étude de DECI, « Quelle est la motivation la plus efficace ? » 1971) *annexe 1*. La motivation à développer chez l'enseignant serait donc celle-ci, or, selon Alain Lieury et Fabien Fenouillet « il est important d'identifier le type de motivation chez les élèves, car la motivation intrinsèque est tuée par la contrainte, c'est-à-dire par les renforcements (notes, récompenses), par l'évaluation et par la compétition (dans le sens de la comparaison sociale) ». (1996, p 133)

Benjamin Skinner, cité par A.Lieury et F.Fenouillet, est en accord avec Fenouillet et Lieury en concluant, suite à son étude que, « les renforcements positifs sont préférables car les renforcements négatifs sont générateurs de stress et peuvent produire d'autres effets pervers ». (1996, chapitre 3).

Daniel Favre rejoint également cette idée en ajoutant que les récompenses données aux

élèves développent une motivation d'addiction (SM1P) nuisible à la motivation d'apprendre. L'enseignant applique dans ce cas une théorie behavioriste où seules les motivations extrinsèques sont sollicitées. Il semblerait donc que l'enseignant doit tourner sa pédagogie dans ce sens en favorisant l'autodétermination et l'estime de soi.

Par ailleurs, l'étude réalisée par Lepper et Greene en 1975 (*annexe 7*) montre que la surveillance diminue également la motivation intrinsèque.

Aussi, d'autres études telles que celles de Deci, Spiegel, John Nezley, Ryan et Louise Sheinman ont montré que l'attitude de l'enseignant face à ses élèves impactait sur la motivation et la compétence perçue des élèves. L'enseignant de style « contrôlant » baisse la motivation intrinsèque et l'estime de soi. (*Annexes 8 et 9*)

Daniel Favre dans son ouvrage « Cessons de démotiver les élèves » rejoint ce constat. Il affirme que l'expression des affects trouble l'apprentissage : « trop d'émotion nuisent au processus d'apprentissage » (2010, p.17). Par exemple, un enseignant qui, selon son humeur, alterne bienveillance et persécution de manière imprévisible constitue pour l'élève une source de stress et d'insécurité importante ».

Par ailleurs, d'après une étude réalisée par Susan Harter en 1981, reprise et citée par A.Lieury et F.Fenouillet, « l'école étouffe » la motivation intrinsèque et au contraire l'oriente vers l'attente d'un travail assigné, vers l'approbation et la dépendance vis-à-vis des professeurs ». (*annexe 10*). (1996, p.134)

Enfin, Rolland Viau propose un répertoire de dix conditions (2000) à respecter par l'enseignant, afin de susciter la motivation des élèves. Ces conditions se rapprochent très largement des recommandations invoquées par les chercheurs (Stipek, 1996 ; Ames, 1992 ; Brophy, 1987).

Selon Viau une activité doit :

-être signifiante pour l'élève, c'est-à-dire qu'elle doit avoir du sens à ses yeux afin de susciter son intérêt. Les chercheurs Eccles et Wigfield (1998) ont démontré que plus une activité avait de sens aux yeux de l'apprenant, plus il la jugeait pertinente et utile. Cette condition de Viau rejoint la théorie d' Eccles, Wigfield et Schiefele (1998) sur la perception de la valeur de l'activité vue précédemment. Prendre le temps de justifier l'utilité de l'activité semble être un moyen essentiel pour la rendre davantage signifiante, ou encore choisir des contenus d'activité en accord avec les thèmes appréciés par les élèves.

-être diversifiée. Les activités doivent être variées, de-même pour les tâches à l'intérieur d'une même activité, car l'application répétitive d'une procédure est peu motivante pour l'élève, cela rend l'activité ennuyante et démobilise ainsi l'élève. D'après Viau (2000), ceci est lié au sentiment de contrôle perçu par l'élève, qui est plus important lorsqu'il accomplit différentes activités. Les activités doivent s'intégrer aux autres activités c'est-à-dire qu'elles doivent s'inscrire dans une séquence logique, un lien entre les activités doit être présent.

-représenter un défi pour l'élève, pour cela l'activité ne doit être ni trop facile (pour éviter qu'il ne s'ennuie), ni trop difficile (pour éviter qu'il décroche). D'après Viau (2000) la cause se trouve notamment dans le fait qu'un élève se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité. Vianin (2009) va de ce sens en expliquant que « Pour éviter le découragement, le but fixé ne doit être ni trop facile ni trop difficile, mais se situer dans la zone proximale d'apprentissage (ZPD) ou de développement de l'élève ». Selon le concept de Vygotski (1997), la ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste.

-Etre authentique, c'est-à-dire que l'activité doit déboucher sur du concret afin de le motiver. La réalisation d'un **produit final** peut notamment consister en la réalisation d'un projet. En effet, ce principe de pédagogie active, largement défendu par des pédagogues tels que Decrol et Freinet (1928), fait partie des méthodes permettant d'améliorer la motivation des élèves (notamment de par son aspect concret, la présence d'un produit final et celle d'une résolution de problèmes). Par ailleurs, le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, dans les enseignements artistiques au cycle 2, précise que le projet favorise « la motivation, les intentions, les initiatives ».

-exiger un engagement cognitif de l'élève, notamment par la nécessité d'utiliser les connaissances déjà acquises ou de déployer des stratégies d'apprentissage diverses (autoévaluation, classification etc.), et non pas seulement une « simple application, répétition ou reproduction » qui provoquera davantage d'ennui.

-Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix. Cette liberté favorise chez

l'élève le sentiment de contrôle de ses apprentissages, défini précédemment. Si tous les élèves accomplissent les mêmes tâches, au même moment et de la même façon, cela risque de devenir démotivant. Cependant, ces choix doivent tout de même être pensés en concordance avec les intérêts des élèves sinon cela n'aura aucun effet.

-Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres. L'atmosphère de collaboration et de coopération suscite généralement la motivation de la majorité des élèves car elle favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages. De nombreuses études ont prouvé que l'apprentissage coopératif pouvait être un facteur de motivation : « quand des personnes travaillent ensemble pour atteindre un même but, leur interdépendance les motive souvent à travailler plus fort individuellement pour permettre au groupe, et à eux-mêmes en conséquence, de réussir » (Frank B. Murray, 1998, p43-62)

Par ailleurs, le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, en français au cycle 2, préconise d'utiliser en production d'écrit des « modalités de travail à deux », pour favoriser la « motivation mutuelle » et l'aide.

-Avoir un caractère interdisciplinaire, ceci est déterminant dans la valeur que l'élève va accorder à la tâche (l'élève va davantage accorder de sens et d'intérêt à une activité à caractère interdisciplinaire). Par exemple, l'intégration des maths en EPS aide l'élève à se rendre compte que de bonnes connaissances en calcul mental ou en géométrie sont profitables en dehors des exercices réalisés suite à une leçon.

-Comporter des consignes claires, notamment grâce à la reformulation, à la vérification de la compréhension des consignes et aux feedbacks. Le fait que l'élève sache ce qu'on attend de lui et où il va, contribue à réduire son anxiété et favorise son sentiment de compétence.

-Se dérouler sur une période de temps suffisante. Cela favorise le sentiment de compétence (car laisser du temps à l'élève l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité à réaliser la tâche), et le sentiment de contrôlabilité (car l'élève n'est pas dépendant d'une contrainte extérieure, il contrôle la situation). Ainsi d'après Viau, le fait d'imposer un temps limité lors d'une activité, amène l'élève à se désinvestir de sa tâche, de peur de ne pas la terminer à temps.

Ces conditions sont certes idéales mais pas toujours réalisables selon les contextes, c'est pour cela que Rolland Viau les conseille alors pour la réalisation de projets. En effet, l'enseignant ne peut toujours proposer des activités significatives pour chaque élève car au sein d'une classe, chaque élève est différent.

Au vu de ces multiples recherches et études déjà réalisées il semble que de multiples facteurs, intervenant en milieu scolaire, favorisent ou nuisent à la motivation de l'élève. La tendance des enseignants à donner trop de récompenses, les sanctions et les renforcements excessifs d'un point de vue général tout comme la surveillance, la compétition (notamment sociale) ainsi que l'attitude de type « contrôlant » de l'enseignant nuit au développement et à l'acquisition des apprentissages motivés.

Par ailleurs, il semblerait que l'enseignant doit centrer son enseignement en vue de faire développer une motivation intrinsèque permettant le développement de la compétence perçue et l'autodétermination de l'élève.

De ce fait, nous voulons dans le cadre de ce mémoire approfondir ces recherches en vue de trouver des réponses à notre question pour les mettre en pratique dans nos classes et adopter les bons gestes, les bonnes techniques pour développer la motivation la plus adaptée possible et favorable à la réussite scolaire de tous les élèves.

3) Contexte institutionnel

a) Motivation : une mission de l'enseignant

D'après le **Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation** (BO n° 30 du 25 juillet 2013), l'enseignant doit « connaître les élèves, les processus d'apprentissage [...] et mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche ». Il doit ainsi ajuster son action auprès de l'élève afin de le mettre dans la posture la plus favorable à l'apprentissage. Ainsi, en sachant que la motivation a un impact sur la réussite scolaire de l'élève, l'enseignant doit adopter des pratiques qui lui permettent de susciter une motivation optimale chez l'élève.

D'après le socle commun, les enseignants doivent définir « les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs, en suscitant l'intérêt des élèves, et [centrer] leurs activités ainsi que les pratiques des enfants sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès ». Par ailleurs, « le socle commun donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités

scolaires, d'agir, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ». Ainsi, cette attention favorisera le développement de la motivation chez les élèves.

b) La motivation dans les Programmes officiels : Parcours et Bulletins officiels

Le concept de motivation s'inscrit dans le **Parcours éducation à la santé** (nous avons précédemment explicité le lien entre motivation et éducation à la santé). Celui-ci « intègre des démarches liées à la protection de la santé des élèves dans le but de leur offrir l'environnement le plus favorable possible à leur santé et à leur bien-être. Ces démarches comprennent notamment des actions visant à créer un climat scolaire favorable à la santé et au bien-être de tous les membres de la communauté éducative ». La réflexion sur les pratiques de l'enseignant pour favoriser la motivation des élèves, contribue ainsi à l'amélioration du bien-être à l'école, car un élève qui n'est pas motivé à apprendre ne prend pas plaisir dans l'apprentissage.

La motivation scolaire s'inscrit de même dans les objectifs du **Parcours citoyen**, il s'agit pour l'élève, citoyen en devenir, de prendre progressivement conscience de ses droits, de ses devoirs et de ses responsabilités, ainsi que de s'engager dans la construction de soi. Cela rejoint le **domaine 3 du Socle commun de compétences et de connaissances** " La formation de la personne et du citoyen", déclarant que l'école doit « transmettre le sens de l'engagement » et une « aptitude à vivre de manière autonome ». L'autonomie étant l'un des piliers de la motivation en milieu scolaire, et l'engagement un indicateur, cette réflexion sur la motivation contribue à questionner la pratique des enseignants afin de répondre au mieux aux objectifs du Socle commun.

