HAL
open science

# En quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la motivation chez les apprenants de cycle 2 ?

Aline Geffroy

## To cite this version:

Aline Geffroy. En quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la motivation chez les apprenants de cycle 2 ?. Education. 2020. dumas-03125209

**HAL Id: dumas-03125209**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03125209**

Submitted on 29 Jan 2021

**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.

HAL
archives-ouvertes.fr

# En quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la motivation chez les apprenants de cycle 2 ?

Aline Geffroy

**To cite this version:**

Aline Geffroy. En quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la motivation chez les apprenants de cycle 2 ?. Education. 2020. dumas-03125209

**HAL Id: dumas-03125209**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03125209**

Submitted on 29 Jan 2021

**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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Normandie Rouen - Le Havre

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE

Normandie Université

UNIVERSITÉ LE HAVRE NORMANDIE

# UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
# INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**
**Mention 1 : Premier degré**

**Année 2019-2020**

***GEFFROY Aline***

# En quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la motivation chez les apprenants de cycle 2 ?

*Sous la direction de : M. Emery Pierre.*

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE**
**INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**
**Mention 1 : Premier degré**

**Année 2019-2020**

GEFFROY Aline

# En quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la motivation chez les apprenants de cycle 2 ?

*Sous la direction de : M. Emery Pierre.*

Résumé :

Qui ne s'est jamais senti démotivé à l'école ? Personne n'est-ce pas ? La motivation est « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 1999, p.12). Le fait d'être démotivé est une conséquence concernant les apprentissages. En effet, elle peut être retardée voir complétement absente.

La motivation est un sujet infiniment large. Constituée de facteurs externes et internes à l'élève, la motivation possède une influence sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Nous avons donc concentré nos recherches sur les déterminants de la dynamique motivationnelle c'est-à-dire la perception de la valeur de l'activité, la perception de la compétence ainsi que la perception de la contrôlabilité. Nous avons donc mêlé ces déterminants à deux pédagogies différentes : la pédagogie dite traditionnelle et la pédagogie de projet. Afin de répondre à la problématique suivante : « en quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la motivation chez les apprenants de cycle 2 ? », nous avons élaboré plusieurs hypothèses. Le but était de voir si la pédagogie de projet avait une influence sur ces déterminants concernant les apprenants. Puis, nous avons élaboré une méthodologie de recherche à l'aide d'entretiens semi-directifs. Et enfin, nous avons présenté et analysé les résultats au regard de notre cadre théorique. Ce dernier, évoque en grande majorité la dynamique motivationnelle de Viau et la pédagogie de projet.

Même si les hypothèses ne peuvent pas être complétement validées au vu de la crise sanitaire qui se déroule actuellement, il semblerait que la pédagogie de projet renforce la motivation et agit sur les déterminants de la dynamique motivationnelle. Mais, celle-ci comporte tout de même des limites.

Mots clés :

Dynamique motivationnelle, pédagogie de projet, perception de la compétence, valeur de l'activité, perception de la contrôlabilité.

Remerciements :

En premier lieu, nous tenons à remercier Monsieur Emery, notre directeur de mémoire, pour sa patience, sa disponibilité et surtout pour la qualité de ses conseils. Nous sommes énormément reconnaissantes pour sa bienveillance et son exigence qui nous ont permis de toujours nous questionner, et de nous pousser dans nos retranchements afin de fournir le meilleur de nous-même concernant ce travail de recherche. Nous le remercions également pour sa réactivité et son soutien sans faille surtout au vu de la situation particulière dans laquelle nous sommes au moment où nous rédigeons ce mémoire.

Nous remercions également Cadinot Marie, avec qui nous avons collaboré pour l'écriture d'une partie de ce mémoire. Ce travail nous a permis sans cesse de nous remettre en question vis-à-vis de nos futures pratiques professionnelles. Nous la remercions pour cette année chargée que nous avons passé à échanger et raisonner afin d'établir un cadre théorique et une méthodologie de recherche. C'est avec un immense regret que nous n'avons pas pu élaborer notre projet comme nous le souhaitions, mais nous avons toujours su nous soutenir et trouver des solutions pour avancer.

Enfin en dernier lieu, nous tenons à adresser nos remerciements à nos proches, qui nous soutiennent depuis presque bientôt deux ans dans la bonne réalisation de ce mémoire. Au vu des récents événements à savoir la crise sanitaire, l'écriture de notre mémoire et notre moral ont été mis à rude épreuve. Mais grâce au soutien sans faille de nos proches sans faille, nous avons réussi à mener à bien ce mémoire. Je tiens également à remercier particulièrement mon amie Pannier Chloé, qui est présente depuis des années mais aussi depuis le début de la rédaction de ce mémoire et qui m'a beaucoup aidée et a toujours su se montrer à l'écoute et disponible. Un grand merci.

## Introduction :

En tant qu'enseignantes en devenir et en formation constante, nombre d'observations faites sur le terrain et dans notre entourage nous interrogent et nous interpellent. Beaucoup peuvent susciter de réelles questions quant au métier lui-même ou quant aux réponses que l'on peut apporter.

Nous avons pu observer une situation qui a soulevé des interrogations. Lors de moments d'observations, nous avons pu observer des situations d'enseignement frontales et traditionnelles. Les élèves étaient issus d'un milieu socio-culturel favorisé. Notre attention s'est plus particulièrement portée sur un élève. Nous le nommerons Léo. Cet élève est agité et perturbateur. Il refuse toute forme d'autorité en classe et se trouve en difficulté pour entrer dans les activités demandées. Léo est, selon son enseignante, en situation d'échec scolaire. Si l'on s'intéresse à sa situation familiale en détail, on voit que sa famille est très favorisée au niveau économique. Ses parents sont très investis dans sa scolarité et essaient avec l'enseignante de trouver des réponses à ses difficultés scolaires. De plus, la culture familiale dont il est issu est reconnue par l'enseignante comme très connivente avec la culture scolaire. Léo dit lui-même qu'il est à l'école pour apprendre mais qu'il n'y arrive pas. En revanche, dans certaines situations, il arrive à entrer dans les apprentissages et produit le travail demandé et ceci avec un comportement exemplaire.

Dans cette situation, il est étonnant de voir que Léo est un élève en grande difficulté scolaire mais que ses capacités intellectuelles ne sont pas en cause. Sa cellule familiale ne semble pas l'être non plus. Aussi, il montre que parfois, il arrive à produire un travail efficace qui le fait progresser et qui montre qu'il peut être un élève tout à fait brillant. Ce qui nous a le plus interrogées, c'est de voir qu'un élève dont tous les critères semblent réunis pour réussir à l'école est en (grande) difficulté. Sa posture de refus traduit un dysfonctionnement dont l'origine n'est pas forcément évidente à trouver. Dans beaucoup de cas, on semble pouvoir trouver l'explication d'une scolarisation difficile dans la cellule familiale ou dans le mode de travail de l'élève. Ici, ce n'est pas le cas.

Selon nous, cette situation est intéressante à mettre en regard avec les idées de différenciation pédagogique et de dispositifs d'aide à apporter pour les élèves en difficulté. En effet, selon le modèle traditionnel, l'école tend souvent à ce que tous les élèves puissent

apprendre la même chose en même temps. Ce constat ne prend pas en compte les élèves en grande difficulté ou en posture de refus. Dans les formes traditionnelles d'enseignement, les causes de telles difficultés sont difficilement identifiées et la remédiation n'existe pas, ou peu.

Dans le cas de Léo, il semblerait que l'enseignement traditionnel ne lui soit pas bénéfique. Sa posture de refus ne semble pas illustrer un manque à pallier en termes de capacités intellectuelles ou en termes d'accompagnement familial. Si ces deux éléments sont rejetés, la cause de ses difficultés semble ne pouvoir prendre place qu'au niveau de l'enseignement, de l'enseignante elle-même et de sa pédagogie. Sans dire qu'il s'agit d'une faute imputable à la posture de l'enseignante, il est possible d'imaginer que la pédagogie dont elle fait preuve ne convient pas à tous, notamment à un profil d'élève comme Léo. Dans nombre de classes, l'approche traditionnelle n'ancre pas les apprentissages dans la réalité, dans le concret. Certains élèves ne peuvent faire preuve d'abstraction pour acquérir des savoirs ou des procédures. Dans le cas de Léo, il est capable de montrer qu'il arrive à produire ce qui est demandé par l'enseignante mais c'est un fait rare.

La question légitime qui découle de ce constat est de savoir pourquoi il arrive parfois à entrer dans les apprentissages. Qu'est-ce qui fait qu'à ce moment, dans cette situation, l'élève se montre capable d'effectuer un travail brillant, avec une attitude tout à fait exemplaire ? On imagine facilement que le problème peut être motivationnel. En effet, dans l'enseignement traditionnel, les savoirs transmis ne sont pas liés avec le concret. Les élèves produisent en se découpant du réel, de la vie quotidienne et de leurs représentations. Cela peut être tout à fait démotivant pour un élève. Produire sans but, ou sans le comprendre peut n'avoir aucun sens pour lui. Cela pourrait expliquer la raison du comportement de Léo. Quand il comprend le sens de ce qu'il fait, qu'il a un but précis en tête, il peut produire un travail puisqu'il en comprend la finalité. Le reste du temps, il ne voit pas l'intérêt de s'intéresser à ce qu'il se passe autour de lui en classe étant donné qu'il n'estime pas être concerné par cela.

Dans la thématique de la pédagogie différenciée et des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, les pédagogies alternatives sont souvent mises en avant. Il est clair que pour Léo, le modèle traditionnel ne convient pas. Nous pouvons souvent rencontrer des élèves qui comme lui, ne s'épanouissent pas en tant qu'élèves car la relation qu'ils entretiennent avec le savoir ne leur sied pas. La réponse aux difficultés de Léo se trouve peut-être dans ces constatations.

Il semblerait qu'une posture de refus soit symbole de non motivation. Un élève qui ne se sent aucunement investi dans une tâche manifeste ce sentiment à travers différentes stratégies. Elles nous permettent, en tant que professionnels, de nous rendre compte que l'activité proposée n'est pas adéquate pour tous les élèves. Les plus scolaires d'entre eux effectueront l'activité, car elle est demandée par l'enseignant. Nous retrouvons ici l'idée du contrat didactique : l'élève estime que si l'enseignant le demande, c'est que le but visé est important et synonyme d'apprentissage certain, il faut donc se mettre en activité.

En revanche, certains élèves ont le besoin de comprendre l'utilité, la portée, l'impact à long ou court terme de la tâche qu'ils produisent. En effet, si l'enseignant leur demande de produire quelque chose dont ils ne comprennent pas la portée, c'est bel et bien leur motivation qui sera entachée.

C'est au vu de ces éléments de réflexion professionnelle que nous avons compris l'importance de la motivation au sein du système scolaire. Celle-ci nous a semblé, dans le cadre de nos diverses observations, être mise à mal dans les modalités frontales de la pédagogie traditionnelle. C'est pourquoi nous allons nous intéresser plus particulièrement à un dispositif de la pédagogie institutionnelle qui est la pédagogie de projet.

**Nous tenterons, dans ce mémoire, de trouver des éléments de réponse à notre réflexion ainsi qu'à notre problématique qui est la suivante : « En quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la motivation chez les apprenants de cycle 2 ? »**

# Première partie : le cadre théorique

## I. Qu'est-ce que la motivation ?

### *1. Définition*

Le terme de « motivation » vient du latin « movere » signifiant se « déplacer » (Vianin, 2008). Il y a ici l'idée de mouvement qui est prédominant étymologiquement. En effet, la motivation varie constamment selon notre âge, les événements de notre vie et notre milieu de vie. Le terme de mouvement est donc prédominant dans cette définition, nous poussant à agir.

Les premières recherches concernant la motivation commencent dès l'Antiquité. Les recherches scientifiques de ce concept datent pour la plupart du début du XXe siècle et ont été réalisées par des psychologues. Vallerand et Thill (1993) proposent une définition générale de la motivation qui se rallierait à la majorité des chercheurs en psychologie : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (p.18). Cependant, si un enseignant désire intervenir dans sa classe, il doit s'appuyer sur une définition un peu plus pratique concernant le concept de motivation en contexte scolaire. Viau (1999) désigne la motivation comme étant une dynamique et propose la définition suivante : « *Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre »* (p.12).

Cette définition permet de souligner que la motivation intrinsèque appartient à l'élève, qu'elle varie en fonction de plusieurs facteurs externes et qu'elle met en interaction des sources et des manifestations. C'est donc un concept particulièrement complexe.

### *2. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque*

#### *2.1 Deux types de motivation :*

Il existe deux catégories de motivation selon la théorie de Richard Deci en 1975 et enrichie par Deci et Ryan en 1985 puis en 2002 : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

La définition de la motivation intrinsèque est la suivante : « La motivation intrinsèque est en jeu lorsqu'une activité est réalisée pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure ». (Claude Louche, Cindy Bartolotti et Jacqueline Papet, 2006, p.351). L'élève effectue ses activités pour le plaisir d'apprendre de nouvelles choses, il est ainsi motivé par lui-même. Cette motivation est donc interne à l'élève.

Quant à la définition de la motivation extrinsèque : « La motivation extrinsèque intervient dans les situations où le comportement répond à des objectifs instrumentaux (obtenir une récompense ou éviter une sanction, par exemple) ». (Claude Louche, Cindy Bartolotti et Jacqueline Papet, 2006, p.351). La motivation extrinsèque est celle que nous rencontrons donc le plus souvent à l'école. L'élève n'est pas motivé par lui-même mais par des facteurs externes : bonne note, félicitations, récompenses, bon point des enseignants.

Ce sont deux types de motivation qui sont sollicités tout au long de la scolarité d'un apprenant. En revanche, si l'on s'intéresse à la volonté d'apprendre, à l'intérêt porté à la tâche proposée ainsi qu'à l'impact de cette motivation, il semblerait qu'il faille, en tant qu'enseignant, chercher à solliciter la motivation intrinsèque de l'élève. Il deviendra acteur de ses savoirs, ce qu'il investira d'autant plus dans ses apprentissages. Si un enseignant ne cherche à solliciter que la motivation extrinsèque de l'élève, les intentions de celui-ci seront portées sur la récompense plus que sur les conséquences positives apportées par une tâche accomplie avec plaisir et envie. C'est en ce sens que toute activité proposée au sein d'une classe doit permettre à l'élève de trouver son compte, de comprendre sa portée et son intérêt social et scolaire.

Ces deux types de motivation sont complétés par un troisième état qui se nomme : l'amotivation. L'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. L'amotivation se distingue de la motivation extrinsèque par l'absence de motivation liée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions. Deci & Ryan ont alors mis au point la théorie de l'auto-détermination, une théorie concernant la motivation qui permet de définir les différents types de motivation sur une échelle continue de régulation (continuum).

A travers ces différents types de motivation nous retrouvons :

- **L'amotivation** qui est une absence complète de motivation

- **La régulation externe** : le comportement de l'individu est régulé par des sources de contrôle extérieures à la personne, telles que des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne.
- **La régulation introjectée** : l'individu commence à intérioriser les contraintes externes en se culpabilisant notamment. L'action n'est pas encore librement choisie puisque l'individu agit pour éviter une conséquence désagréable qu'il s'impose en se culpabilisant.
- **La régulation identifiée** : l'activité est finalement réalisée à des fins externes, elle devient valorisée et importante pour l'individu qui s'identifie alors à cette activité.
- **La régulation intégrée :** 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.
- **La régulation auto-déterminée :** 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.

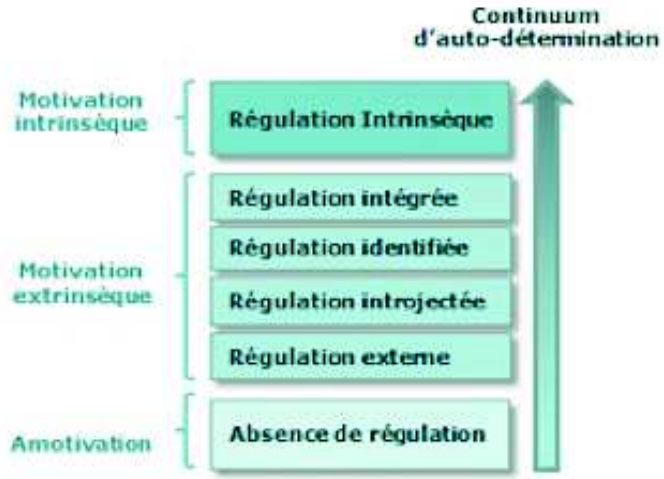


**Figure 1 : Échelle de la motivation selon Deci & Ryan.** [1]

### *3. Les sources de la motivation*

Dans son modèle, Viau appelle ces sources "les déterminants". Il les regroupe en trois catégories :

[1] http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19 (consulté le 30 octobre 2019)

*3.1 La perception de la valeur d'une activité :*

La perception de la valeur d'une activité se définit comme « le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (Viau, 1999, p.24) La perception de la valeur de l'activité correspond à la perception qu'a l'élève sur l'activité proposée par l'enseignant et cela peut se traduire par une question du type « pourquoi ferais-je cette activité ? ». Par ailleurs, un élève accorde de la valeur à une activité pédagogique s'il en perçoit l'utilité ou l'intérêt. S'il n'y voit aucun intérêt ni utilité, il est probable qu'il ne lui prête pas de valeur et donc par conséquent que l'enfant soit complètement démotivé et ne réalise pas l'activité demandée. Le terme « intérêt » renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique (Hidi, 2006 ; Schiefele, 1991, p. 25). Le terme « utilité » quant à lui, renvoie aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité. Ces deux termes ne sont pas forcément à associer, l'un peut aller sans l'autre. On peut également se demander comment les élèves arrivent à juger l'intérêt ou l'utilité d'une activité et donc à percevoir la valeur de celle-ci. Pour répondre à ce questionnement, nous devons nous intéresser aux buts que les élèves ont en venant à l'école.

On distingue alors plusieurs buts que l'élève se fixe consciemment ou inconsciemment :

- Les buts sociaux qui sont liés à la socialisation puisque c'est un enjeu majeur de l'école.
- Les buts scolaires sont des buts d'apprentissage et/ou des buts de performance. Les buts d'apprentissage visent à acquérir des apprentissages tandis que les buts de performance visent à obtenir la meilleure note et donc à montrer aux autres, nos camarades, ainsi qu'à l'enseignant ce qu'on est capable de faire. Les recherches de Dweck en 1989 ont montré que plus les buts d'apprentissage d'un élève sont nombreux plus cet élève est motivé. Cependant, certains pensent que les buts de performance peuvent susciter de la motivation comme de la démotivation. Certains élèves s'engagent en profondeur dans des activités pédagogiques alors que d'autres ont tendance à éviter l'accomplissement de ces activités de peur de se retrouver devant un échec et donc d'être vus comme « incompétents ». Depuis la fin des années 1990, on distingue trois types de buts scolaires : les buts d'apprentissage et les buts de performance comme nous l'avons vu précédemment, mais également les buts d'évitement. Brophy conclut donc qu'une « motivation optimale se compose de buts d'apprentissage et de performance dans la mesure où ces deux types de buts amènent l'élève à s'engager dans une activité plutôt que de tenter à l'éviter » (2004, p.95)

- Enfin, les buts éloignés renvoient au concept de perspective future de l'élève ou perspective d'avenir. Cependant, il est rare qu'un élève de primaire sache ce qu'il voudra faire plus tard. Cela se précise plus au secondaire quand bien même cela n'est pas toujours défini. Les enjeux ne sont pas les mêmes pour les études futures entre le primaire et le secondaire. Ce que l'on peut retenir, c'est uniquement que connaître sa perspective future permet de s'engager plus ou moins dans certains domaines.

En somme, l'élève doit sentir que l'activité proposée lui est utile et lui permet de poursuivre des buts sociaux (sa relation à l'autre), des buts d'apprentissage (ce que cela va lui apporter) mais aussi des buts éloignés (sa vie future). Cela permet à l'apprenant de maintenir une motivation accrue dans les activités proposées en classe.

*3.2 La perception de sa compétence à accomplir une activité :*

Ensuite, la deuxième source de la dynamique motivationnelle de Viau renvoie à la perception de la compétence d'un élève à accomplir une activité. Bandura (2003) donne la définition suivante de la perception de la compétence : « Croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p.12). A travers son modèle, Viau propose la définition suivante : « la perception qu'a l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (p.36). Le concept de perception de sa compétence renvoie donc à une activité pédagogique particulière. Concernant cette perception, il faut savoir que le jugement de sa compétence se fait uniquement sur une activité que l'enfant n'a pas l'habitude de faire sinon cela n'a pas d'intérêt. L'enfant n'a pas besoin d'évaluer une tâche qu'il fait régulièrement, il sait qu'il est capable de la réaliser. Il connaît alors son niveau de compétence à accomplir la tâche. Le but de l'école est avant tout d'acquérir de nouvelles connaissances, de nouvelles tâches inconnues par les élèves. Cependant, le fait d'avoir de la nouveauté ne permet pas aux enfants de juger la tâche et peut donc faire naître des incertitudes chez un enfant et donc d'amener à se poser la question « est-ce-que je suis capable de le faire ? ».

Il a été montré que beaucoup d'enseignants confondent la perception qu'un élève a de sa compétence avec l'estime de soi de celui-ci. Raynor et MacFarlin proposent la définition suivante « l'estime de soi renvoie aux jugements d'ordre affectif qu'une personne porte sur elle-même ». La différence avec la perception de sa compétence est donc bien réelle. La perception

de sa compétence renvoie à la capacité d'accomplir une activité particulière tandis que l'estime de soi renvoie à la valeur générale qu'une personne s'attribue.

La perception de sa compétence est influencée par plusieurs facteurs selon Bandura (2003) : ses expériences ou ses performances antérieures qui correspondent à ses échecs et ses réussites passés, l'observation d'autres personnes (les élèves), la persuasion verbale qui correspond aux commentaires que les parents, les enseignants ou encore les camarades de classe font à un élève pour le convaincre qu'il est capable de réaliser la tâche demandée. Et enfin, le dernier facteur, ce sont les états psychologiques et émotifs, c'est-à-dire être calme ou alors dans un état de stress devant une évaluation. Ces facteurs influençant la perception de la compétence ne sont pas les seuls. Il y a bien sûr également la posture de l'enseignant ainsi que son comportement, les critères d'évaluation, etc. Plus l'enseignant et sa méthode d'enseignement seront positifs, plus l'élève aura tendance à se sentir capable de réussir. Il est donc important de noter ici que les enseignants ont pour devoir/but de faire réussir tous leurs élèves donc il est indispensable de bien différencier son enseignement au regard des élèves. En effet, on sait qu'aujourd'hui les classes sont hétérogènes, donc si on propose des activités impliquant aucune diversification, il est certain que des élèves vont être mis à l'écart. De plus, concernant la perception de la compétence, il est également certain que ces élèves vont avoir un jugement négatif. Cela renvoie directement à la perception de soi qu'a un élève puisqu'il doit se sentir en capacité de réaliser la tâche proposée. L'élève juge alors en quoi il s'estime capable d'atteindre les buts fixés.

*3.3 La perception de la contrôlabilité :*

La perception de la contrôlabilité en milieu scolaire se définit « comme le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (Viau, 1994). Il s'agit alors une fois de plus d'un jugement propre à l'élève. Pour que cette perception soit génératrice de motivation, l'apprenant doit avoir le sentiment qu'il exerce un réel impact sur l'activité pédagogique menée. Cette impression de contrôle doit s'exercer sur le déroulement de l'activité ainsi que sur ses conséquences.

Il semblerait qu'un élève qui croit exercer un contrôle sur le déroulement et sur les conséquences d'une activité s'investisse d'autant plus en produisant les démarches attendues avec plus d'intensité, en entrant plus rapidement dans la tâche et en explorant la discipline plus

en profondeur. Au contraire, un élève qui croit n'avoir aucun contrôle sur le déroulement de l'activité ne fera que survoler ou éviter la tâche.

Ces différentes sources de la motivation sont présentées comme des perceptions. Cela nous montre que la motivation prend racine intrinsèquement dans chaque individu. Une fois de plus, la manière dont l'apprenant conçoit l'activité proposée au sein d'une classe est propre à lui-même mais peut être influencée par le contexte. Au vu de ces différentes perceptions, il est nécessaire que l'élève comprenne l'utilité de la tâche, sa capacité à la réaliser ainsi que le contrôle dont il fait preuve sur celle-ci. En prenant en compte ces différentes perceptions propres à l'élève, l'enseignant devient alors capable de comprendre ce qui motive l'élève. Ces perceptions sont les premiers éléments qui permettent à l'élève de s'investir dans une tâche proposée.

## II. Comment se manifeste la motivation ?

### *1. Les manifestations de la dynamique motivationnelle :*

Après avoir fait l'état des lieux des sources de la motivation en contexte scolaire, nous nous intéressons désormais à ce que Viau appelle dans son modèle les « indicateurs » de la motivation. Il s'agit des manifestations observables, visibles de la motivation scolaire. En effet, lors de situations d'apprentissage, la stimulation des sources de la motivation a des conséquences sur les comportements observables des élèves.