D'après le bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, au cours du cycle 2 en EPS, l'un des objectifs est que les élèves s'engagent spontanément et avec plaisir dans l'activité physique. Ce texte met en avant l'intérêt du plaisir et de la motivation pour apprendre. Au cycle 3 : « Des aménagements sont envisageables pour permettre aux élèves d'exploiter au mieux leurs ressources pour produire une performance maximale, source de plaisir ». Le texte met en lien la notion de performance et de plaisir. L'enseignant a donc pour mission d'adapter au mieux les variables didactiques aux élèves afin d'optimiser leur performance et donc leur motivation.

4) Problématique et hypothèses

L'école doit incontestablement amener l'élève, futur citoyen à trouver une réelle motivation pour permettre des apprentissages motivés et efficaces tout au long de sa scolarité, or, certains élèves décrochent ou ne trouvent pas de motivation, ce qui nuit à leur réussite scolaire. Il semble pourtant que l'enseignant doit permettre à l'élève de développer positivement l'image qu'il a de lui-même, développer sa confiance en lui.

A travers l'étude du lien entre pratique enseignante et motivation, nous avons vu que toute pratique professionnelle a un impact sur la motivation de l'élève. Ces pratiques professionnelles vont induire ainsi un système de motivation chez celui-ci (théorie de Favre). Grâce à la liberté pédagogique l'enseignant est libre de choisir ses propres pratiques, celles-ci sont influencées par son vécu, ses expériences, sa personnalité et peut-être son profil motivationnel.

A partir de ces éléments, on peut formuler la question suivante : en quoi le système de motivation de l'enseignant peut-il conditionner sa pratique ? En d'autres termes, le profil motivationnel de l'enseignant a-t-il un lien avec le système de motivation que celui-ci va induire chez ses élèves ?

Nous émettons l'hypothèse qu'un enseignant au profil motivationnel SM2 va induire un SM2 à ses élèves à travers sa pratique professionnelle, et qu'inversement un enseignant SM1/SM1P va induire un SM1/SM1P à ses élèves. Si c'est le cas, cela permettrait aux enseignants SM1P d'en prendre conscience et de faire un travail de réflexion particulier sur leurs pratiques, afin d'induire chez leurs élèves un SM2.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons réalisé une étude consistant à évaluer le profil motivationnel de l'enseignant ainsi que le système de motivation qu'il induit chez ses élèves, dans le but d'analyser si une cohérence/ un lien apparaît entre les deux.

Partie II : Partie empirique

1-Présentation de la méthodologie de recherche :

a) Description de notre méthodologie de recherche

Nous avons proposé deux questionnaires en ligne à des professeurs des écoles. Nous les avons partagé via un réseau social sur des groupes de professeurs des écoles majoritairement destinés à des PES (professeurs des écoles stagiaires). Ce n'était pas volontaire de s'adresser à des débutants mais étant nous-mêmes stagiaires, ce fût le plus accessible pour nous. Soixante volontaires ont été interrogés.

Le premier questionnaire est un inducteur (annexe 11). Il permet de déterminer le profil motivationnel de l'enseignant, c'est-à-dire de déduire s'il est SM2, SM1 ou SM1P. Sept questions, portant sur le rapport à l'autorité (notamment l'inspecteur académique), les missions professionnelles (comme la préparation des cours et la formation) et la gestion de l'imprévu en classe, vont permettre de connaître leur profil. Nous avons fait le choix de s'intéresser uniquement au profil motivationnel des enseignants dans un contexte professionnel (et non dans un contexte personnel, de vie privée) pour des raisons de cohérence, étant donné que nous allons mettre en lien ce profil motivationnel avec leurs pratiques professionnelles. Cependant nous pourrions en prolongement de cette étude s'intéresser au profil motivationnel de l'enseignant dans un cadre moins professionnel et plus personnel, et ainsi le comparer au système de motivation qui ressort de cette étude avec celui qu'il induit chez l'élève. Nous avons nous-même inventé les questions de ce premier questionnaire, en se basant sur les exemples du site compagnon du livre *Transformer la violence des élèves* de Daniel Favre aux Editions Dunod. Notamment pour la question à propos de la réaction de l'enseignant lorsqu'un élève pose une question à laquelle il ne sait pas répondre. Favre a analysé la phrase suivante qui aurait pu être exprimée par un enseignant : « je déteste quand les élèves me posent des questions auxquelles je ne sais pas répondre », d'après lui, il s'agit du SM1P car ceci exprime de la « Frustration et [de la] culpabilité SM1p repérable avec l'émotion forte : "je déteste..." disproportionnée ». D'après Favre, cela traduit ce que ressent l'enseignant : « je ne peux être un enseignant valable et estimable que si je suis infallible » ». A la fin de ce premier questionnaire nous avons demandé si la personne pensait s'inscrire dans un courant de pédagogie alternative (types Freinet, Montessori etc.) car nous avons pensé

qu'il pourrait être intéressant de constater si un lien existait entre le type de pédagogie utilisé par l'enseignant, son système de motivation et celui qu'il induit chez ses élèves.

Le second questionnaire (annexe 12), basé sur la pratique professionnelle de l'enseignant, vise à repérer le système de motivation qu'il induit chez ses élèves. Il va ainsi permettre de savoir si la pratique déclarée de l'enseignant va induire un SM2, un SM1 ou SM1P chez ses élèves.

Ce questionnaire a été établi à partir des différents facteurs nuisibles ou favorables à la motivation des élèves, déjà prouvés par les différentes recherches réalisées auparavant sur ce sujet et trouvés dans l'ouvrage de Lieury et Fenouillet « Motivation et réussite scolaire », ainsi que dans l'ouvrage de Rolland Viau intitulé « la motivation en contexte scolaire ».

Pour répondre à ce questionnaire, l'enseignant doit cocher « souvent » ou « rarement » à la proposition. Nous étions parties sur 4 réponses possibles « toujours », « souvent », « rarement » et « jamais », mais nous avons décidé de supprimer la première et la dernière proposition afin de simplifier notre étude des données. Ce système binaire nous permet de simplifier le recueil.

Pour certaines questions, lorsque la réponse est « souvent » cela signifie que l'enseignant induit un SM1/SM1P (comme la question n°4 « Les réussites (scolaires et comportementales) se traduisent par des récompenses dans ma classe ») et pour d'autres le « souvent » signifie que l'enseignant induit un SM2 (comme la question n°13 : Je laisse du temps à la manipulation).

Lors du recueil nous avons décidé de regrouper les réponses SM1 et SM1P, c'est-à-dire que le profil motivationnel ou le système de motivation pouvait être soit "SM2" soit "SM1/SM1P". La première raison de ce choix est la simplification du recueil des résultats. D'autre part, dans le 2ème questionnaire, il s'avère parfois compliqué de déterminer s'il s'agit du SM1 ou du SM1P. Enfin, ce qui nous intéressait dans cette étude était principalement de savoir si une personne SM1 avait tendance à induire du SM1 ou du SM2 et inversement, autrement dit si une personne ayant un profil motivationnel plutôt intrinsèque induisait un système de motivation intrinsèque ou extrinsèque et inversement.

L'intérêt de notre recherche est de croiser ces deux questionnaires afin d'en déduire si le profil motivationnel de l'enseignant a un impact sur le système de motivation qu'il va induire chez ses élèves, à travers sa pratique professionnelle.

b) Justification de notre méthodologie de recherche

Nous avons fait le choix de nous baser sur les pratiques déclarées des enseignants, c'est-à-dire sur les pratiques que les enseignants affirment employer, et non sur leur pratique effective; Nous ne pouvons donc pas vérifier leurs propos. Ainsi, ce sont les enseignants qui nous expliquent comment ils agissent et non pas nous-mêmes qui observons leurs pratiques, ce qui peut constituer un biais dans notre recherche car les éléments donnés ne sont pas vérifiés par des observations réelles. En effet, l'enseignant peut se tromper dans sa manière d'analyser sa pratique, il peut avoir l'impression d'agir d'une façon qui n'est pas en accord avec la réalité (question d'interprétation). D'autre part, ce fonctionnement fait intervenir le biais de désirabilité sociale, les enseignants vont effectivement avoir tendance à vouloir être conforme à ce que la société attend d'eux et ne pas être constamment honnêtes. Nous supposons que ce biais pourrait être accentué par deux éléments. Premièrement, le fait que notre questionnaire porte majoritairement sur des pratiques professionnelles, le regard extérieur peut être d'autant plus redouté par les participants, et deuxièmement, que nos participants sont majoritairement de jeunes enseignants donc plus susceptibles de répondre à la norme (ils sont peut-être moins affirmés que des enseignants ayant une carrière importante). Ainsi, leurs réponses pourraient être biaisées. Par exemple, dans le premier questionnaire (évaluant le profil motivationnel de l'enseignant), à la 2ème question « Avant chaque inspection », la réponse « Je soigne nettement plus mes préparations que d'habitude car ma préoccupation première est de satisfaire les attentes de l'inspecteur » ou « je compare mes élèves entre eux » certains enseignants n'ont peut-être pas la capacité d'être entièrement honnêtes et sont peut-être influencés par l'attente que nous avons d'eux à cette question qui favoriserait la réponse suivante : « Je ne change pas mes habitudes au niveau de mes préparations car je prépare régulièrement mes cours dans un but premier : faire progresser mes élèves. ». Pour la hiérarchie et le reste de la société un enseignant est censé préparer aussi bien ses cours lorsqu'il est inspecté que lorsqu'il ne l'est pas.

Nous avons cependant choisi ce mode de recueil de données car pour un recueil de données qualitatif sur des pratiques effectives (c'est-à-dire une observation directe, par observation ou vidéo) il aurait fallu observer ou filmer plusieurs enseignants pendant de nombreux mois pour tirer de telles conclusions sur leur pratique, or nous n'avions pas de temps possibles à consacrer à cela étant à l'école ou à l'ESPE chaque semaine. Nous avons donc privilégié le

questionnaire (recueil quantitatif) pour des raisons pratiques, mais aussi pour permettre aux enseignants de répondre de manière anonyme, ce qui réduit le risque du biais de désirabilité sociale. Afin de déterminer le profil motivationnel de l'enseignant les données quantitatives nous semblaient plus évidentes à traiter.