*1.1 L'engagement cognitif :*

L'engagement cognitif correspond « au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique » (Salomon, 1983, p.52). L'engagement cognitif se présente comme une bonne capacité de concentration et d'attention. Cependant, il existe deux types d'élèves : les élèves qui vont avoir recours à une dynamique motivationnelle, c'est-à-dire qu'ils vont s'engager dans la tâche. Et, à l'opposé, on trouve les élèves non-investis dans la tâche et qui, quant à eux, vont avoir recours à des stratégies d'évitement. Une stratégie d'évitement est un comportement qu'un élève adopte pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir (Viau, 1999, p.53). Il existe plusieurs stratégies d'évitement : se lever pour aiguiser son crayon, se moucher, demander des explications inutiles, refaire ses lacets…. Un élève dans son parcours scolaire a recours à une ou plusieurs stratégies d'évitement pour x ou y raison. Mais il faut que cela soit de façon régulière pour dire qu'un enfant est démotivé. Viau définit cet engagement cognitif comme

étant « l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'auto-régulation lorsqu'il accomplit une activité » (Viau, 1997, p.77). En d'autres termes, l'élève motivé utilise de manière stable des mécanismes d'apprentissage quand il accomplit une activité.

*1.2 Les stratégies d'apprentissage :*

Les stratégies d'apprentissage sont mises en place lorsqu'un élève est motivé et qu'il s'engage réellement dans une tâche. On peut les définir de la façon suivante : « Les stratégies d'apprentissage se définissent donc comme « des moyens que l'élève utilise pour acquérir des connaissances et des compétences pour mieux contrôler sa démarche d'apprentissage sur le plan cognitif et affectif » (Viau,1999, p.55). Viau propose une classification des stratégies d'apprentissage, lesquelles seront regroupées en quatre catégories : stratégies cognitives, stratégies métacognitives, stratégies de gestion de l'apprentissage et stratégies affectives.

| **Stratégies d'apprentissage** | | | |
|---|---|---|---|
| **Stratégies cognitives** | **Stratégies métacognitives** | **Stratégies de gestion de l'apprentissage** | **Stratégies affectives** |
| Liées aux connaissances déclaratives :<br>• Stratégies de répétition<br>• Stratégies d'élaboration<br>• Stratégies d'organisation | Stratégies de planification | Stratégies de gestion de temps | Stratégies d'éveil et de maintien de la motivation |
| Liées aux connaissances conditionnelles.<br>• Stratégies de généralisation<br>• Stratégies de discrimination | Stratégies d'ajustement | Stratégies d'organisation de l'environnement et des ressources matérielles | Stratégies de maintien de la concentration |
| Liées aux connaissances procédurales :<br>• Stratégies de compilation | Stratégies de régulation (autoévaluation) | Stratégies d'identification des ressources humaines | Stratégies de contrôle de l'anxiété |

**Figure 2 : La classification des stratégies d'apprentissage.** [2]

[2] Extrait de Viau, R. (1999) op. cit. p 55.

*1.3 Les stratégies cognitives :*

À travers les stratégies cognitives, on retrouve des « sous catégories » de stratégies. Les stratégies cognitives sont « des moyens auxquels les élèves recourent pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qui leurs sont transmises (Weinstein et Meyer, 1991). Parmi les sous-catégories des stratégies cognitives de Rolland Viau nous avons :

- Les stratégies de répétition : c'est le fait de répéter plusieurs fois ou d'utiliser des moyens mnémotechniques pour se rappeler ou encore d'apprendre par cœur des informations.
- Les stratégies d'élaboration consistent à faire des résumés. L'enfant prend des notes personnelles.
- Les stratégies d'organisation : c'est le fait d'avoir recours à des schémas ou encore des tableaux pour mettre en évidence des liens entre les informations.
- Les stratégies de généralisation ont pour but de trouver d'autres situations où peut s'appliquer la notion abordée.
- À l'inverse des stratégies de généralisation, les stratégies de discrimination consistent à déterminer les cas dans lesquels la notion enseignée ne s'applique pas.
- Et enfin, les stratégies de compilation permettent de pratiquer une procédure ou une série de procédures permettant l'exécution d'une tâche complexe.

*1.4 Les stratégies métacognitives :*

À travers les stratégies d'apprentissage, nous avons les stratégies métacognitives. La métacognition « correspond à la connaissance et au contrôle qu'une personne a sur elle-même, sur ses stratégies cognitives et sur ses apprentissages. » (Tardif,1992, p.58). Parmi ces stratégies métacognitives, on trouve la planification qui « consiste à prendre du recul par rapport à l'activité qu'on leur demande de faire en jugeant son ampleur, en se fixant des objectifs de travail et en choisissant les stratégies cognitives qui permettront de l'accomplir adéquatement ». L'ajustement permet d'évaluer l'efficacité des stratégies cognitives afin d'ajuster si besoin et l'autoévaluation permet d'évaluer eux-mêmes les résultats finaux de leur apprentissage.

*1.5 Les stratégies affectives :*

Les stratégies affectives, quant à elles, sont « celles que les élèves emploient pour contrôler leurs émotions et créer un climat psychologique propice à l'apprentissage (Boulet & al., 1996 ; Weinstein et Mayer, 1986).

*1.6 La persévérance :*

Toujours dans le modèle de Viau, le terme de persévérance est utilisé au sens de ténacité. En effet, l'élève motivé va passer du temps sur des activités. Ce temps est mesurable, il permet de savoir combien de temps l'apprenant passe sur les différentes étapes de l'activité (exercices écrits, manipulations, compréhension des erreurs…). De manière logique, plus un élève persévère dans une activité, plus on considère qu'il est motivé. En revanche, ce temps consacré à l'activité, cette ténacité donc, n'a malheureusement pas de lien avec la réussite de l'élève. En effet, certains persévèreront dans l'activité sans pour autant être performants.

*1.7 La performance :*

Dans une approche sociocognitive, la performance désigne les résultats d'apprentissage ainsi que l'utilisation des différentes stratégies d'apprentissage en plus de la persévérance. Ces différentes stratégies permettent d'influencer positivement la réussite d'un élève puisque cela traduit sa motivation.

*1.8 L'apprentissage :*

L'apprentissage est l'étape finale de la dynamique motivationnelle. Cette étape survient après l'engagement cognitif et la persévérance. L'apprentissage réalisé lors d'une activité pédagogique est fixé par l'enseignant et correspond aux objectifs pédagogiques. Ces objectifs peuvent être des compétences disciplinaires mais pas seulement. Cela peut être des compétences du type : travailler en groupe, élaborer un projet, etc. Il faut donc faire la différence entre savoir-faire (procédures) et savoir-être (comportements). Rolland Viau ajoute que pour l'apprentissage, il « est également nécessaire de se rappeler que l'apprentissage n'est pas seulement une manifestation, mais également l'une des sources de la motivation, car il influence les perceptions que l'élève entretient à l'égard de l'activité pédagogique qui lui est proposée » (p.65). Cela signifie donc qu'un élève qui obtient de mauvaises notes/appréciations, va avoir une faible perception de sa compétence et donc une faible dynamique motivationnelle. En revanche, parfois, une faible note permet de donner du « tonus » à l'élève et donc de lui donner de la motivation pour mieux faire.

## *2. Les facteurs qui influencent la motivation :*

Nous avons vu juste avant que la dynamique motivationnelle est un phénomène intrinsèque qui trouve son origine dans trois perceptions : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence à accomplir une activité et la perception de la contrôlabilité que l'élève a sur le déroulement de l'activité. Cependant, bien que la dynamique motivationnelle de

Viau soit intrinsèque, des facteurs peuvent l'influencer par des facteurs externes : les amis, la famille, la classe, l'enseignant, les activités proposées en classe. Il est donc important de comprendre ces facteurs externes puisque cela dépasse largement le contexte scolaire. Viau va donc décliner ces facteurs en quatre catégories.

**Figure 3 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève.**[3]

*2.1 Les facteurs externes à la classe :*

Plusieurs facteurs externes peuvent intervenir dans la dynamique motivationnelle de l'élève. En effet, l'environnement familial a un effet positif ou négatif sur celle-ci. La structure familiale au cours du temps a évolué. Les parents travaillent beaucoup et n'ont pas forcément le temps de s'occuper du travail scolaire de leurs enfants. Ce sont souvent des parents qui sont épuisés en rentrant du travail. Ce manque de temps pour les enfants se fait ressentir sur les devoirs, les leçons, les activités extrascolaires mais aussi sur l'enfant lui-même. Cependant, bien que cet aspect puisse avoir des répercussions négatives sur la motivation, les valeurs que transmettent les parents en matière d'apprentissage peuvent être bénéfiques et donc être positives. Selon Wigfiel et al. (2006), les parents influencent la motivation de leur enfant par leurs attentes à son égard, leur conception de l'apprentissage et de l'éducation, leurs comportements, etc. Les parents favorisent donc de façon positive la motivation si :

- Ils ont des attentes et des exigences scolaires élevées mais réalistes (c'est-à-dire adaptées au niveau de capacité de l'enfant).
- S'ils ont une grande confiance en ses capacités de réussite.
- S'ils créent un climat de soutien et un climat chaleureux.
- S'ils sont des modèles d'apprentissage.

[3] Extrait de Viau, R. (1999) op. cit. p 70.

De plus, l'école étant un lieu de socialisation, l'enfant a donc des amis qui occupent une grande place dans sa vie personnelle. D'ailleurs, « la majorité des adolescents ne conçoivent pas l'école uniquement comme un lieu d'apprentissage, mais également comme un lieu de fraternisation avec les amis, et pour plusieurs, de créations de relations amoureuses » » (Viau, p.74). Les amis ont donc une influence importante puisque si un élève a des amis qui désirent apprendre et qui visent la réussite scolaire, alors l'élève aura tendance à être motivé et inversement.

La société dans laquelle nous vivons possède également un rôle sur la dynamique motivationnelle et donc sur la réussite des élèves. La culture d'une société et ses valeurs sont des facteurs sociaux qui influent le plus la dynamique motivationnelle de l'élève. La société a rendu l'école gratuite (1881) et surtout obligatoire. Cependant, la distanciation culturelle est quant à elle toujours présente, c'est-à-dire que si dans la plupart des sociétés, l'école a pour but de former les élèves à une culture, d'autres lui accordent un rôle plus pratique : il faut obtenir un diplôme pour pouvoir exercer un métier rémunérateur. Bien entendu, cette pensée influence la vision du travail chez les élèves. De plus, les parents disent souvent à leur enfant : « pour réussir dans la vie, il faut travailler dur à l'école » mais « comment pourraient-ils encore croire qu'il faut travailler pour réussir quand le dealer du voisinage gagne plus que le principal du collège » (Meirieu, 2014, p.9). Ces facteurs externes peuvent donc nuire aux croyances et aux valeurs des enfants concernant l'école.

L'école joue aussi un rôle dans la dynamique motivationnelle d'un élève. Pour que celle-ci soit positive, l'école doit être bienveillante. La bienveillance permettra à l'enfant d'être à l'aise et de s'inscrire dans un apprentissage plus serein. Il n'aura pas peur de se tromper et apprendra de ses erreurs. Cela le mènera davantage vers la réussite scolaire. Les activités extrascolaires telles que des expositions de sciences, visites scientifiques, musées… permettront également d'avoir une dynamique motivationnelle positive puisque la curiosité et le désir d'apprendre seront facilités. Il est donc important de varier les activités et trouver de l'originalité. Les enfants retiendront davantage les notions sur une activité ludique et originale. Cependant, ces activités ne sont pas toujours possibles, puisque cela dépend des moyens financiers et des écoles.

Les facteurs externes ont donc un rôle important dans la dynamique motivationnelle des élèves bien qu'ils ne soient pas considérés comme tels.

*2.2 Les facteurs internes à la classe :*

Les 5 facteurs relatifs à la classe qui ont le plus d'influence sur la dynamique motivationnelle sont les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe et les récompenses et les sanctions (Wigfiel et al.,2006 ; Brophy, 2004 ; Stipe, 2002, Ames, 1992). Pour commencer, nous allons nous intéresser aux activités pédagogiques. Une activité pédagogique se définit comme « une situation planifiée par un enseignant qui a pour but de donner l'occasion à un élève d'apprendre » (Viau,1999, p.79). Viau souligne qu'il faut bien différencier les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage pour bien comprendre la dynamique motivationnelle.

*2.2.1 Les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage :*

**Les activités d'apprentissage** : l'élève est l'acteur principal des activités d'apprentissage. Son rôle n'est plus de recevoir de l'information mais d'appliquer les compétences et les connaissances qu'il a acquises. Les activités d'apprentissage peuvent être des exercices que l'élève réalise seul ou en groupe, des projets de recherche, des jeux éducatifs, des présentations devant la classe…

Pour accroitre la motivation des élèves, une activité d'apprentissage doit respecter un certain nombre de conditions : 10 (Brophy, 2004 ; Stipek, 2002 ; Paris et Turner, 1994).

Les 10 conditions pour qu'une activité d'apprentissage soit complète :

1. Une activité doit comporter des buts et des consignes clairs.
2. Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève.
3. Une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique
4. Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités
5. Une activité doit représenter un défi pour l'élève.
6. Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève.
7. Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix
8. Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres
9. Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire.
10. Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante

Ces conditions sont idéales mais difficilement réalisables selon le contexte. Rolland Viau conseille de proposer une séquence avec plusieurs tâches à accomplir ou encore la réalisation d'un projet.

**Les activités d'enseignement** : l'enseignant est l'acteur principal, il a pour rôle de communiquer à l'élève. (Viau, 1994, p.79)

L'exposé est l'activité d'enseignement du primaire la plus répandue. Ce sont des exposés courts qui prennent la forme d'échanges avec les élèves. L'enseignant peut donc rendre les exposés motivants aux yeux de ses élèves avec ses traits de personnalité. Bien sûr, cela dépend de chacun puisque nous n'avons pas tous les mêmes traits de personnalité. Cependant, il faut réfléchir aux sources de la dynamique motivationnelle et se demander comment les exposés donnent l'opportunité aux élèves :

- De percevoir l'importance et l'intérêt de la matière transmise.

- D'avoir le sentiment qu'ils comprennent ce qui est présenté et de percevoir qu'ils ont un certain contrôle sur le déroulement de l'activité.

*2.2.2 L'enseignant :*

L'enseignant est un facteur-clé dans l'influence de la dynamique motivationnelle chez les élèves. D'ailleurs, lorsque l'on demande aux enseignants « qui a le plus de poids sur la motivation des élèves ? », la très grande majorité répond sans hésiter : « eux-mêmes » (p.81). En effet, l'enseignant se doit d'être compétent et motivé à enseigner.

L'enseignant doit avant de chercher à motiver ses élèves, apprendre à trouver ses propres sources de motivation. De plus, il doit détecter au mieux les besoins divers de ses élèves et adapter son enseignement en fonction des besoins en question. C'est ici qu'intervient la différenciation pédagogique qui est définie comme étant « le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité » (Meirieu, 1989). Cette différenciation pédagogique s'approche donc au plus près des besoins propres à chaque apprenant et peut donc faciliter la construction du sens pour eux, et de ce fait, développer leur motivation.

De plus, comme nous l'avons évoqué précédemment en expliquant les travaux de Bandura (2003) sur les facteurs qui influencent la perception de la compétence d'un élève, la posture de l'enseignant est primordiale. Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) ont établi

un « inventaire limité des postures d'étayage et leurs gestes constructifs » (p.40) qui correspondent à ces postures enseignantes. En voici l'état des lieux :

- La posture de contrôle : l'enseignant opère un cadrage de l'activité. Il vise à ce que tout le groupe puisse avancer en même temps, sans prise en compte des rythmes individuels. L'enseignant crée peu de lien entre les différents savoirs.
- La posture de contre-étayage : ici, l'enseignant peut ponctuellement prendre la place de l'élève, faire à sa place, dans un souci de gain de temps.
- La posture d'accompagnement : l'enseignant préfère, dans ce cas, ne pas donner de réponse directe. Il fournit une aide ponctuelle, soit individuelle, soit collective (en fonction de la situation).
- La posture d'enseignement : la formulation des savoirs est opérée par l'enseignant. Il « structure les savoirs, les normes en fait éventuellement la démonstration » (p.40). L'enseignant formule ces savoirs quand l'élève ne peut le faire.
- La posture de lâcher-prise : les élèves ont seuls la responsabilité du travail qu'ils veulent fournir et des chemins qu'ils empruntent. Les nouveaux savoirs sont, dans ce cas, implicites. Les élèves ressentent cette posture comme étant un gage de confiance de la part de l'enseignant.
- La posture dite du « magicien » : l'enseignant n'exprime pas les savoirs de manière explicite, les élèves doivent les deviner à travers les jeux, les gestes très théâtraux, les récits utilisés par l'enseignant.

En fonction de la posture utilisée par l'enseignant, l'aide apportée aux élèves sera variable. Cela aura pour conséquence de faire également varier la motivation des apprenants.

*2.2.3 Les pratiques évaluatives :*

Les pratiques évaluatives sont essentielles à l'enseignant puisqu'elles permettent de vérifier si les enfants ont acquis les compétences et les apprentissages désirés. Il existe donc un lien très fort entre évaluation et apprentissage mais pas seulement, il y a aussi un lien intime entre les pratiques évaluatives que met en place l'enseignant et la dynamique motivationnelle des élèves. Nous pouvons donc nous demander quel est l'effet de l'évaluation sur la motivation. Pour répondre à cette question, il existe deux écoles :

- Certains pensent que la façon d'évaluer nuit à la motivation des élèves.

- Et, d'autres pensent que si on n'accorde pas une note au travail des élèves, ils ne seront pas motivés à travailler.

Ces deux écoles ont raison l'une comme l'autre. Il faut donc différencier l'évaluation centrée sur la performance et l'évaluation axée sur le processus d'apprentissage pour mieux comprendre.

L'évaluation dirigée sur la performance renvoie aux examens, tests, etc. On évalue avec des notes et cela permet de classer les élèves de la meilleure note à la plus faible et donc de ranger les élèves du « meilleur au moins bon ». Cela peut donc motiver l'élève qui a la meilleure note. En revanche, celui qui a la moins bonne est vu comme ayant des difficultés. Ceci nuit à la motivation chez ces élèves puisque « cela les amène à se comparer entre eux et à entrer en compétition les uns avec les autres. » (Covington, 1992, p.83). Cela entraîne une mauvaise vision de l'erreur, puisqu'ils veulent à tout prix l'éviter alors que c'est une notion primordiale à l'école. La perception de la compétence est donc diminuée et peut provoquer de l'anxiété. Le plaisir d'apprendre n'est donc plus présent.

L'évaluation fondée sur le processus d'apprentissage évoque le fait que si les enfants ne sont pas évalués et donc notés, ils ne font pas l'activité proposée et l'enseignant se retrouve avec des questions du type « est-ce que cela compte ? ». Les enseignants anticipent donc que le fait de mettre une note les pousse à travailler et donc se motiver. Mais, a-t-on besoin d'évaluer tous les élèves à l'écrit alors qu'on sait pertinemment que certains élèves ont les compétences requises ?

L'évaluation est donc indispensable pour l'élève. Cependant, c'est un défi pour lui puisque cela peut avoir des répercussions négatives sur les élèves. Il faut rester bienveillant même avec les évaluations et motiver sans cesse les élèves en les encourageant à poursuivre leurs efforts, faire ressortir les progrès effectués, etc. La prise de recul de l'enseignant sur ses évaluations et l'analyse qu'il en fait par la suite avec ses élèves sont donc primordiales. En effet, la posture de l'enseignant ainsi que la relation enseignant et élève sont fondamentales.

*2.2.4 Le climat de classe :*

Plusieurs conditions sont requises pour que le climat de classe soit favorable à la motivation des élèves : organisation de l'espace, bonne gestion de la discipline, le temps alloué aux apprentissages, la relation entre les élèves, etc. Nous allons donc nous intéresser à cette

dernière condition. Les élèves qui se sentent membres à part entière de leur école, d'une classe ou encore d'un groupe seront plus facilement motivés car ils pourront plus facilement être aidés s'ils rencontrent des difficultés. Ils prendront donc plus aisément plaisir à travailler, ils collaboreront davantage. Par ailleurs, un climat de classe où la bienveillance est au cœur de la relation éducative facilitera la dynamique motivationnelle de l'élève car il n'aura pas peur de se faire juger ou de se tromper lors des activités.

*2.2.5 Les sanctions et récompenses :*

« Les enseignants ont recours aux récompenses et aux sanctions pour mieux exercer un contrôle sur les comportements sociaux des élèves en classe ou pour les motiver à travailler davantage lors des activités pédagogiques qui leur sont proposées (Archambault & Chouinard, 1996, p.86). Pour susciter la motivation, les récompenses peuvent être des renforcements verbaux (éloges, commentaires) ou matériels (les bons points, les images, temps libre). Cependant, même si cela contribue à une certaine motivation chez les élèves, la motivation reste intrinsèque. Il en va de même pour les sanctions qui permettent à l'élève de ne pas reproduire « l'erreur » certes, mais encore une fois, il s'agit d'une motivation extrinsèque. Le but n'est donc pas de savoir si la récompense ou la sanction fonctionne, mais quel effet cela aura à long terme sur la motivation à apprendre. Par ailleurs, le fait de valoriser les élèves, d'être bienveillant - ce qui est fondamental au métier d'enseignant - et d'encourager les élèves influencera positivement la dynamique motivationnelle de l'élève

## III. Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?

### *1. Définitions / caractéristiques*

*1.1 Learning by doing selon Dewey*

Dewey, philosophe et pédagogue américain, a été l'un des premiers chercheurs à avoir parlé de la dynamique de l'expérience. Selon sa théorie, les enfants et les adultes sont actifs et apprennent en affrontant des problèmes rencontrés dans des activités motivantes qui mobilisent l'intérêt. Sa volonté était de réinsérer les apprentissages dans l'expérience : il faut faire appel, chez l'enfant, à des motivations en rapport avec le sujet d'apprentissage. Dewey défend alors l'idée que « L'école est l'unique forme de vie sociale à fonctionner dans l'abstraction et en milieu contrôlé » (Dewey, 1896, p. 244). Cela renvoie au modèle traditionnel, qui fait que l'école fonctionne beaucoup autour du fait de considérer les apprentissages indépendamment des objets qu'ils désignent.

C'est en partant de ce postulat que Dewey a créé une école où les activités ayant une visée véritablement constructive sont le centre et la source de tout le travail fait. De ce fait, il pense que tout apprentissage est bi-dimensionnel :

- les activités constructives présentent toutes une dimension sociale,
- la nature fournit la matière première des activités constructives (elle permet un ancrage dans la réalité).

Il veut donc que le travail accompli dans son école puisse permettre de créer en pratiquant. Par exemple, dans l'École Dewey, « l'occupation » permet à des groupes d'âge d'exécuter différents projets. Le groupe des élèves de 6 ans fait pousser du blé et du coton qu'ils récoltent, transforment et vont vendre. Cela montre bien l'idée de l'apprentissage bi-dimensionnel qu'aborde Dewey : la dimension sociale se retrouve dans la vente des produits aux marchés et la dimension naturelle se retrouve dans les matériaux utilisés. Ces « occupations » dans l'École Dewey, servent de support pour l'étude scientifique des matériaux.

Pour Dewey, l'enfant doit donc comprendre l'utilité et le contexte des apprentissages. Il met en œuvre des activités en étant actif et en mettant le sens au cœur de tout. La visée sociale et l'utilisation d'un matériel existant constituent la base d'un travail.

*1.2 Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?*

Pour Michel Hubert (1984), la pédagogie de projet est une « Entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux » (p.17). Le terme même d'entreprise est adossé à l'intention de faire, de mener à bien, de mettre en exécution. Au-delà même de cette entreprise menée, Hubert (2005) souligne l'idée que « Tout projet doit mener à la réalisation d'un produit socialisable destiné à un ou plusieurs utilisateurs extérieurs au groupe-classe. Son utilité sociale doit être réelle » (p.19). La réalisation a alors une visée réelle, concrète. Elle n'est pas faite pour faire plaisir à l'enseignant mais parce qu'elle a un sens, un destinataire. Ce destinataire, lui fournira un « feed-back » qui est un aspect d'évaluation qui permet d'apprécier réellement l'impact valorisant de l'entreprise menée.

L'apprentissage, dans la pédagogie de projet est tiré des situations-problèmes rencontrées au cours de l'élaboration du projet. En effet, ces situations-problèmes vont constituer des moments privilégiés de nécessité réelle et concrète pour que l'enseignant réalise

des séquences d'apprentissage. Les apprenants auront le besoin immédiat de nouveaux savoirs pour apprendre à surmonter l'obstacle rencontré lors du projet. C'est ainsi que seront induits les nouveaux savoirs : ils seront contextualisés dans le projet et auront du sens pour les apprenants.