Pour conclure sur le profil motivationnel de l'enseignant nous avons choisi 7 questions (nombre impair pour pouvoir trancher). Cependant, dans certains cas, l'enseignant a répondu à 2 réponses SM1 et 3 réponses SM2, nous décrétons alors qu'il est SM2 mais "limite", cela signifie peut-être qu'il est en train de passer du SM1 au SM2 ? Aurait-on dû ajouter des questions ?

Ces sept questions devant déterminer le profil motivationnel de l'enseignant, elles doivent être le plus juste possible, parfois la différence entre les propositions est faible, or une seule question peut suffire pour faire pencher la balance d'un côté.

Justification des propositions du 1er questionnaire :

Question 1 :

Proposition a) : absence de parasitage mais frustration. Proposition b) : la situation est source de sécurité, pas de risque de sanction et présence d'un soutien extérieur (conseils, instructions officielles) → SM1

Dans les propositions c) et d) le terme "systématiquement" exprime une certitude, ce qui indique l'existence d'un parasitage du SM1. → SM1P

Proposition e) Plaisir éprouvé en référence interne. → SM2

Question 2 :

Propositions a) et b) : référence externe, la satisfaction est associée à la reconnaissance par l'inspecteur de la progression de l'enseignant → SM1

Propositions c) et d) : « mes préparations sont systématiquement appréciées » ceci exprime une certitude, ce qui indique l'existence d'un parasitage du SM1. L'enseignant fonctionne sur quelque chose de conditionné : à l'image de l'évaluation pour les élèves, pour lui c'est l'inspection qui guide sa motivation, la préoccupation première ne tourne pas autour des élèves ou de lui même mais de son inspecteur → SM1P

Proposition e) : référence interne, qu'il soit surveillé ou non par sa hiérarchie, l'enseignant

garde les mêmes objectifs → SM2

Question 3 :

Propositions a) et b) : Sujet en référence externe, l'enseignant agit par obligation. → SM1

Propositions c) et d) : Référence externe amplifiée par rapport aux premières propositions, le modulateur " vraiment " dans la phrase « je n'ai vraiment pas le choix » montre la contrainte et la frustration. → SM1P

Proposition e) : l'enseignant éprouve de la satisfaction en référence interne, ce qu'il fait lui permet de s'épanouir personnellement.

Question 4:

Propositions a) et b) : Frustration et culpabilité forte, repérables avec le terme "je déteste". Le terme "systématiquement" indique l'existence d'un parasitage du SM1. → SM1P

Propositions c) et d) : situation maîtrisée, sécurisation. → SM1

Propositions e) : satisfaction dans la prise de responsabilité et dans la gestion autonome d'un problème. Référence interne. → SM2

Question 5 :

Propositions a) et b) : Motivation de sécurisation : l'individu ne sait pas, mais sait qu'il ne sait pas. Ici cela ne semble pas créer de frustration chez l'individu, donc SM1. → SM1

Propositions c) et d) : l'individu se forme seulement lorsqu'il en est obligé, il est donc en référence externe. Le terme "systématiquement" indique l'existence d'un parasitage du SM1, un automatisme. → SM1P

Proposition e) : l'enseignant éprouve de la satisfaction en référence interne, ce qu'il fait lui permet de s'épanouir personnellement. → SM2

Question 6 :

Proposition a) et b) : SM1 car l'individu est en motivation de sécurisation à travers le soutien de son entourage. → SM1

Proposition c) et d) : « je suis persuadé(e) », « j'arrive » : l'individu est dans une certitude →

SM1P

Proposition e) : Motivation d'innovation, l'individu ressent de la satisfaction dans la rencontre d'un défi, de l'inconnu et y trouve une motivation intrinsèque, celle de gagner en expérience.

Question _____ 7 :

Dans cette question nous proposons seulement 3 propositions car il s'agit d'une affirmation (ils ont forcément choisi ce métier, les propositions énumèrent seulement des justifications à la raison pour laquelle ils ont choisi ce métier).

Proposition a) : l'individu éprouve de la satisfaction par le caractère sécuritaire du métier (il se sent en confiance car il maîtrise la situation : son profil correspond au métier) → SM1

Proposition b) : Comme pour la proposition a), le plaisir est éprouvé dans le caractère sécuritaire du métier, mais dans ce cas le besoin en sécurité est plus extrême → SM1P

Proposition c) : la motivation est intrinsèque → SM2

-Justification des propositions du 2ème questionnaire :

Q1 : Je travaille en transdisciplinarité/interdisciplinarité: SM2 car cela favorise la compréhension de l'intérêt de la tâche ou du sujet traité..

Q2: Mes évaluations sont sommatives : SM1 ou SM1P (en fonction de la fréquence) car cela incite la motivation extrinsèque, l'élève apprend pour avoir une bonne note ou pour réussir l'évaluation et ainsi satisfaire son enseignant et/ou son entourage. Cela favorise aussi la compétition entre les élèves. L'évaluation sommative, peut motiver les élèves (souvent les meilleurs), mais elle risque également de les angoisser (souvent les moins bons élèves) (Butera, 2011).

Q3: Mes élèves élaborent des projets personnels/ collectifs tels que les exposés : SM2 car cela développe la créativité.

Q4: Les réussites (scolaires et comportementales) se traduisent par des récompenses dans ma classe : SM1P car la récompense place l'individu en référence externe (addiction). (Lieuury et Fenouillet, 1996)

Q5 et Q6 : Je sanctionne mes élèves lors d'un mauvais résultat /d'un mauvais comportement : SM1 car la sanction place l'individu en référence externe.

Q7 : Je mets mes élèves en compétition lors des apprentissages : SM1P car la compétition parasite (étude de DECI « Quelle est la motivation la plus efficace? » 1971)

Q8 : Quand je donne un travail, j'impose un temps limité à mes élèves pour réaliser la tâche: SM1P car le fait d'imposer un temps met l'individu en référence externe, cela ne lui permet pas d'être en autonomie.

Q9 : Lors des activités libres, je surveille ce que font mes élèves (travail réalisé) : SM1P, car la motivation intrinsèque diminue lorsqu'on procède à une surveillance du comportement (Lepper et Greene, 1975)

Q10 : Je valorise tous mes élèves : SM1 car cela le place dans une motivation de sécurisation, et donc en référence externe.

Q11 : Je compare mes élèves entre-eux. SM1P car cette situation implique l'égo, il s'agit d'une situation de comparaison sociale et de compétition. Pour Lieury et Fenouillet elle dévalorise l'effort et la compétence perçue (1997)

Q12 : Je diversifie mes moyens d'entrée dans les activités pour attirer la curiosité des élèves. SM2 cela induit l'innovation (diversité des activités)

Q13 : Je laisse du temps à la manipulation. SM2 car cela favorise la créativité.

Q14 : Je punis les devoirs mal faits. SM1P car cela met l'individu en référence externe. L'enseignant est dans une posture contrôlante (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner et Kauffman, 1982).

Q15 : Je suis directif. SM1P, car cela met l'individu en référence externe, cela n'est pas favorable au développement de l'autonomie. L'enseignant est dans une posture contrôlante (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner et Kauffman, 1982)

Q16 : Je montre et explique l'erreur. SM1 cela n'est pas favorable au développement de l'autonomie. Posture contrôlante de l'enseignant, comme dans les précédentes questions.

Q17 : J'utilise la critique négative dans ma pratique. SM1P car l'enseignant n'est pas dans la sécurisation, et n'étant pas "effacé", il met l'individu en référence externe.

Q18 : Je laisse beaucoup de liberté à mes élèves. SM2 cela favorise la créativité, l'innovation et met l'individu en référence interne. (Responsabilisation de l'élève, autonomie dans ses choix)

Q19 : Je parle peu lors des activités. SM2 cela favorise l'autonomie et l'individuation (posture de l'enseignant).

Q20 : Je veille à choisir des activités significatives aux yeux des élèves. SM2 car l'élève peut

alors donner du sens à la tâche, ce qui favorise la motivation intrinsèque (signifiante de l'activité aux yeux de l'élève)

Q21 : Je prends le temps de justifier l'utilité de l'activité. SM2 cela donne du sens et rend la tâche plus concrète aux yeux de l'élève, ce qui favorise la motivation intrinsèque (signifiante de l'activité aux yeux de l'élève)

Q22 : Je diversifie les activités (peu d'activités répétitives jour après jour) (diversité des activités).

Q23 : Je propose des activités intégrées à d'autres activités (les activités s'inscrivent dans une séquence logique). SM2, car l'élève va accorder davantage d'intérêt à la tâche, ce qui va encourager la motivation intrinsèque.

Q24 : Je propose des activités qui relèvent du défi pour l'élève (activité ni trop facile ni trop difficile). SM2

Q25 : Je propose des activités les plus authentiques possible, qui se rapprochent le plus possible de la vie courante. SM2 car cela favorise la compréhension de l'intérêt de la tâche, ce qui induit l'élève en référence interne.

Q26 : Je propose des activités qui exigent un engagement cognitif de la part de l'élève. SM2 car l'élève est en situation de résolution de problème, ce qui est favorable à la prise d'autonomie.

Q27 : Je propose des activités qui consistent à appliquer de façon mécanique une procédure. SM1P, cela ne met pas l'élève en situation de résolution de problème, ce qui ne favorise pas l'autonomie. (Engagement cognitif qu'exige l'activité).

Q28 : Je laisse du choix à mes élèves concernant le thème de travail, le matériel, le mode de présentation du travail, ou la désignation des membres de l'équipe. SM2, le fait de laisser du choix favorise la créativité et l'autonomie.

Q29 : Je propose des activités lors desquelles tous les élèves accomplissent les mêmes tâches, au même moment et de la même façon. SM1 car il n'y a pas d'adaptation particulière à l'individu, cela peut induire une référence externe.

Q30 : Je permets aux élèves de travailler dans une atmosphère de collaboration et de travailler ensemble pour atteindre un but commun. SM2 car cela induit la rencontre avec des personnes différentes de soi et donc notamment la créativité.