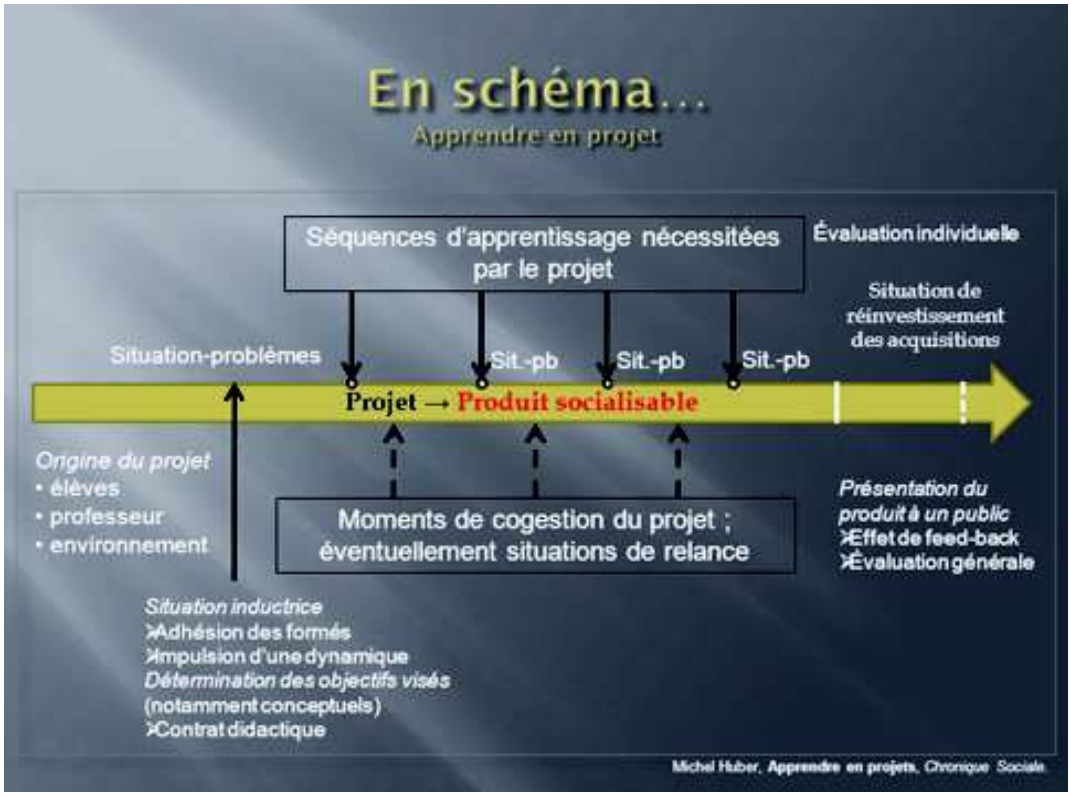


**Figure 4 : Apprendre en projet.** [4]

*1.3 Définition du projet collectif*

D'après le Collectif Morissette-Pérusset (2000, p.24), un projet doit :

- Avoir un but commun à tous les apprenants et qui vise des apprentissages.
- Être une tâche voulue et négociée collectivement.
- Être un engagement des membres du groupes pour coopérer.
- Aboutir à une production concrète, valorisante socialement.
- Être destiné à un feed-back du public.

[4] Extrait de Huber, M. (2005) op. cit. p 18.

*1.4 Les objectifs de la pédagogie de projet selon Perrenoud*

Selon Philippe Perrenoud (1999), la pédagogie de projet relève d'une démarche issue de l'éducation nouvelle qui prône la pédagogie active. Il établit que la pédagogie de projet vise au moins un ou plusieurs des objectifs suivants que nous tenterons de développer :

1. **Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences** : cela signifie que la pédagogie de projet place les apprenants face à des situations concrètes, des problèmes qui sont ancrés dans le « vrai ». D'un point de vue pédagogique, il est alors possible pour les apprenants de transférer ou de mobiliser des savoirs appris en contexte. Il met alors en relation les savoirs scolaires avec le réel pour en tirer de l'expérience.
2. **Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires** : les enjeux du projet sont, selon Perrenoud, « mobilisateurs ». En effet, les élèves veulent réussir à atteindre le but et apprendre devient alors une nécessité. Ils veulent recevoir un feed-back valorisant pour eux. Bien entendu, les enjeux scolaires d'apprentissage sont toujours accolés à toute démarche de projet puisque l'élève s'engage d'abord dans une pratique sociale concrète. Nous pouvons ici faire le lien avec les perceptions du modèle du Viau. En effet, le fait d'accroître le sens des apprentissages scolaires permet à l'élève de sentir l'activité comme ayant de la valeur. Il en perçoit alors l'utilité et sa motivation est alors meilleure.
3. **Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation »** : lors d'un projet, l'apprenant est plongé dans un monde particulier avec des savoirs qui lui sont propres. Pour Perrenoud, ces mondes « donnent à voir des pratiques ou des compétences qui mobilisent des savoirs ». La question du sens donné aux apprentissages est donc centrale (Perrenoud, 1999).
4. **Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet** : le problème rencontré par le groupe doit constituer un moment d'apprentissage. Pour cela, il faut que le groupe surmonte ce problème ensemble.
5. **Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet** : l'élève tâtonne, expérimente, et apprend alors « sur le tas ». De ce tâtonnement, il en retire de l'expérience et donc de nouveaux savoirs.
6. **Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan** : la question de l'évaluation, dans la réalisation

d'un projet, semble délicate. Il paraît important que l'élève puisse analyser le cheminement accompli lors de la réalisation du projet. Il s'agit alors d'une forme d'auto-évaluation : c'est une « forme de lucidité qui peut guider de nouveaux apprentissages, mais aussi, tout simplement, permettre à chacun de repérer ses points forts et ses points faibles » (Perrenoud, 1999).

7. **Développer la coopération et l'intelligence collective** : la coopération entre pairs est au cœur des objectifs visés par la pédagogie de projet. Pour coopérer, l'élève doit être capable de développer certaines compétences comme l'écoute, la formulation, la négociation, la prise de décision… Cela permet à l'apprenant d'acquérir une intelligence interpersonnelle et donc d'acquérir des compétences sociales essentielles.
8. **Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, de prise d'un pouvoir d'acteur** : au-delà du collectif et de l'interpersonnel, le projet permet à l'apprenant d'être acteur, donc actif et de comprendre que son investissement personnel pourra impacter positivement la réalisation du projet.
9. **Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier** : dans un projet qui implique un groupe, l'individu doit savoir ne pas se laisser emporter par les décisions collectives qu'il ne comprend ou ne partage pas. Pour cela, il doit développer l'apprentissage de son autonomie (dans le but d'intervenir dans des zones où il est maître du travail mené) et de sa capacité à se faire entendre par ses pairs (cela permet d'influencer les décisions collectives et donc d'y prendre part). Il s'agit une fois encore de compétences sociales que l'élève développe implicitement.
10. **Former à la conception et à la conduite de projets** : apprendre à mener à bien des projets est un apprentissage en soi. En effet, les élèves évoluent dans une société à projet que ce soit dans le monde professionnel ou non. La pédagogie de projet permet à l'apprenant d'acquérir de l'expérience.

## *2. Les étapes*

### *2.1 Démarrage et adoption du projet collectif*

Le projet, quelle que soit sa nature, est choisi par l'enseignant et par les élèves. Il faut alors déterminer le but et la raison pour laquelle il est important ou nécessaire de le mener à bien. C'est également lors de cette étape qu'il faut déterminer à qui s'adresse le projet, à qui il sera communiqué. En somme, cette étape permet de répondre aux questions suivantes :

- Quoi ? (la nature du projet)
- Pourquoi ? (le but)
- Pour qui ? (le public)
- Quand ? (la communication au public)
- Comment ? (de quelle manière)

*2.2 Élaboration du projet collectif*

Une fois amorcé, le projet collectif peut être planifié par la classe. En effet, le projet peut être planifié en termes d'échéances ou encore d'étapes à mettre en place. C'est le moment privilégié par les élèves pour se questionner sur ce qu'ils savent, ce qu'ils ont envie de faire et ce qu'il leur reste à apprendre.

Pour élaborer le projet collectif, les élèves et l'enseignant doivent, ensemble, clarifier les objectifs : c'est ce qu'ils vont apprendre et comment ils vont l'apprendre. Ensuite, il faut que les élèves « mettent en mots » le but du projet. L'objectif est de permettre aux élèves de formuler leurs idées et d'y revenir au besoin. Il est également nécessaire de clarifier les concepts du projet : il faut questionner les élèves pour savoir quels concepts ils ont besoin de clarifier. Cette clarification intervient grâce à l'intervention de l'enseignant à travers des séquences d'apprentissage, grâce à la consultation de ressources extérieures ou grâce à l'intervention de personnes ressources.

Lors de l'élaboration du projet collectif, il est important pour les élèves d'établir une liste des tâches à faire afin de comprendre la chronologie des événements. C'est à partir de ces listes que les élèves peuvent choisir les tâches qu'ils souhaitent accomplir en fonction de leur intérêt. C'est en fonction de ces choix que les apprenants vont former des équipes. Selon le Collectif Morissette-Pérusset, « le nombre de membres par équipe peut varier entre deux et cinq élèves » (p.68) ce qui permet de « gérer des petites équipes lors des premiers projets ». Les équipes apprenant alors à travailler ensemble, à coopérer lors de l'élaboration du projet collectif. Pour aider à cela, il faut sensibiliser les élèves aux règles définies par le groupe classe pour que la dynamique de classe soit propice à l'élaboration du projet.

*2.3 Réalisation du projet collectif*

Il s'agit du moment où les élèves s'investissent réellement dans la réalisation de la tâche pour trouver des solutions nécessaires pour que l'équipe puisse avancer dans la réalisation de la tâche attitrée. L'enseignant peut alors apporter de l'étayage de manière appropriée pour

chaque groupe. Cette phase est divisée en sept étapes (Collectif Morissette-Pérusset, 2000, p.77) :

1. **Réviser les objectifs et les critères d'apprentissage et de développement personnel et social de l'équipe et de chaque membre ciblé de la phase précédente :** les objectifs fixés auparavant peuvent être ajustés au besoin. Cela permet de mieux apprécier les apprentissages qui sont visés.
2. **Déterminer les membres de chaque équipe et leur rôle** : il est important de répartir les rôles au sein du groupe (un secrétaire, un porte-parole, différents responsables…).
3. **Préciser l'échéancier de l'équipe** : cela permet à l'équipe d'être au clair sur la date à laquelle la tâche doit être terminée. Cela permet de planifier la tâche et de l'organiser au mieux.
4. **Déterminer la tâche de l'équipe à l'intérieur du projet collectif** : cela permet l'organisation et l'accomplissement global du projet. Il est aussi possible d'anticiper les éventuels groupes qui peuvent terminer plus tôt que d'autres et donc, leur confier une tâche supplémentaire.
5. **Déterminer les ressources humaines et le matériel nécessaires** : l'équipe établit la liste, qui évoluera, des aides immédiates dont ils vont avoir besoin. Les élèves doivent communiquer avec les personnes ressources nécessaires, ils doivent également utiliser tout le matériel nécessaire (médias, encyclopédies…).
6. **Préciser les règles de vie de l'équipe et accomplir les tâches** : cela permet de développer la coopération au sein même de l'équipe. En effet, les élèves mettent en œuvre des stratégies pour régler des problèmes, pour s'approprier des démarches. Ils le font en collectif : ils apprennent à développer des compétences sociales essentielles.
7. **Prévoir des périodes d'évaluation afin de co-réfléchir** : l'équipe doit garder trace du travail accompli pour s'auto-évaluer : quels problèmes ont été rencontrés ? Comment l'équipe les a surmontés ?

*2.4 Communication du projet collectif*

Il s'agit de la visée sociale réelle et concrète du projet. C'est à ce moment que les élèves mesurent l'aspect utile et valorisant du projet. Le public fournit le « feed-back » nécessaire à une éventuelle amélioration du projet. Avant toute communication à un public, un travail en amont est nécessaire. Il faut veiller, au sein de la classe à préparer cette communication au

public : les invitations éventuelles, les autorisations, les remerciements… Il s'agit également d'un moment privilégié pour évaluer les progrès des élèves.

## Problématique et hypothèses :

C'est au regard de nos recherches menées pour la rédaction de notre cadre théorique que nous avons établi notre problématique. Après avoir construit la définition de la motivation selon le modèle de Viau, nous avons fait un état des lieux des recherches portant sur les manifestations de la motivation. Enfin, nous nous sommes attachées à définir la pédagogie de projet selon les points de vue de chercheurs tels que Dewey ou Perrenoud. Une fois ce cadre théorique mis en mots, nous avons voulu savoir si la pédagogie de projet pouvait avoir un lien avec la motivation.

Notre problématique est donc « **En quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la motivation chez les apprenants de cycle 2 ?** »

Dans un premier temps, nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la valeur de l'activité. Nous adossons à cette hypothèse la question du sens que prend l'activité pour l'élève ainsi que le plaisir qu'il prend à la réaliser.

Dans un deuxième temps, nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de sa compétence notamment grâce à la coopération entre pairs et la différenciation des tâches mises en œuvre.

Dans un troisième temps, nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la contrôlabilité de l'activité à travers le développement de son autonomie et l'ajustement de ses stratégies.

## Partie méthodologique :

Dans notre travail de recherche, nous avions établi une méthodologie rigoureuse pour effectuer le recueil de nos données. Nous avions également prévu le projet en intégralité. Au regard des événements qui se déroulent au moment où nous effectuons la rédaction de notre mémoire (l'épidémie du Covid-19) et le décret par l'État de la fermeture des écoles, nous ne pouvons pas mettre en place notre travail de recherche tel que nous le souhaitions initialement.