Q31 : Les consignes que je propose sont claires, la majorité des élèves n'a pas de difficulté à comprendre ce que j'attends d'eux. SM2 car l'élève sait ce qu'on attend de lui, cela lui permet

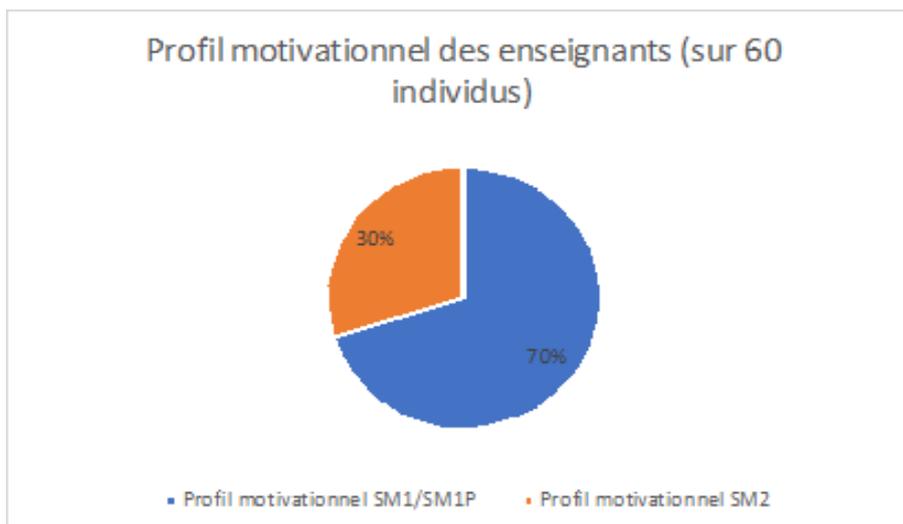
d'être autonome et réduit son anxiété.

Q32 : Mes élèves ont l'impression que je "leur arrache la copie des mains" à la fin d'une activité. SM1P car l'élève subit une frustration, son sentiment de contrôlabilité de la situation est faible.

2 -Les résultats de notre recherche

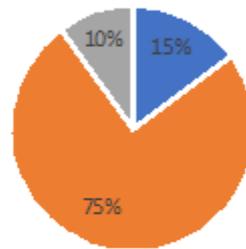
a) Présentation des résultats de recherche

Le 1er questionnaire nous permet d'obtenir les résultats suivants : sur 60 enseignants interrogés, 42 ont un profil motivationnel SM1 ou SM1P et 18 sont SM2. Cela représente donc 70% de SM1/SM1P et 30% de profils motivationnels SM2.



Le 2ème questionnaire nous permet d'obtenir les résultats suivants : sur 60 personnes interrogées 45 induisent du SM2, 9 du SM1 ou SM1P, et 6 autant de SM1/SM1P que de SM2. Ainsi 75% induisent du SM2 contre 15% du SM1 ou SM1P (10% sont parfaitement entre les deux).

Système de motivation induit par l'enseignant

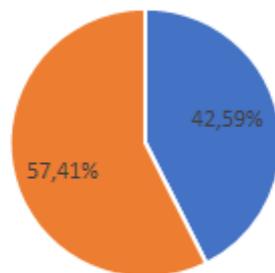


- L'enseignant induit du SM1/SM1P
- L'enseignant induit du SM2
- L'enseignant induit autant de SM1/SM1P que de SM2

Dans ces résultats, nous ne prendrons pas en compte les 6 individus qui induisent autant de SM1 que de SM2, c'est pourquoi les pourcentages ne se basent non pas sur 60 participants mais sur 54.

En s'intéressant plus finement aux questionnaires nous avons constaté que pour seulement 23 participants il y avait une coïncidence entre le système de motivation induit par l'enseignant et son profil motivationnel. Ainsi sur 54 personnes dans 42,59% des cas le système de motivation qu'induit l'enseignant est le même que son propre profil motivationnel.

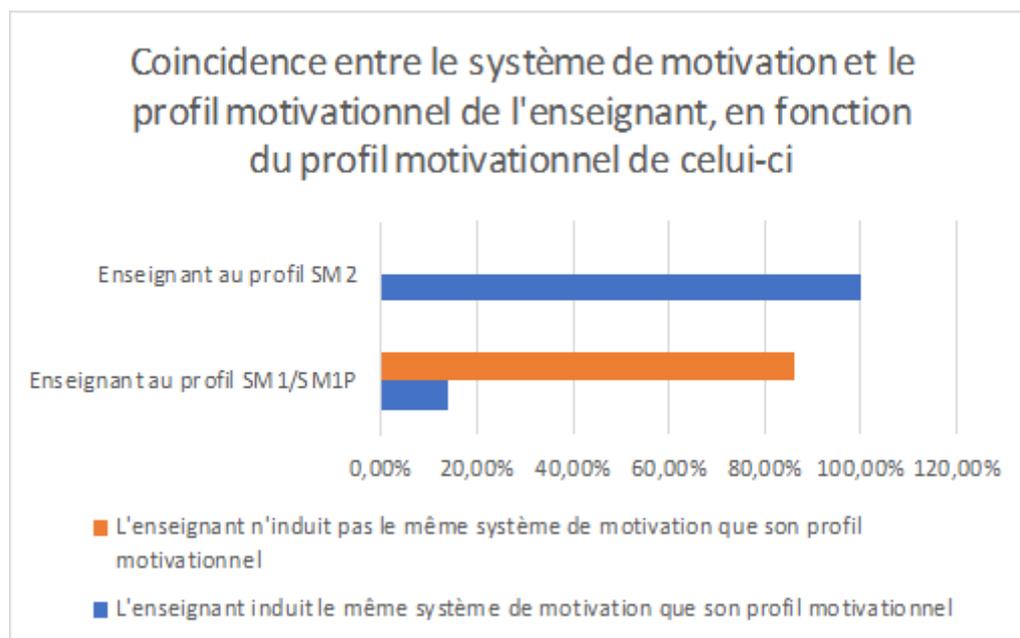
Cohérence entre le système de motivation induit par l'enseignant et son propre profil motivationnel



- L'enseignant induit le même système de motivation que son profil motivationnel
- L'enseignant n'induit pas le même système de motivation que son profil motivationnel

Il est intéressant de noter que 100% des enseignants au profil SM2 induisent du SM2, soit sur ces 23 participants, les 18 SM2 entraînent du SM2 et 5 enseignants au profil SM1 (sur 36) induisent du SM1.

Concernant les 31 participants restants, il n'y aurait (de prime à bord) pas de coïncidence entre le système de motivation qu'ils induisent et leur profil motivationnel. En effet, de nombreux enseignants SM1 induisent du SM2 à leurs élèves à travers leurs pratiques. Comme nous l'avons signalé précédemment sur les 18 profils motivationnels SM2 aucuns n'induit de SM1 chez les élèves.



De-même, nous constatons que parmi les enseignants SM1 qui induisent du SM2 une grande majorité utilise des pratiques pédagogiques alternatives. C'est ce à quoi nous allons nous intéresser par la suite.

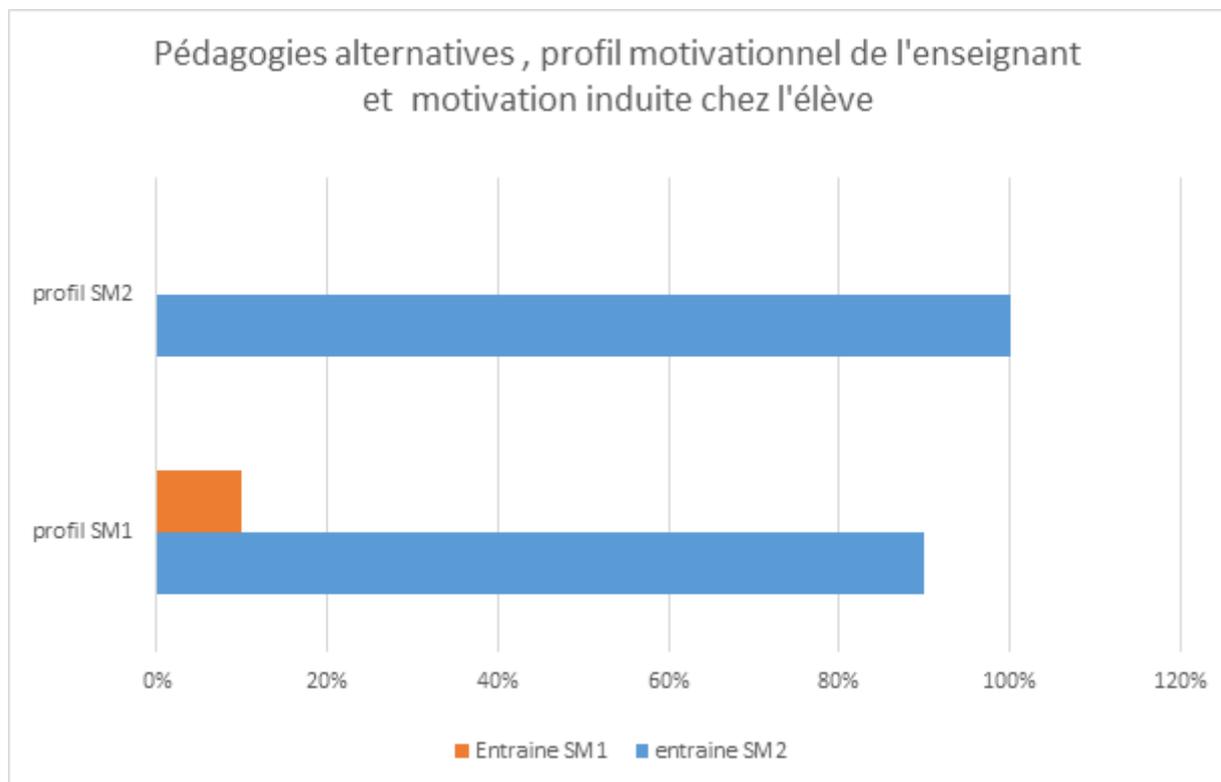
Au cours de notre étude, nous avons voulu savoir s'il y avait un lien entre les profils motivationnels des enseignants, leur type de pédagogie utilisé (traditionnelle ou alternative) et le type de motivation induit chez leurs élèves.

Dans cette étude, parmi les enseignants interrogés, nous avons sélectionné seulement les enseignants qui disaient utiliser les pédagogies alternatives telles que Montessori et Freinet puis nous avons traité les données.

Le graphique ci-dessous montre les résultats obtenus.

En ordonné nous avons séparé les enseignants ayant un profil motivationnel de type SM2 puis ceux ayant un système de motivation de type SM1.

En abscisse, on trouve en pourcentage, le type de motivation induit par les enseignants en différenciant en orange les motivations de type SM1 et en bleu les motivations de type SM2.



b) Analyse de nos résultats

En constatant que 70% des enseignants interrogés ont un profil motivationnel SM1, nous nous attendons à trouver au 2ème questionnaire des résultats qui indiquent qu'environ 70% des professeurs interrogés induisent du SM1 et environ 30% induisent du SM2, si nous nous basons sur l'hypothèse que le profil motivationnel de l'enseignant a un lien avec le système de motivation induit chez l'élève (« environ » car nous supposons une marge d'erreur due au biais ainsi qu'aux cas exceptionnels, car cela reste théorique). Ou du moins, obtenir une tendance selon laquelle les enseignants induiraient plus de SM1 que de SM2 car notre étude révèle davantage de profils motivationnels SM1 que SM2. Or l'analyse des réponses du 2ème questionnaire nous permet de conclure que le système de motivation induit par la majorité des enseignants interrogés est largement le SM2.

Pour comprendre le fait que la majorité des enseignants n'induit pas le même système de motivation que leur profil motivationnel il faut s'intéresser en détail aux résultats des questionnaires. En effet, nous avons relevé que 100% des individus SM2 induisent du SM2.

Cela nous paraît cohérent car un enseignant SM2 est en quête d'autonomie, aime les défis, ressent le besoin d'acquérir de nouvelles compétences, il a besoin d'innover, ceci va se ressentir dans ses choix pédagogiques et sa pratique professionnelle en générale. En revanche nous avons vu que sur 42 personnes SM1 ou SM1P, une grande majorité induit du SM2. Ceci peut s'expliquer par les différents biais que nous avons traité précédemment mais d'autres éléments s'ajoutent à cela. D'une part, nous supposons que les enseignants au profil SM1 sont conscients des pédagogies permettant d'optimiser la motivation des élèves, ils la mettent donc en place, ce qui peut expliquer qu'un enseignant SM1 puissent induire un SM2 chez ses élèves. D'autant que nous avons interrogé une majorité de PES qui, durant leur formation, sont sensibilisés aux pratiques favorisant la motivation intrinsèque des élèves. Nous supposons qu'un enseignant ayant une vingtaine d'années d'expérience prendra peut-être un peu moins en compte ces pédagogies dans leurs pratiques, ayant bénéficié d'une formation les incitant à utiliser une pédagogie plus frontale, limitant l'activité de l'élève. Même s'ils renouvellent leur pratiques en fonction des textes, les PES (professeurs des écoles stagiaires) sont en pleine formation et donc plus sensibilisés à cela.

Dans un second temps, on constate que les enseignants ayant un profil motivationnel de type SM2 et qui disent utiliser une pédagogie alternative induisent systématiquement une motivation du même type (SM2) chez leurs élèves.

De même, les enseignants ayant un profil motivationnel de type SM1 et utilisant les pédagogies alternatives dans leur pratique induisent pour 90% d'entre eux un système de motivation chez leur élève de type SM2. Au contraire seulement 10% d'entre eux favorisent le développement d'une motivation de type SM1 telle que la leur.

On peut donc conclure que d'une manière générale, que l'enseignant ait un profil motivationnel SM1 ou SM2 de base ne va pas déterminer directement le type de motivation qu'il va développer chez ses élèves. Il semblerait que ce soit plutôt l'utilisation de pédagogie traditionnelle ou nouvelle (alternative) qui détermine le développement d'une motivation chez l'élève.

On constate en effet, qu'un enseignant, qu'il soit SM1 ou SM2 mais qui utilise une pédagogie dite alternative va induire quasi-systématiquement un système de motivation SM2 chez ses élèves.

On ne peut pas généraliser à 100% ce constat du fait des contre-exemples existent.

On constate en effet que 10% des enseignants ayant un système de motivation dit SM1 transmettent malgré l'utilisation d'une pédagogie alternative le même système motivationnel

que le leur : le SM1. Ce résultat comporte plusieurs explications :

- Ce questionnaire se base sur les paroles rapportées des enseignants et non sur leurs pratiques effectives : l'enseignant peut penser à tort qu'il utilise dans sa pratique les pédagogies nouvelles.
- Certaines questions peuvent être incomprises ou ambiguës par les enseignants y répondant et leur réponse ne reflète pas vraiment leur pratique de classe.
- Enfin, comme tout être humain, certains continuent inconsciemment de transmettre le même système motivationnel que le leur car ils répètent ce qu'ils ont vécu en tant qu'ancien élève.

c) Discussion

Il semblerait alors que l'utilisation des pédagogies nouvelles, telles que Montessori ou Freinet, aient un impact direct sur la motivation des élèves. Si on en croit nos résultats, la pratique d'une de ces nouvelles pédagogies favoriserait le développement d'une motivation d'innovation (SM2).

Ce résultat n'est pas étonnant puisque « la motivation se déploie dans l'interaction enseignant/élève/tâche (d'après la vision de Lieury et Fenouillet dans leur ouvrage « motivation et réussite scolaire »). De même, Pintrich et Schauen (1992) s'accordent à penser qu'une personne n'est pas en elle-même motivée à tout faire, en tout temps, et en tout lieu, mais qu'elle est plutôt motivée par une matière et par les activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent.

La motivation est donc influencée par les activités proposées par les enseignants et le type de tâche donné aux élèves. Il a déjà été prouvé que l'apprentissage de certaines connaissances était plus nuisible ou inversement plus favorable au développement d'une motivation de type SM2. En effet, Si on en croit Viau, « l'enseignement des connaissances procédurales (celles qui permettent à l'élève de reconnaître le type de problème auquel elle fait face et de choisir les moyens adéquats pour le résoudre) donne rarement lieu à des problèmes de motivation, car en général les élèves sont motivés à apprendre à faire « des choses pratiques qui leur servent ». En revanche, c'est surtout dans l'enseignement des connaissances déclaratives (qui désignent les concepts, les lois et les règles que les élèves doivent acquérir) que l'on rencontre des problèmes de motivation. »

Or, les nouvelles pédagogies dites alternatives sont centrées sur l'élève, ses intérêts propres et ses particularités. Les mots-clés pouvant définir ces pédagogies sont : la créativité, l'autonomie, la liberté, la manipulation, la confiance, l'hétérogénéité. Si on mêle ces mots

clés propres à ces pédagogies au système de motivation SM2 définie par Favre comme un système de motivation qui « fait de nous des êtres en devenir, désireux d'autonomie et de rencontres transformatives avec les autres. Ce désir nous conduit à accepter comme valeur ce qui promeut l'autonomie, l'individuation et la responsabilité », on constate que ce système de motivation qui est le système de motivation de l'apprentissage, « de l'innovation », conduisant progressivement à l'autonomie et à la responsabilité se rapproche fortement de ce qui est pratiqué et attendu des nouvelles pédagogies. On retrouve dans cette définition donnée par Favre les mêmes mots-clés que ceux donnés pour les pédagogies nouvelles. Il n'est donc pas étonnant que les Pédagogies alternatives soient liées au SM2 et que leur pratique permet le développement d'une motivation d'innovation chez les élèves.

Ainsi, ceci explique le fait que les enseignants qui utilisent les pédagogies alternatives induisent le développement d'une motivation d'innovation chez leurs élèves tout comme les enseignants au profil motivationnel SM2 qui induisent pour 100% d'entre eux, le développement d'une motivation d'innovation chez leurs élèves puisque ces enseignants sont des individus qui aiment les défis, sont en quête de nouvelles compétences, ils s'investissent beaucoup pour obtenir des satisfactions à travers différentes conduites (apprendre, exprimer sa créativité, s'enrichir de la différence d'autrui, rencontrer de nouvelles épreuves...). Ainsi, dans un contexte scolaire un enseignant de type « SM2 » a besoin d'innover pour ne pas s'ennuyer, or comme le dit Favre « En SM2, la frustration peut être perçue comme de l'ennui devant un environnement (la classe par exemple !) qui n'autoriserait que des tâches routinières » (2010, p.38). On peut donc déduire que les enseignants de type SM2 vont avoir tendance à innover, utiliser les nouvelles pédagogies alternatives pour ne pas laisser s'installer l'ennui qu'ils pourraient éprouver en utilisant les pédagogies traditionnelles où ils n'apprendraient pas forcément de leurs élèves et où la répétitivité ne le motiveraient pas. Indirectement, les élèves de ces enseignants développent du SM2 puisqu'ils réalisent des tâches innovantes données par l'enseignant qui permettent le développement de compétences psychosociales telles que l'autonomie et des compétences propres aux nouvelles pédagogies alternatives énoncées précédemment.

Enfin, on a constaté que certains enseignants au profil SM1 entraînaient le développement du « SM1 » chez leurs élèves, même système de motivation que le leur puisque ces enseignants sont des individus qui ont besoin de cadre, de limites, de stabilité pour se sentir sécurisés, ils n'aiment pas être confrontés à l'imprévu et mettent donc en place dans leur pratique des moyens pour contrôler la classe, leurs élèves et laisser peu de place à l'imprévu synonyme pour eux « d'instabilité » ou de danger. Ainsi, ces enseignants pour assouvir leur besoin de

sécurité vont avoir tendance à utiliser des pédagogies plus traditionnelles où les élèves réalisent des tâches répétitives limitant le développement de l'autonomie de l'élève.

d) Intérêts et limites de notre étude

d) 1- Intérêts personnels

Comme tout enseignant nous avons comme volonté première de voir nos élèves progresser en s'épanouissant et en prenant plaisir dans les tâches que nous leur donnons. De-même, en tant que jeunes enseignantes débutantes et donc en plein questionnement sur notre identité de professeur ainsi que sur nos pratiques, le thème de la motivation représentait pour nous un thème central et essentiel à traiter pour enrichir ces questionnements.

Ce mémoire nous a permis d'en savoir plus sur notre identité d'enseignant grâce à la détermination de notre système de motivation, et aux apports théorique sur celui-ci. Grâce à cette étude nous avons appris les conséquences que ce système de motivation pouvait avoir sur nos pratiques et pris conscience de l'impact qu'il pouvait avoir sur la motivation des élèves.

d) 2 – Intérêts pour la recherche

La théorie de Favre sur les systèmes de motivation ayant été peu étudiée par d'autres chercheurs, il nous a semblé pertinent de s'y intéresser et d'y fournir quelques apports (à notre échelle et en toute modestie...).

Ce mémoire et notamment la mise en évidence des obstacles et leviers possibles dans la motivation des élèves peut nous aider à ré-interroger les pratiques des enseignants et les faire évoluer. Nous observons que l'enseignant peut agir sur certains facteurs pour aider l'élève à prendre du plaisir à l'école, même s'il a un profil motivationnel SM1 ou SM1P.

Permettre à l'enseignant de connaître son profil motivationnel et l'impact qu'il peut avoir sur ses pratiques, et donc sur la motivation des élèves, peut l'aider à questionner et perfectionner ses pratiques.

d) 3 – Limites et biais de notre recherche

Cette étude comporte un certain nombre de biais et limites qu'il faut prendre en compte dans la lecture de ce mémoire.

Notre étude se basant sur 60 enseignants, nous considérons que cet échantillon est trop faible

pour généraliser ces conclusions à tous les enseignants de France. Par ailleurs, nous doutons qu'elles soient généralisables à tous les pays, car les pédagogies et les habitudes de pratiques étant différentes, les résultats l'auraient sûrement été aussi.