En revanche, nous ne souhaitons pas que cet empêchement inédit vienne pénaliser nos recherches. Nous allons donc vous proposer notre méthodologie initialement justifiée, notre terrain de recherche, notre projet, notre grille d'entretien… Nous ne pouvons en revanche pas l'appliquer à l'heure actuelle. C'est pourquoi, en accord avec notre directeur de mémoire, M. Emery Pierre, nous allons vous proposer des réponses dites « fictives » pour nos entretiens. Cela va nous permettre de mener une analyse prospective. En effet, nous comptons, si les écoles ré-ouvrent avant juin, mener quelques expériences sur le terrain et présenter nos résultats en soutenance de mémoire. Si ce n'est pas le cas, nous souhaitons tout de même mener ces recherches dans nos futures classes. C'est en ce sens qu'un travail de réflexion prospectif nous est utile.

### *1. Présentation du terrain et des méthodologies initialement choisis :*

*1.1 Le terrain : la classe de Marie.*

Pour pouvoir mener notre recherche, nous avons décidé de prendre comme terrain la classe de Marie puisqu'elle est PES. L'école se situe dans un milieu urbain assez favorisé. Il s'agit d'une classe de 24 élèves de CE1 (13) et de CE2 (11). Le climat de classe est plutôt serein. Les élèves se connaissent et se suivent depuis quelques années. Les élèves ont des profils très hétérogènes : certains sont rapides, certains prennent la parole, certains s'excluent du groupe…

En revanche, en ce qui concerne la motivation chez ces élèves, elle varie selon la discipline, la tâche proposée, les élèves, etc… Il semble donc possible de porter notre attention sur certains élèves qui ont attiré notre attention de par leur manque d'engagement dans les tâches proposées ainsi que par leurs différentes stratégies d'évitement mises en place.

Nous avions choisi trois élèves au profil motivationnel particulier. Ils ont été sélectionnés non pas par leur niveau scolaire qui est très hétérogène mais par leurs centres

d'intérêts divers (arts, mathématiques…) ainsi que par leur manque de motivation flagrant en classe (situation de rejet, posture de refus, mise en place de stratégies d'évitement). Si nous n'avons pas l'occasion de mettre en place notre recherche dans notre classe cette année, il n'en demeure pas moins que ce profil d'élève peut se retrouver dans beaucoup d'autres classes.

## *1.2 Les outils utilisés :*

### *1.2.1 L'entretien semi-directif*

Pour permettre de valider ou d'invalider nos hypothèses, nous avons fait le choix d'utiliser des entretiens semi-directifs. Il s'agit de méthodes qui permettent l'interaction humaine. De plus, « elles se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part » (Van Campenhoudt, Marquet, Quivy, 2017, p 241). Il s'agit donc d'une méthodologie basée sur l'échange où le locuteur exprime ses perceptions, entre autres. C'est ce dernier élément qui justifie notre choix d'outils : nous cherchons à recueillir des points de vue et non des faits.

Nous allons donc orienter notre recueil de données en mettant en place des entretiens semi-directifs. On sous-entend qu'il est semi-directif dans le sens où le chercheur dispose de questions guides qui sont pour lui des repères pour mener à bien l'entretien. Les questions ne sont en revanche pas toujours posées dans le sens strict du guide, ni même toutes posées tout court. L'objectif est que l'individu interviewé puisse parler ouvertement, donner ses perceptions, de la manière la plus naturelle pour lui. Le rôle du chercheur est donc de recentrer l'entretien grâce aux questions de son guide. Comme le soulignent Quivy, Van Campenhoudt et Marquet, l'entretien est « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques […] leurs lectures de leurs propres expériences » (2017, p.172) en d'autres termes, il permet de recueillir des perceptions et des faits auprès des interviewés.

### *1.2.2 Limite*

Nous tenons à préciser que lors d'un entretien semi-dirigé auprès d'élèves d'une classe, un syndrome de « bonne réponse » pourrait atteindre les interviewés. En effet, nous pensons que si les élèves sont interviewés par leur enseignante, ils pourraient fournir les réponses qu'ils pensent que leur enseignante voudrait entendre, et non celles qui représentent réellement leurs points de vue. En d'autres termes, nous tenons à recueillir des données authentiques, qui sont les perceptions réelles des élèves. C'est pourquoi le travail en binôme sur cette recherche est très important pour nous. L'étudiante chercheuse qui n'est pas enseignante de la classe mènera

les entretiens avec les élèves ciblés afin de ne pas biaiser leurs réponses. Les données recueillies auront alors plus de chances d'être authentiques.

*1.2.3 Le guide d'entretien semi-directif*

La grille d'entretien que nous proposons est séparée en trois catégories. Ces catégories renvoient directement aux hypothèses. Cette classification des questions nous permettra, au terme de l'analyse des réponses des élèves, de valider ou d'invalider nos hypothèses.

Pour la première catégorie du guide d'entretien qui concerne la « perception de la valeur de l'activité », nous avons établi des questions qui selon nous, vont pouvoir nous éclairer sur la première hypothèse qui regroupe les notions de plaisir et de sens de l'activité.

La deuxième catégorie du guide d'entretien (« perception de la compétence ») renvoie directement à la seconde hypothèse où nous retrouvons les idées de coopération entre pairs et de compétence à surmonter les difficultés rencontrées.

En ce qui concerne la « perception de la contrôlabilité », cela renvoie à l'hypothèse qui permet de voir si la pédagogie de projet renforce chez l'élève la perception de la contrôlabilité de l'activité à travers le développement de son autonomie et l'ajustement de ses stratégies.

De plus, il est important de noter que cette grille d'entretien sera utilisée lors d'une activité de classe correspondant au modèle traditionnel ainsi qu'à l'issu de la réalisation du projet. Ceci nous permettra d'établir une comparaison stricte entre les deux activités et de ce fait, leur portée sur la dynamique motivationnelle des élèves retenus.

| **Questions principales** | **Questions complémentaires** |
|---|---|
| ***Perception de la valeur de l'activité*** | |
| - Pourquoi tu as fait cette activité ?<br><br>- Est-ce que l'activité t'a plu ?<br><br>- Est-ce que tu as compris pourquoi tu as fait cette activité ? | - Qu'est-ce qui t'a plu / ne t'a pas plu dans cette activité ?<br><br>- Et pourquoi ?<br><br>- Est-ce qu'on te l'a clairement expliquée ? Si oui, comment ? |

| *Perception de la compétence* | |
|---|---|
| - En quoi tu t'es senti utile à l'activité ?<br><br>- Est-ce que l'activité t'a paru facile ? ou difficile ?<br><br>- Te sentais-tu capable de réussir ?<br><br>- Pourquoi tu as choisi cette équipe / ce rôle ?<br><br>- Avez-vous bien travaillé en équipe ?<br><br>- Quel a été ton rôle dans l'équipe ? [5] | - Pourquoi ? |
| ***Perception de la contrôlabilité*** | |
| - Est-ce que les consignes étaient claires ?<br><br>- Avez-vous réussi à mener à bien l'activité ?<br><br>- Est-ce que vous avez réussi à travailler seul(e) ? | - Quand avez-vous eu besoin de la maîtresse ? |
| - Est-ce que tu as réussi à trouver des solutions seul(e) avant d'appeler la maîtresse ? | - Comment as-tu trouvé ces solutions ? |
| - As-tu l'impression d'avoir ton mot à dire sur la façon dont s'est déroulée l'activité ? | - Pourquoi tu me dis oui/non ? As-tu un exemple ? |

## *2. Présentation du projet mis en place :*

### *2.1 Résumé du projet*

Nous avons fait le choix de mettre en place dans notre classe un projet qui se déroule sur trois semaines, soit la durée d'une période d'alternance. Nous avons décidé de proposer à nos élèves un projet autour d'un conte qui vise la réalisation d'un film animé utilisant la technique du stop motion.

[5] Les questions surlignées portent uniquement sur la réalisation du projet et ne seront donc posées aux élèves que lors du second entretien.

Nous travaillerons sur le conte Raiponce. Tout un travail sera fait autour de la structure du conte. La tâche finale de cette séquence est le projet : la projection de la version filmée de notre conte, écrit et réalisé en classe. Il sera présenté aux familles lors d'une projection en classe à laquelle les parents seront formellement conviés par les élèves. De plus, pour les parents qui ne pourraient venir, nous déposerons le film sur le blog de l'école. Nous envisageons également une diffusion plus large (YouTube, par exemple).

*2.2 Les différentes étapes*

*2.2.1 Le démarrage :*

Nous établissons, classe et enseignant, le but de ce projet :

- Quoi : un film qui met en scène un conte écrit en classe.
- Pourquoi : pour inviter les parents à une projection, en classe.
- Pour qui : les parents.
- Quand : lors des trois semaines.
- Comment : en se répartissant les tâches pour aboutir à la projection à la date prévue.

*2.2.2 L'élaboration :*

Il est nécessaire, lors de cette étape de déterminer le cheminement à mettre en œuvre pour réaliser le projet puis les équipes à former pour y arriver. Nous imaginons que les tâches doivent être réalisées de manière synchrone. En effet, le projet doit être réalisé en trois temps :

- L'écriture du conte.
- La création du décor.
- Le choix du matériel et l'appropriation de son fonctionnement.

Chaque étape peut être réalisée par plusieurs équipes en même temps, tout en se répartissant les tâches. Il est également important d'établir à ce moment un calendrier pour que la classe et les équipes sachent à quel moment leur travail doit être terminé. Cela permet à tous de travailler dans une temporalité qui est définie au préalable.

*2.2.3 La réalisation du projet :*

C'est lors de cette étape, la plus longue, que les élèves, en équipes, pourront réaliser le projet défini ensemble. Voici le plan de séquence de l'écriture du conte nécessaire à notre projet qui sera mis en place dans notre classe en période 4 :

| | Objectif général | Compétences associées |
|---|---|---|
| *Séance 1 :* | Établir un squelette d'histoire qui servira de base pour la suite de l'écriture et écrire collectivement la situation initiale de l'histoire. | - Respecter les règles de communication<br>- Élaborer collectivement la trame d'une histoire<br>- Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche |
| *Séance 2 :* | Écrire le premier jet du conte. | - Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche<br>- Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit<br>- Savoir produire des écrits en commençant à s'approprier le processus rédactionnel |
| *Séance 3 :* | Écrire le deuxième jet du conte en prenant en améliorant les écrits précédents. | - Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche<br>- Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit<br>- Savoir produire des écrits en commençant à s'approprier le processus rédactionnel |
| *Séance 4 :* | Finaliser l'écriture du conte en prenant en compte les remarques du groupe. | - Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche<br>- Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit<br>- Savoir produire des écrits en commençant à s'approprier le processus rédactionnel |

Un calendrier prévisionnel *(cf annexe 1)* de la mise en action du projet a été mis en place. Nous tenons à préciser qu'une séquence portant sur le schéma narratif du conte aura été réalisée auparavant ainsi qu'une mise en réseau de quelques contes traditionnels. Dans ce projet, se trouvent de nombreux liens interdisciplinaires, nous avons donc réalisé un organigramme (*cf annexe 2).*

*2.2.4 La communication du projet :*

Comme nous l'avons expliqué auparavant, nous avons pour projet d'inviter les parents à une projection du film en classe. Il s'agira d'un travail intégré à ce projet puisque les élèves devront créer des invitations pour que les parents soient conviés au sein de la classe. De plus,

nous allons travailler sur la manière dont les élèves vont présenter leur travail le jour de la projection. En effet, nous attendons d'eux qu'ils présentent le cheminement mis en œuvre pour arriver à la réalisation du projet. Cela permettra, en plus de les valoriser, de renforcer le lien école-famille.

## Le recueil de données et l'analyse :

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons apporté des réponses fictives à nos entretiens. Nous présentons donc deux cas de figure qui seront pour nous des éléments d'anticipation quant à nos futures recherches sur le sujet. Nous proposons donc deux types de réponses :

1. Des réponses validant nos hypothèses : ce sont les réponses idéales pour aller dans le sens de nos hypothèses (*cf. annexe 3)*
2. Des réponses invalidant nos hypothèses : ce sont, au contraire, les réponses qui vont dans le sens opposé de nos hypothèses. (*cf. annexe 4)*

## I. Réflexion et étude longitudinale des entretiens :

Comme énoncé auparavant, nous avons deux types de réponses dites fictives à notre entretien semi-directif car l'état actuel des choses ne nous permet pas de proposer un recueil de données provenant de notre terrain de recherche. Nous allons donc mener une réflexion plutôt qu'une analyse à proprement parler. Cette première réflexion nous permettra de mener à bien ce travail de rechercher et de pouvoir apporter des réponses permettant de valider ou d'invalider nos hypothèses. Cette réflexion pourra être poursuivie dans la suite de cette année scolaire ou dans les années à venir.