Ensuite, certaines limites apparaissent dans l'étude du thème de la motivation : D'une part, l'enseignant peut agir sur différents facteurs pour motiver les élèves mais pour qu'il y ait un impact réel, il ne peut agir seul, il doit y avoir un travail collectif, des choix communs à travers les différents acteurs pédagogiques (parents, etc.). D'autre part, notre système scolaire étant conduit par l'évaluation et en particulier certificative, accentuant la motivation extrinsèque à travers la recherche de résultats et de performance, nos efforts dans la motivation seraient-ils vains ?

Parmi les différents biais, celui de désirabilité que nous avons évoqué précédemment, aurait un impact important dans notre étude. Il serait notamment lié au fait que notre recueil de données se base sur des pratiques déclarées et non réelles, ce qui influence les réponses de l'enseignant vers les « bonnes » réponses, celles attendues par la société. Les questions peuvent être incomprises ou mal interprétées par les enseignants (et nous ne sommes pas présentes pour répondre à une quelconque incompréhension, comme ça aurait été le cas dans un entretien), ce qui peut biaiser leur réponse.

D'autre part, l'enseignant ne peut pas nous expliquer pourquoi il a choisi une telle réponse, s'il a hésité entre plusieurs d'entre elles on ne peut pas le prendre en compte (et il ne peut choisir qu'une réponse), d'autant que dans le premier questionnaire les nuances entre chaque proposition peuvent sembler subtiles lorsque l'on ne sait pas ce qui va être étudié. Les propositions sont parfois assez proches les unes des autres. Ainsi, l'enseignant a le choix entre seulement deux propositions, et doit obligatoirement, cocher l'une des deux, or trancher entre les deux peut parfois s'avérer compliqué.

De plus, les enseignants vont avoir tendance à porter leur attention sur le début de la réponse qui répond réellement à la question (le fameux oui ou non) et vont moins s'intéresser à la justification alors que c'est ce qui nous intéresse. Cette tendance pourrait être liée au fait que nos questionnaires soient longs.

Le premier questionnaire permet de déceler le profil motivationnel de l'enseignant mais dans une certaine limite. Effectivement, même si nous nous sommes appuyées des différents écrits de Favre, nous étions seulement deux pour l'élaborer (avec l'aide de notre tutrice), or pour affiner les questions il aurait fallu avoir davantage d'avis.

De-même nous constatons bien les limites du 2ème questionnaire lorsque nous trouvons des

réponses contradictoires. En effet, plusieurs enseignants ont répondu à la fois "souvent" à la proposition: "je propose des activités qui exigent un engagement cognitif de la part de l'élève", mais aussi à "je propose des activités qui consistent à appliquer de façon mécanique une procédure". Cela n'est pas cohérent. Ensuite concernant la question sur les évaluations sommatives il faudrait prendre en compte si l'enseignant travaille en maternelle ou en élémentaire, étant donné qu'en maternelle les évaluations sommatives ne sont pas très communes.

Il faut aussi émettre une certaine limite à la proposition "Je sanctionne mes élèves lors d'un mauvais comportement" car sur 60 enseignants interrogés, seulement 3 ont répondu "rarement" (ce qui est jugé SM2). Nous considérons donc que cette question est négligeable. Sanctionner un mauvais comportement induit un SM1/SM1P car cela met l'élève en référence externe, on agit plus pour soit mais pour éviter une sanction. Or nous considérons qu'il est très compliqué de trouver des alternatives à cela, et que, vus les résultats, de nombreux enseignants SM2 le font.

Enfin concernant la proposition "Je parle peu lors des activités", seulement 5 enseignants ont répondu "souvent" (ce qui induit du SM2). Ceux qui ont répondu "souvent" induisent du SM1/SM1P, étant donné que nos participants sont majoritairement des PES il s'agit d'une erreur fréquente des débutants. Il faut donc prendre en compte le manque d'expérience des enseignants dans les résultats.

Conclusion

Pour faire suite aux études antérieures, il semble bien que les pratiques enseignantes aient un impact important sur le développement de la motivation des élèves. Si nous savions déjà que l'attitude du professeur avait un impact sur la motivation des élèves (surveillance, posture de contrôle, récompenses, anxiété, imprévisibilité..), à travers cette étude, nous avons pu constater que le style motivationnel de l'enseignant avait tendance à se transmettre chez les élèves en raison de ses pratiques enseignantes qu'il oriente consciemment ou non vers le développement du même style motivationnel que le sien. C'est le cas essentiellement des enseignants qui ont un profil motivationnel de type « SM2 » ou « motivation d'innovation ». Selon Favre, un individu qui a un style motivationnel SM2 a atteint la meilleure motivation possible car il a du plaisir en référence interne et qu'il n'a donc ni besoin de contrainte ni de pression externe pour être motivé. Un enseignant SM2 est en quête d'autonomie, aime les défis, ressent le besoin d'acquérir de nouvelles compétences, il a besoin d'innover. De ce fait, ces enseignants utilisent les nouvelles pédagogies alternatives en adéquation avec leur propre besoin car ces pédagogies sont stimulantes, empêchent les tâches répétitives et laisse un certain degré de liberté à l'enseignant qui reste quand même responsable du bon déroulement de sa classe dans une configuration où l'élève est plus libre, autonome et moins contrôlé que dans les pédagogies traditionnelles. Il n'est donc pas étonnant que les élèves de ces enseignants au profil SM2 développent également le même style motivationnel car au travers de ces pratiques l'élève est amené à résoudre de nouveaux problèmes, et à être plus autonome.

Concernant les enseignants se trouvant en référence externe et donc qui possèdent un style motivationnel de type SM1 ou « système motivationnel de sécurité » on a pu constater qu'une partie d'entre-eux transmettait le même style motivationnel que le leur à leurs élèves mais qu'une autre partie, permettaient, par leur pratiques enseignantes le développement d'un système motivationnel de type SM2.

Les enseignants ont donc tendance à transmettre le même système motivationnel que le leur à leurs élèves cependant il semble que ce constat ne soit pas systématique puisque certains enseignants, conscients des enjeux pour leurs élèves les amène à travers leur pratique à développer la motivation la plus efficiente soit « la motivation d'innovation » afin de les rendre plus autonomes, leur permettre de s'épanouir sans pression externe.

Pour conclure, on peut dire que ce sont les pratiques enseignantes plus que l'enseignant lui-même qui vont impacter favorablement ou non la motivation des élèves en contexte scolaire.

Bibliographie

Ouvrages :

Chouinard, Plouffe & Archambault (2006). *Soutien à la motivation scolaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Daniel Favre (2010). *Cessons de démotiver les élèves*. DUNOD.

Gilles Lecocq (1996). *Construire et Entretenir la Motivation*. Université de Provence , CRDP de Marseille.

Lieury, A et Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : DUNOD.

Rolland Viau (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Revue , articles , rapports de conférence:

Revue « Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale » *Approche normative de la motivation intrinsèque dans une situation intergroupe d'asymétrie*(2009, numéro 81) :Presses universitaires de Liège

Article *Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance*, Daniel Peraya et Nathalie Deschryver (TECFA 2002)

R. Viau, conférence prononcée le 18 avril 2002, dans le cadre du Cycle de conférences « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner ».

Murray, F.B. (1998), La compréhension des principes de base de l'apprentissage coopératif favorise un meilleur enseignement. In Thousand, J.S., Villa, R.A, Nevin, A.O, *La créativité et l'apprentissage coopératif* (p43-62). Montréal : Les éditions Logiques

Sites internet :

<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm> (Annexes de Viau trouvées sur ce site)
[Consulté le 18 mars 2018]

ICEM : institut de l'école moderne, <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20199>
[Consulté le 12 avril 2018]

Le site compagnon du livre de Daniel Favre aux Editions Dunod. :
https://transformerlaviolencedeseleves.com/IMG/pdf/exos_motivationresultats222-2.pdf
[Consulté le 22 mars 2018]

Références institutionnelles :

Textes officiels : Bulletin officiel (BO) spécial n° 11 du 26 novembre 2015

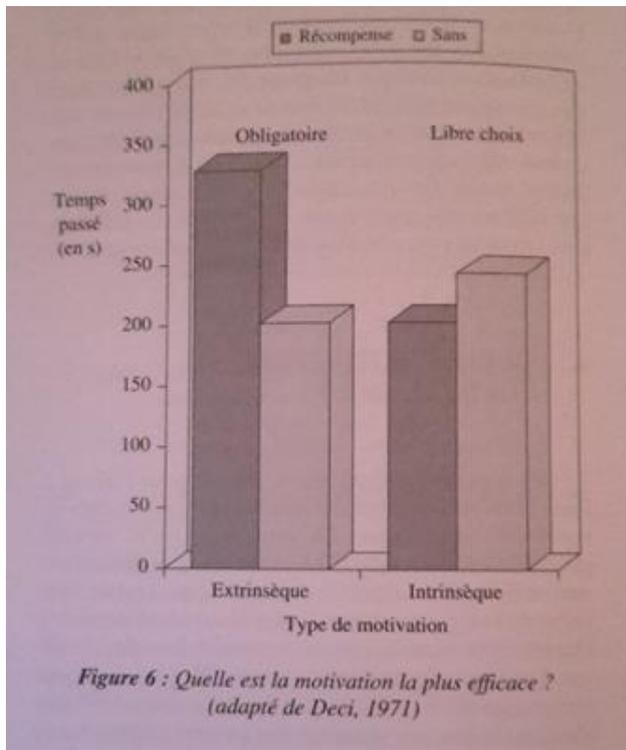
Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation :
BO n° 30 du 25 juillet 2013

Le Parcours éducation à la santé et le Parcours citoyen

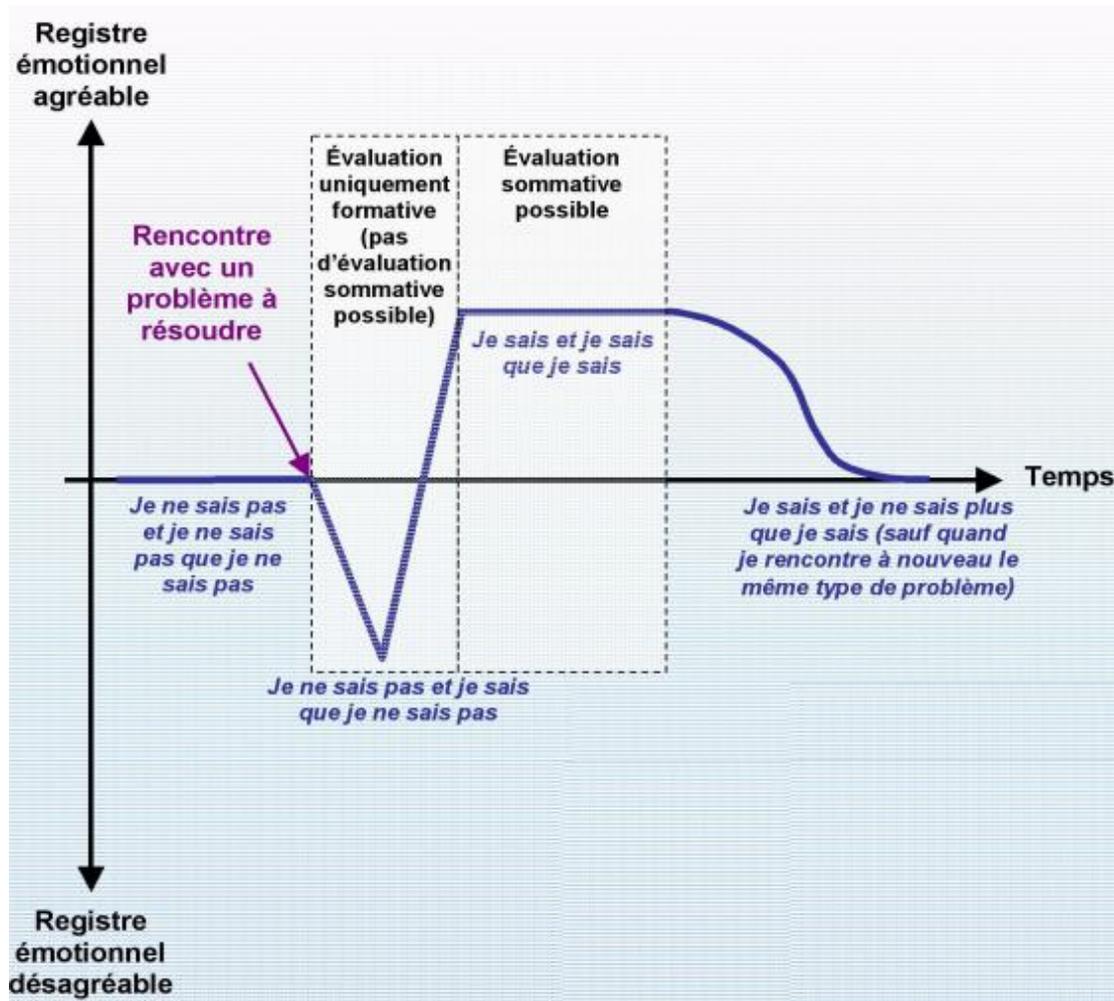
Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : Bulletin officiel n° 17 du
23 avril 2015

Annexes

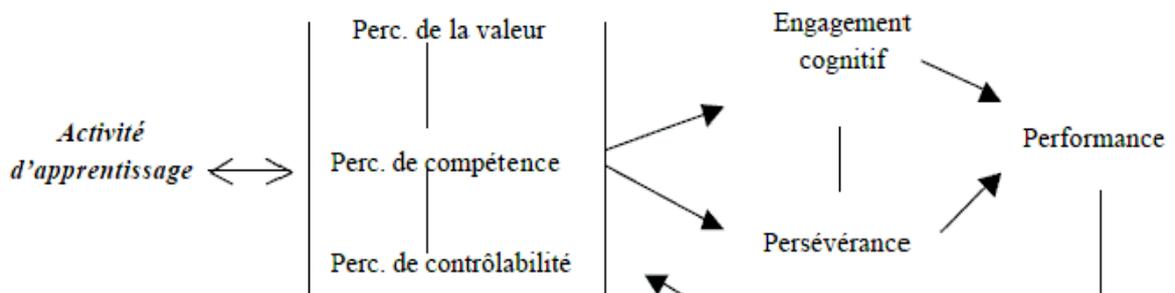
Annexe 1 : « Quelle est la motivation la plus efficace » Deci, 1971



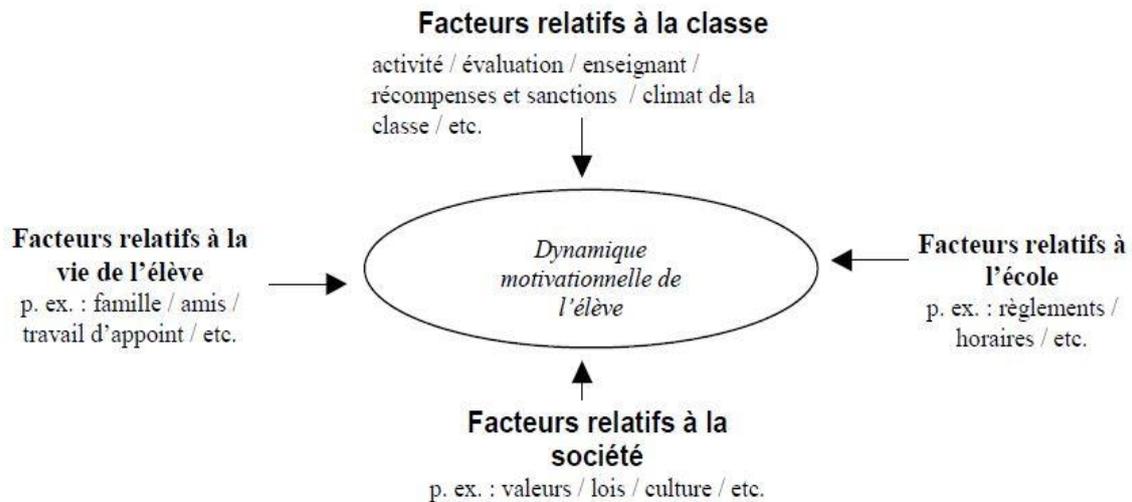
Annexe 2 : Apprendre : une déstabilisation cognitive et affective et une source de plaisir qui place l'élève en référence interne.



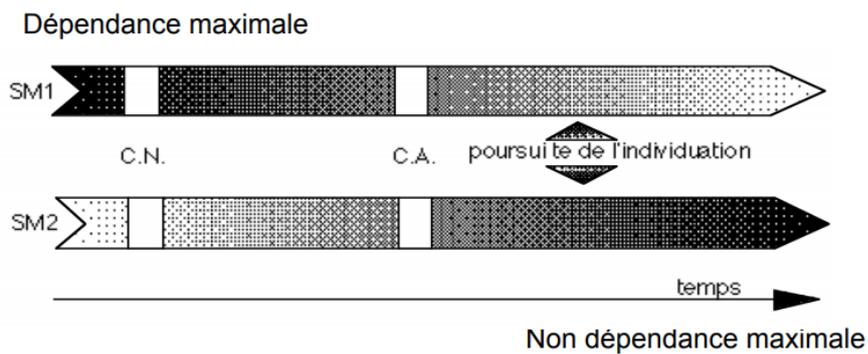
Annexe 3 : Modèle de la dynamique motivationnelle (Viau, 2004)



Annexe 4 : Facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève.

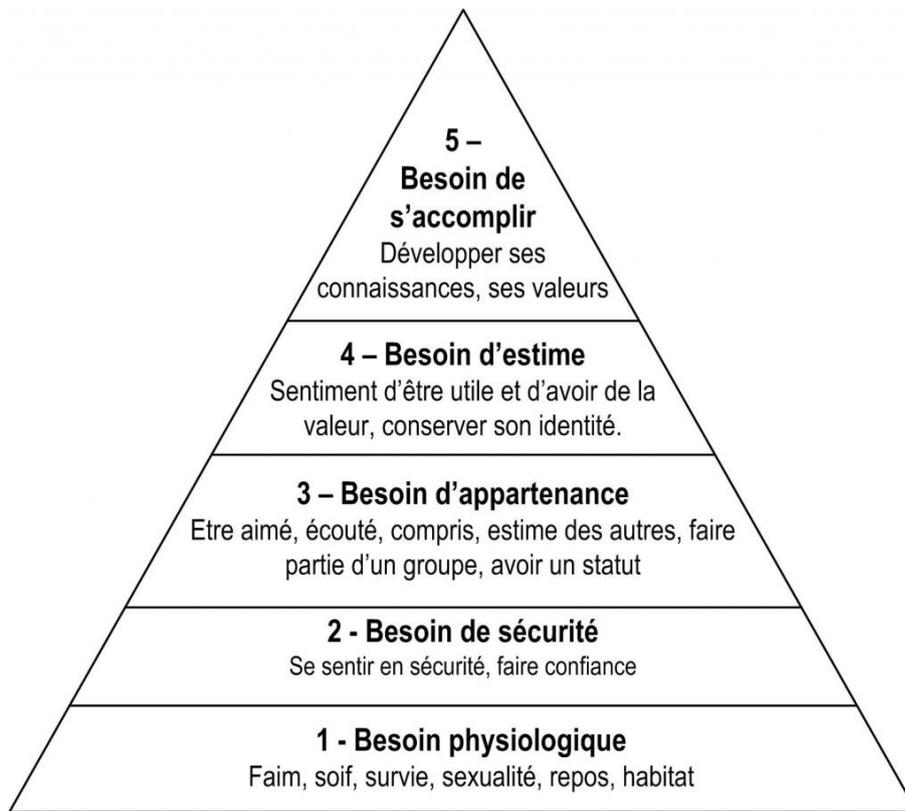


Annexe 5 : « Motivation de sécurisation (SM1) et motivation d'innovation (SM2) sont complémentaires »

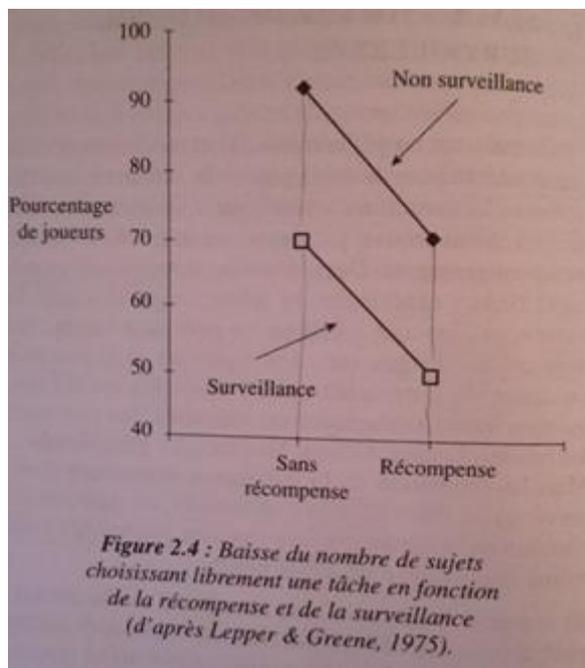


A chaque crise, (naissance = CN; adolescence = CA), à **chaque apprentissage réussi**, et tout au long de la vie, le sujet gagne en SM2 devient moins dépendant ainsi il actualise ses potentialités, il s'individue... en tout cas dans les situations idéales donc rares!!