### *1. Les entretiens validant nos hypothèses*

*1.1 Première hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la valeur de l'activité.*

Au regard de notre cadre théorique, nous avons vu que la perception de la valeur d'une activité dans la dynamique motivationnelle de Viau (2009) renvoie à l'intérêt et l'utilité d'une tâche. Elle dépend également de trois buts particuliers : les buts sociaux, les buts d'apprentissages et les buts éloignés.

Lorsque nous prenons le premier entretien concernant l'activité traditionnelle, nous pouvons voir qu'à la première question concernant la perception de la valeur : « pourquoi tu as fait cette activité ? », l'élève répond : « parce que la maitresse me l'a demandé ». On peut donc noter que l'élève fait l'activité car l'enseignant lui a demandé mais il n'a pas conscience de

l'utilité de la tâche, il fait cette activité car il doit accomplir son rôle d'élève. Cependant, lorsque nous regardons la réponse lorsqu'il s'agit d'une activité relevant de la pédagogie de projet, l'élève affirme : « pour faire un film et montrer le film à nos parents ». L'élève a donc compris l'intérêt et l'utilité de la tâche qui lui est demandée. Cela va même au-delà de son rôle d'élève. Les buts sociaux sont donc pertinemment présents dans cette réponse. En effet, elle implique sa famille : l'élève sait qu'il va avoir un retour social et affectif sur ce qu'il a produit. Cette activité va le mener à un but final. On peut déjà noter une différence entre une activité purement traditionnelle et une activité relevant d'un projet.

Ensuite, si l'on s'intéresse à la question : « est-ce que l'activité t'a plu ? » nous pouvons noter une différence entre les deux activités. En effet, lors de l'activité traditionnelle, l'élève semble s'être ennuyé tandis que lors du projet il semble s'être intéressé et s'être amusé. L'élève note également une variabilité des tâches demandées (« on a fait plein de choses différentes »). On peut donc penser que la pédagogie de projet joue un rôle dans la motivation puisque l'enfant prend du plaisir à réaliser le travail. L'élève se détache complètement de la récompense associée, il se préoccupe uniquement du plaisir que lui procure l'activité. De plus, la question complémentaire : « pourquoi ? » permet de montrer que dans l'activité traditionnelle, l'élève a tout de même apprécié quelque chose (« ça me plait de jouer avec les étiquettes car je découvre en m'amusant »). On peut supposer que l'enseignant a essayé d'utiliser un support ludique en tentant de se détacher un peu d'une activité traditionnelle et cela semble plaire à l'enfant. Cela lui procure du plaisir. En revanche, l'écriture ne lui procure aucun plaisir. Il s'est exprimé sur ce qu'il aime ou non. Au contraire, la réponse à la question complémentaire concernant le projet permet de mettre en avant le but social. En effet, l'apprenant réalise que cette activité va être montrée à ses parents. Par ailleurs, nous pouvons noter que les buts d'apprentissages sont aussi présents. En effet, l'élève répond : « je saurais faire un film si j'en ai besoin ». Il a donc appris des choses qu'il pourra transposer sur une autre activité, dans un autre contexte. Il a également compris le but de cette tâche puisqu'il sait expliquer comment il a réalisé son travail. Il est engagé dans la tâche et conscient de cet apprentissage.

Enfin, si l'on s'intéresse à la dernière question : « est-ce-que tu as compris pourquoi tu as fait cette activité ? », on se rend compte que quelle que soit l'activité (traditionnelle ou projet), les élèves sont conscients qu'ils apprennent des choses et savent les cibler. Cependant, les visées des apprentissages ne sont pas comprises pour l'activité dite traditionnelle. En effet, l'élève ne sait pas pourquoi il conjugue le verbe être. Il remplit encore une fois uniquement son

rôle d'élève. Il n'a pas compris l'utilité de la tâche mis à part le fait qu'il doit savoir conjuguer les verbes « être » et « avoir » pour pouvoir réaliser par la suite les exercices. Les apprentissages sont décontextualisés. En revanche, dans la pédagogie de projet l'élève a bien compris pourquoi il réalise cette tâche. Il y a donc un lien entre les apprentissages qu'il se construit et la tâche finale du projet.

Pour conclure, nous constatons que les réponses dites fictives apportées par les élèves permettent de voir que la pédagogie de projet permet de renforcer la valeur de l'activité. C'est-à-dire l'utilité ainsi que l'intérêt qu'il porte à la tâche à travers des buts d'apprentissage et des buts sociaux. En revanche, les buts éloignés n'ont pas été analysés puisqu'ils correspondent à la perspective d'avenir des élèves. Ils sont trop jeunes pour le moment pour décider de ce qu'ils vont faire plus tard et cela n'intervient pas dans les deux activités.

*1.2 Deuxième hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de sa compétence.*

La perception de sa compétence renvoie selon Rolland Viau (2009) au jugement d'un élève sur sa capacité à réussir la ou les tâches proposées. Cependant, il précise que cette perception est importante si on s'intéresse à une activité pédagogique particulière, c'est-à-dire une activité que les enfants n'ont pas l'habitude de réaliser. En effet, il n'est pas nécessaire d'évaluer une tâche qu'on l'on réalise régulièrement puisqu'on sait très bien si oui ou non on est capable de réussir. De plus, Bandura a mis en avant plusieurs facteurs qui peuvent influencer cette perception : les expériences antérieures, les performances antérieures, les échecs, les réussites, l'observation d'un autre élève ou d'un adulte, la persuasion verbale, l'état psychologique et émotif de l'élève, mais également la posture de l'enseignant.

En ce qui concerne l'entretien type validant nos hypothèses et notamment la question : « en quoi tu t'es senti utile à l'activité ? » relevant de la pédagogie de projet, l'élève semble mitigé quant à sa réponse. Il ne sait pas s'il est capable de réussir mais il essaye de faire au mieux et de faire avancer les choses. L'élève affirme : « on essayait mes idées, des fois ça marchait et des fois non mais on a toujours essayé quand je proposais quelque chose ». Cependant, un élève qui ne parviendrait pas à trouver des solutions pour faire avancer ses camarades pourrait se retrouver démuni et se sentir à l'écart vis-à-vis des autres. Mais nous remarquons que lors de l'activité de projet, il y a tout de même une cohésion entre les membres

du groupe.  En effet on peut le voir quand l'élève dit : « j'ai été utile parce que quand je savais comment faire avancer quelque chose je le disais, j'expliquais et les autres m'écoutaient et on essayait mes idées ». Les camarades du groupe regardent donc l'élève expliquer ses idées et les mettre en pratique.  Bandura évoquait que l'observation d'une personne est un facteur clé pour la perception de sa compétence. De fait, observer la réussite ou l'échec d'une autre personne dans une tâche peut jouer sur le sentiment d'efficacité d'un individu par rapport à cette tâche, surtout si ces personnes partagent avec lui un certain degré de similitude. En effet, le fait d'observer un pair plus performant que soi peut mener à la réussite. Cela aura donc un effet positif sur la perception de la compétence. Cette comparaison sociale est efficace si l'objectif de la tâche est présenté comme une occasion de développer ses compétences, ce qui est ici le cas dans la pédagogie de projet.

Ensuite, concernant la question : « est-ce que l'activité t'a paru facile ou difficile ? », l'élève qui déclare : « c'était difficile » présuppose qu'il semble ne pas être en mesure de réussir. Dans la pédagogie de projet, une cohésion entre pairs est toujours présente. En effet, l'apprenant répond : « parfois c'était difficile et c'est eux qui m'aidaient ». Il faut tout de même faire attention aux états psychologiques et émotifs dont un élève peut faire preuve. Un élève qui a le sentiment de ne pas réussir peut avoir un jugement très négatif sur la perception de sa compétence et peut se mettre à l'écart et ne pas réaliser la tâche demandée.

Pour finir, les questions relevant uniquement de l'activité du projet : « pourquoi as-tu choisi cette équipe/ ce rôle ? Avez-vous bien travaillé en équipe ? Quel a été ton rôle dans l'équipe ? » montrent qu'il y a une cohésion d'équipe pour réaliser la tâche. Néanmoins, on remarque que l'élève choisit son équipe car il sait qu'il va pouvoir apporter son aide. En effet, si l'élève pense qu'il n'est pas utile à un groupe car il n'est pas capable d'assumer les rôles qu'on lui propose ne va pas choisir ce groupe, cela semble logique. L'apprenant choisit donc un groupe dans lequel ses camarades ont une forte perception de leurs compétences puisqu'il va compter sur eux lorsqu'il ne saura pas réaliser une tâche et va donc s'inspirer d'eux et de leurs réussites antérieures pour avancer.  L'élève est conscient de ses échecs et de ses réussites. C'est pourquoi il va choisir un groupe où il pourra donner son aide et combler ses besoins à l'aide de ses camarades. Il ne va pas prendre le risque de s'ajouter une difficulté en allant dans un groupe au sein duquel les élèves ont les mêmes difficultés que lui.

Enfin, nous avons vu précédemment que la posture de l'enseignant peut jouer un rôle sur la perception de la compétence d'un élève. En effet, si nous regardons la question : En quoi

tu t'es senti utile à l'activité ? », l'élève répond qu'il n'a pas été utile, il a écouté la maitresse et a écrit la leçon. Sa posture est passive. L'enseignant a donc influencé la perception de la compétence de l'élève. Celui-ci ne s'est pas senti utile car il n'a pas apporté quelque chose au déroulement de l'activité, c'est l'enseignant qui contrôle. On peut donc supposer qu'à travers la pédagogie dite traditionnelle, le professeur des écoles adopte une posture de contrôle d'après Dominique Bucheton (2009). L'apprenant doit donc réaliser la tâche tout en suivant le reste de la classe. Son rythme d'apprentissage n'est pas pris en compte. D'ailleurs, on peut le voir grâce à la question complémentaire : pourquoi ?, à laquelle, l'élève répond que c'est la maitresse qui décide de tout. Elle adopte un contrôle sur la tâche. En revanche, lorsque l'on regarde du côté de la pédagogie de projet, on remarque que l'enseignant n'apparait pas dans les propos de l'élève. L'enseignant est donc en retrait et adopte une posture d'accompagnement. Celle-ci permet aux élèves d'avancer à leurs rythmes et de les laisser interagir entre eux afin de réaliser la tâche. L'enseignant apporte uniquement une aide lorsque les élèves en ressentent le besoin. Cette posture d'accompagnement renforce la dynamique motivationnelle chez l'enfant. L'élève qui se sent donc utile dans une tâche renforcera la perception de sa compétence.

Pour résumer, la perception de sa compétence renvoie à une activité particulière. Il est donc difficile de faire une comparaison entre l'activité traditionnelle et l'activité relevant de la pédagogie de projet. De plus, le fait d'avoir de la nouveauté ne permet pas aux enfants de juger de la tâche et peut faire naitre des incertitudes. En effet, si l'élève ne se sent pas capable de réussir, il peut se sentir à l'écart de son groupe et se sentir dans un état de stress. Si l'élève est dans un état psychologique et émotif négatif, il est certain que la perception de sa compétence sera amoindrie. Qui plus est, si tous les élèves d'un groupe n'arrivent pas à réaliser une tâche et ne trouvent pas comment contourner le problème, il va de soi que l'élève ayant déjà une faible perception de sa compétence préférera se mettre en retrait et laisser ses camarades chercher une solution. Si en revanche, il a une expérience antérieure positive il prendra part à l'activité et permettra à son groupe de faire avancer les choses.

### *1.3 Troisième hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la contrôlabilité de l'activité.*

Pour qu'une activité renforce la perception de la contrôlabilité chez un apprenant, il faut que celui-ci ait le sentiment d'avoir un réel effet sur l'activité menée. Il doit avoir la sensation qu'il contrôle le déroulement de l'activité.

Lorsque l'on demande à l'élève : « avez-vous réussi à mener à bien l'activité ? », celui-ci répond dans l'activité relevant de la pédagogie de projet qu'il a réussi à réaliser la tâche à l'aide de son équipe. Ils ont réussi à aller au bout de l'activité car ils sont arrivés à contourner les problèmes rencontrés. Ces derniers ont donc puisé dans leurs ressources afin d'arriver à mener la tâche dans son ensemble. La persévérance est donc mise à l'honneur. Plus les élèves persévèrent dans une tâche plus cela montre qu'ils sont motivés.

De plus, la réponse à la question « est ce que vous avez réussi à travailler seul(e) ? » montre qu'ils ont pu également se servir des ressources dont ils disposaient (affiches, leçons, ect) pour faire face à leurs difficultés. En revanche, en ce qui concerne l'activité traditionnelle, l'élève a très vite recours à l'enseignante.