Annexe 6 : La pyramide de Maslow



Annexe 7 : l’impact de la surveillance sur la motivation (Lepper et Greene, 1975)



Annexe 8 : Corrélations entre le style de l'enseignant, la motivation de l'élève et le climat de classe (Edward Deci , John Nezlek et Louise Sheinman , 1981)

76 Motivation et réussite scolaire

	Style de l'enseignant ¹	
	Score de l'élève	Climat de la classe
Motivation (curiosité)	.44	.37
Compétence perçue	.43	.54

1. Style de l'enseignant : le style est positif s'il est informant, négatif s'il est contrôlant.

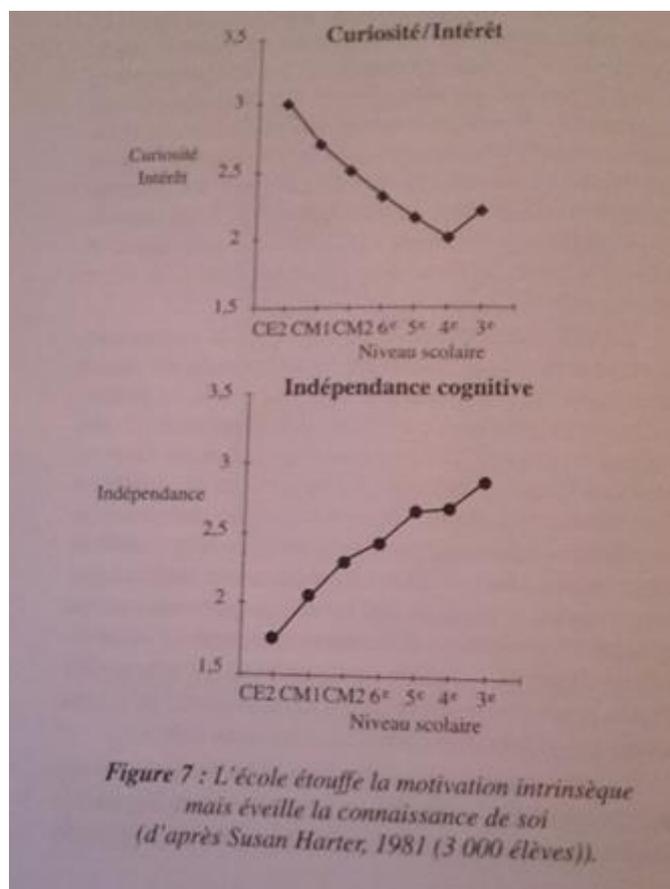
Tableau 4.4 : Corrélations entre le style de l'enseignant, la motivation de l'élève et le climat de la classe (889 élèves) (d'après Edward Deci, John Nezlek & Louise Sheinman, 1981).

Annexe 9 : Différences de comportement entre le professeur contrôlant et le professeur informant (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner et Kauffman , 1982)

Moyenne d'ordres/ actions en 20 mn	Professeur informant	Professeur contrôlant
Directives (« fais ceci »...)	13,25	45,47
Questions de contrôle	4,65	7,63
Critiques (négatives)	1,75	4,26
Temps passé à parler	4 mn 65 s	8 mn 10 s
Puzzles résolus seuls par l'étudiant	2,06	0,40

Tableau 4.5 : Différences de comportement entre le « professeur » contrôlant et le « professeur » informant (d'après Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982).

Annexe 10 : « L'école étouffe la motivation intrinsèque » Susan Harter, 1981



Annexe 11 : Questionnaire n°1 de notre étude

1) Quand j'apprends que je vais prochainement être inspecté(e) :

- a) Je suis stressé(e) car je sais qu'il y a beaucoup d'imperfections dans ma pratique.
- b) Je suis plutôt serein(e), j'applique les instructions officielles, les conseils de mon IEN et je sais que je ne risque pas de sanction.
- c) Je suis confiant(e), je sais que mes inspections se passent systématiquement bien, que ma note va augmenter.
- d) Je suis stressé(e) car je sais que mes inspections se passent systématiquement mal (mon inspecteur ne comprend pas ma pédagogie etc.).
- e) Je suis serein(e) car c'est un challenge que j'aime relever. C'est un exercice qui me motive.

2) Avant chaque inspection.

- a) Je veille à ce que mes préparations soient d'autant plus sérieuses que d'habitude afin de répondre aux attentes de l'inspecteur. Et que ce dernier m'affirme que j'ai progressé.
- b) Je ne soigne pas davantage mes préparations car je sais qu'elles sont correctes, en adéquation avec ce qui est attendu par l'inspection.
- c) Je soigne nettement plus mes préparations que d'habitude car ma préoccupation première est de satisfaire les attentes de l'inspecteur.
- d) Je ne soigne pas davantage mes préparations car je sais qu'elles sont systématiquement appréciées par l'inspecteur et en accord avec ses attentes.
- e) Je ne change pas mes habitudes au niveau de mes préparations car je prépare régulièrement mes cours dans un but premier : faire progresser mes élèves.

3) La préparation des cours...

- a) Je passe du temps à préparer mes cours car c'est une tâche obligatoire de l'enseignant.
- b) Je passe un temps minimum, juste suffisamment pour répondre aux devoirs de l'enseignant et pour que le déroulement de ma classe se passe bien.
- c) Je passe systématiquement beaucoup de temps à préparer mes cours car je n'ai vraiment pas le choix;
- d) A part pour les inspections, je ne passe pas beaucoup de temps à la préparation de mes cours car je sais qu'on ne peut pas me sanctionner sur ces temps-là.
- e) Je ne compte pas forcément les temps de préparation de mes cours, ces temps-là me permettent de découvrir de nouvelles choses intéressantes (dispositif, support ...) que j'ai envie de réaliser dans ma classe, c'est un plaisir.

4) Lorsque que mes élèves me posent une question à laquelle je ne sais pas répondre

- a) Je déteste ça, cela me frustre et me fait culpabiliser.
- b) Cela ne me dérange pas car je parviens systématiquement à y répondre un peu plus tard grâce à une recherche.
- c) Cela ne me dérange pas car je sais comment réagir (je détourne le problème pour ne pas perdre ma crédibilité).
- d) Cela me gêne, mais je travaille bien mes préparations pour les éviter.
- e) Je suis honnête avec eux et leur explique que personne n'est infallible, ce qui est profitable pour la relation de confiance que j'entretiens avec eux.

5) La formation...

- a) J'aime me former davantage car je sais qu'il y a des imperfections dans ma pratique.
- b) Je n'éprouve pas le besoin de me former davantage mais je vais aux formations lorsqu'elles sont obligatoires.
- c) Je me forme systématiquement seulement quand on me le demande.
- d) Je n'aime pas les moments de formation car ces instants décalent ma programmation annuelle et me ralentissent pour finir le programme.
- e) Je prends plaisir à me former, que ces instants soient obligatoires ou non, car me former m'apporte beaucoup /me fait progresser dans ma pratique.

6- Attribution des postes à la rentrée : si j'obtiens une classe que je ne désirais pas (niveau de classe non souhaité, élèves difficiles ou autres) :

- a) Cela va être difficile pour moi, mais je n'ai pas le choix, je compte sur le soutien de mon entourage (collègues, conseiller pédagogique etc.) (SM1)
- b) Ce n'est pas grave, mon entourage (collègues, conseiller pédagogique etc.) pourra me soutenir (SM1)
- c) Je suis persuadée que je n'y arriverai pas, cela me donnera envie de démissionner. (sm1P)
- d) J'arrive toujours à m'adapter, peu importe ce que j'ai comme poste. (SM1P)
- e) Tant mieux, cela me permettra de gagner en expérience, j'aime les défis. (SM2)

7 - J'ai choisi le métier de professeur des écoles

- a) Ce métier est plaisant, me procure un certain niveau de vie (praticité des horaires, vacances scolaires...). Puis mon profil correspond bien au métier.
- b) C'est un métier dans lequel les risques de licenciement sont très faibles. C'est un métier qui me rassure beaucoup.
- c) C'est un métier qui me passionne, je prends beaucoup de plaisir à enseigner.

Annexe 12 : Questionnaire N°2 de notre étude déterminant le profil motivationnel de l'enseignant. Réponses possibles "Souvent" ou "Rarement".

Question (Q) 1 : Je travaille en transdisciplinarité/interdisciplinarité

Q2 : Mes évaluations sont sommatives

Q3 : Mes élèves élaborent des projets personnels/ collectifs tel que les exposés

Q4 : Les réussites (scolaires et comportementales) se traduisent par des récompenses dans ma classe.

Q5 : Je sanctionne mes élèves lors d'un mauvais résultat

Q6 : Je sanctionne mes élèves lors d'un mauvais comportement

Q7 : Je mets mes élèves en compétition lors des apprentissages

Q8 : Quand je donne un travail, j'impose un temps limité à mes élèves pour réaliser la tâche.

Q9 : Lors des activités libres, je surveille ce que font mes élèves (travail réalisé).

Q10 : Je valorise tous mes élèves

Q11 : Je compare mes élèves entre-eux.

Q12 : Je diversifie mes moyens d'entrée dans les activités pour attirer la curiosité des élèves.

Q13 : Je laisse du temps à la manipulation.

Q14 : Je punis les devoirs mal fait

Q15 : Je suis directif

Q16 : Je montre et explique l'erreur

Q17 : J'utilise la critique négative dans ma pratique

Q18 : Je laisse beaucoup de liberté à mes élèves.

Q19 : Je parle peu lors des activités.

Q20 : Je veille à choisir des activités signifiantes aux yeux des élèves

Q21 : Je prends le temps de justifier l'utilité de l'activité

Q22 : Je diversifie les activités (peu d'activités répétitives jour après jour)

Q23 : Je propose des activités intégrées à d'autres activités (les activités s'inscrivent dans une séquence logique).

Q24 : Je propose des activités qui relèvent du défi pour l'élève (activité ni trop facile ni trop difficile).

Q25 : Je propose des activités les plus authentiques possible, qui se rapprochent le plus possible de la vie courante

Q26 : Je propose des activités qui exigent un engagement cognitif de la part de l'élève

Q27 : Je propose des activités qui consistent à appliquer de façon mécanique une procédure

Q28 : Je laisse du choix à mes élèves concernant le thème de travail, le matériel, le mode de présentation du travail, ou la désignation des membres de l'équipe.

Q 29 :Je propose des activités lors desquelles tous les élèves accomplissent les mêmes tâches, au même moment et de la même façon.

Q30 : Je permets aux élèves de travailler dans une atmosphère de collaboration et de travailler ensemble pour atteindre un but commun.

Q31 : Les consignes que je propose sont claires, la majorité des élèves n'a pas de difficulté à comprendre ce que j'attends d'eux.

Q32 : Mes élèves ont l'impression que je "leur arrache la copie des mains" à la fin d'une activité.