Cependant, il faut noter que si l'élève se sent compétent celui-ci va chercher à surmonter les obstacles et donc s'impliquer dans la tâche. *A contrario*, si celui-ci ne se sent pas compétent, il ne va pas persévérer et donc se mettre en retrait et cela pouvant même aller jusqu'à la mise en place de stratégies d'évitement.

Ensuite, si l'on s'intéresse à la question concernant l'autonomie et le contrôle de la tâche c'est-à-dire « as-tu eu ton mot à dire sur la façon dont s'est déroulée l'activité ? »,on note une différence entre les deux activités. En effet, lors de la tâche traditionnelle, l'élève n'a aucun contrôle sur l'activité menée, il le fait car on lui dit de le faire sans pouvoir avoir une marge d'autonomie. Cependant, l'affirmation concernant la pédagogie de projet est intéressante puisqu'on remarque que l'enfant a son mot à dire sur la réalisation de la tâche, donc il a bien un sentiment de contrôle vis à vis de l'activité.

Cela nous permet de mettre en avant le fait qu'un apprenant qui porte un jugement favorable sur le contrôle du déroulement d'une tâche persévérera et s'investira. Bien qu'il puisse rencontrer des difficultés, l'élève cherchera parmi toutes ses ressources disponibles pour passer au-delà de ses obstacles.

## 2. *Les entretiens invalidants nos hypothèses*

Pour mener à bien cette réflexion, nous allons maintenant nous intéresser aux réponses fictives concernant l'entretien qui pourrait invalider nos hypothèses et nous chercherons à en trouver des justifications. Une nouvelle fois, nous nous intéresserons à la dynamique

motivationnelle de Rolland Viau (2009), élément phare de notre cadre théorique ainsi qu'à la pédagogie de projet.

### *2.1 Première hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la valeur de l'activité.*

Pour commencer, nous allons nous intéresser à la perception de la valeur de l'activité qui est une source de motivation selon le modèle de Viau (2009). Si on s'attache à la première question de l'entretien : « pourquoi tu as fait cette activité ? » on peut noter que la réponse est proche quelle que soit l'activité (traditionnelle ou projet). En effet, dans les deux réponses, l'élève met en avant l'enseignante. L'idée est donc la même dans les deux réponses, le but de l'enfant est de faire plaisir à la maitresse. À travers, la pédagogie de projet, les parents interviennent en plus du professeur des écoles. L'enfant semble tout de même suivre la poursuite d'un même but : le but social. Celui-ci était également présent dans l'entretien type validant nos hypothèses mais la maitresse n'intervenait pas. La réponse est donc un peu plus subtile. Le but concernant les apprentissages semble donc secondaire à l'apprenant puisque l'idée première est de faire plaisir aux parents ainsi qu'à l'enseignante. On peut également confirmer cette hypothèse concernant les buts d'apprentissages, puisqu'à la question : « est ce que tu as compris pourquoi tu as fait cette activité », l'élève répond : « je l'ai fait pour montrer un film aux parents ». La dimension d'apprentissage n'est pas nommée. En revanche, les buts sociaux sont encore présents. Les parents interviennent encore dans cette réponse. À travers cette réponse, l'enfant n'a pas conscience de l'utilité ni de l'intérêt de la tâche demandée.

Ensuite, si on s'intéresse au plaisir que procure l'activité demandée et notamment grâce à la question complémentaire : « qu'est-ce qui t'a plus/ne t'a pas plus dans cette activité ? », on remarque que quelle que soit l'activité proposée, l'apprenant n'a pas pris complétement plaisir à réaliser la tâche dans sa globalité. Parfois, il a aimé certaines choses mais jamais l'ensemble de l'activité : « j'ai aimé faire le film mais je n'ai pas trop aimé écrire le conte » ou encore « j'ai aimé jouer avec les étiquettes mais je n'ai pas aimé copier la leçon ». Le fait de ne pas prendre entièrement plaisir entièrement à la réalisation d'une tâche peut jouer un rôle sur la motivation. En effet, celle-ci se voit amoindrie si l'enfant ne prend pas plaisir à réaliser la tâche dans son entièreté.

Il semblerait donc que la valeur de l'activité ne soit pas renforcée par la pédagogie de projet. Dans son modèle, Rolland Viau distingue plusieurs buts qu'un élève se fixe consciemment ou

inconsciemment : les buts sociaux, les buts scolaires et les buts éloignés. Cependant à travers nos réponses fictives, nous ne pouvons pas analyser les buts éloignés tout comme notre premier entretien type validant nos hypothèses, et ce même si nous pouvons supposer qu'un élève qui est capable de déterminer ses centres d'intérêts et les activités qui lui plaisent ou qu'ils aiment le moins, pourra permettre de poursuivre des buts éloignés, et donner des indices quant à sa perspective future. Mais, cela peut évoluer au cours des années. Il est trop tôt en primaire pour pouvoir les définir. D'ailleurs, Viau évoque que ces buts éloignés concernent principalement l'enseignement secondaire. Néanmoins, une divergence apparait quant aux buts sociaux et buts scolaires. Les buts sociaux sont toujours présents quel que soit l'entretien. *A contrario*, les buts scolaires semblent s'éloigner voire disparaitre complétement. Les différents buts proposés ne sont pas tous poursuivi par l'élève. L'utilité ainsi que l'intérêt que porte l'élève sur une tâche dépend de ces buts.

*2.2 Deuxième hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de sa compétence.*

À travers l'entretien type validant nos hypothèses, nous avons mis en lumière les facteurs déterminant la perception de la compétence chez un élève de Bandura (2003). Nous allons donc à nouveau utiliser ces déterminants pour tenter d'analyser les réponses données pour cet entretien.

Si on s'intéresse au sentiment d'utilité chez l'élève, on remarque que l'enfant ne semble pas avoir été utile dans l'activité traditionnelle. Quant à l'activité de projet, la réponse semble mitigée. Il ne s'est pas senti utile car il n'avait pas la réponse à la question ou ne savait pas comment faire avancer les choses. Comme dit précédemment, un élève qui semble en difficulté sur une tâche peut émettre un sentiment de culpabilité vis-à-vis de ses camarades. Mais également, il peut se mettre à l'écart et développer un ou des états de stress. Cela amoindrit donc sa motivation à réaliser la tâche. D'ailleurs, dans la question complémentaire : « pourquoi ? », en ce qui concerne la réponse portant sur l'activité de projet, l'élève évoque le fait qu'il ne peut pas aider les autres car il ne connait pas les réponses et il n'a pas beaucoup d'idées pour écrire le conte ou réaliser les décors pour le film. L'enfant semble détaché du groupe. Or dans la pédagogie de projet, la coopération entre pairs est primordiale. L'apprenant, qui se sent donc inutile car il n'arrive pas à fournir des réponses à ses camarades et aux difficultés rencontrées, voit sa perception de sa compétence réduite. Le fait d'être à l'écart du groupe se voit également grâce à la question : « est ce que l'activité t'a paru facile ou difficile »,

ce à quoi l'élève répond « ce n'était pas vraiment un conte auquel j'ai participé donc je ne me suis pas senti trop concerné » pour l'activité de projet. On voit donc bien ici que comme l'activité est difficile car l'enfant n'avait pas d'idée, il s'est mis à l'écart et ne s'est pas senti concerné par la tâche. Nous pouvons donc supposer que l'élève est plutôt dans un état de stress plutôt que de calme. Les états psychologiques et émotifs sont des facteurs déterminants dans la perception de la compétence selon Bandura. Par ailleurs, avec la question : « te sentais-tu capable de réussir ? » on remarque que l'enfant n'est pas en mesure de réussir parce qu'il trouvait l'activité trop difficile et ne peut donc pas aider ses camarades. Le fait de ne pas pouvoir aider et coopérer avec ses pairs renforce l'idée de Bandura. Le stress peut conduire à un amoindrissement de la perception de la compétence et donc de sa motivation.

Ensuite, si on regarde les questions suivantes qui relèvent uniquement de l'activité de projet : « pourquoi tu as choisi cette équipe/ce rôle ? », « avez-vous bien travaillé en équipe ? » « quel a été ton rôle dans l'équipe ? », on peut noter que l'élève a choisi son équipe car il est conscient de ses difficultés et qu'il sait que ce groupe pourra les combler. Il choisit donc un groupe ayant un fort jugement concernant leurs perceptions de leurs compétences afin de pouvoir compter sur eux lorsqu'il sera en difficulté. La coopération entre pairs est mitigée puisqu'il laisse faire uniquement l'élève qui sait faire. Les autres se mettent à l'écart mais regardent tout de même le travail effectué. Bandura évoquait que l'observation d'une personne est un facteur clé pour la perception de sa compétence. En effet, observer la réussite ou l'échec d'une autre personne dans une tâche peut jouer sur le sentiment d'efficacité d'un individu par rapport à cette tâche comme vu précédemment dans l'analyse concernant l'entretien type validant nos hypothèses.

Si on s'attache maintenant à la posture de l'enseignant, elle semble moins intervenir dans les réponses des élèves. Elle intervient uniquement dans la question : « en quoi tu t'es senti utile à l'activité ? » et notamment concernant l'activité traditionnelle. Il semblerait que celle-ci soit dans une posture de contrôle. En effet, c'est la maitresse qui décide de tout. Elle contrôle la tâche sans laisser de liberté à l'apprenant.

En somme, l'élève qui se sent en difficulté va avoir tendance à se mettre à l'écart de ses camarades. La coopération entre pairs, primordiale dans la pédagogie de projet, semble donc être touchée. De plus, l'état psychologique et émotif de l'élève peut mettre en cause la perception de sa compétence comme l'évoquait Bandura. Les expériences, les réussites ainsi

que les échecs antérieurs peuvent faire varier la position de l'élève dans un groupe. En effet, s'il a une expérience plutôt positive il aura tendance à prendre part à l'activité.

*2.3 Troisième hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la contrôlabilité de l'activité.*

La perception de la contrôlabilité doit permettre de donner à l'enfant le sentiment qu'il peut impacter le déroulement d'une tâche. C'est donc un jugement intrinsèque à l'élève comme les deux autres perceptions du modèle de Rolland Viau (2009).

On peut noter que les enfants ont réussi à mener à bien l'activité bien qu'ils ne soient pas forcement satisfaits et fiers du résultat. Cela montre qu'ils ont réussi à se débrouiller seuls. Ils ont alors trouvé les ressources pour pallier leurs difficultés et leurs blocages. La maitresse est intervenue uniquement quand ils ne pouvaient pas contourner l'obstacle.
Si on s'attache à la question : « est ce que vous avez réussi à travailler seul (e) ? » on note également que les enfants ont essayé de pallier leurs difficultés avec les ressources disponibles et l'enseignant intervient en dernier encore une fois. En revanche, comme déjà dit précédemment, il est important de noter qu'un élève qui se sent compétent pour réaliser une tâche persévérera davantage. Dans le cas contraire, il est possible qu'il ait recours à des stratégies d'évitement.

De plus, on remarque qu'à travers la question : « as-tu l'impression d'avoir ton mot à dire sur la façon dont s'est déroulée l'activité ? », l'élève dans la pédagogie traditionnelle n'a aucun contrôle. C'est uniquement la maitresse qui décide. En revanche, dans la réponse concernant l'activité de projet, on remarque que la réponse est mitigée. En effet, l'apprenant déclare qu'il avait son mot à dire et qu'il savait comment faire avancer les choses., ce qui montre qu'il a un sentiment de contrôle sur la tâche et qu'il est compétent puisqu'il sait faire avancer les choses. Mais, il note aussi que : « c'est toujours les mêmes qui participaient et qui faisait avancer le projet car ils avaient toujours la réponse ». Cela montre que finalement même s'il a son mot à dire on ne l'écoute pas forcément. Ce sont les « leaders » du groupe qui prennent le contrôle. Il faut donc prendre en compte cet aspect puisqu'un élève qui ne se sent pas écouté par ses pairs risque de voir sa perception de la contrôlabilité amoindrie. L'élève suit donc passivement le déroulement de la tâche car on ne le laisse pas faire. Son degré d'autonomie peut alors également être impacté. Il s'agit d'une compétence très importante à l'école primaire puisque cela permet à élève de résoudre des situations-problèmes, de choisir, d'essayer, de

prendre des initiatives, etc. Cela lui permet d'avoir des expériences négatives comme positives. L'autonomie est un facteur primordial dans la pédagogie de projet d'après Perrenoud (1999). Pour lui, l'enfant doit être capable de faire des choix et de les « négocier ». S'il ne partage pas les idées de ses pairs il est capable et en droit de les discuter. Il doit se faire entendre par les pairs et endosser des rôles pour faire avancer le travail sans jamais être mis à l'écart. L'autonomie est en lien avec la perception de la contrôlabilité. En effet, si l'enfant est autonome et capable de faire avancer le projet, il va de soi qu'il va avoir le sentiment de contrôler la tâche demandée. En revanche, la perception de la compétence et la perception de contrôlabilité sont étroitement liées. De fait, un enfant qui ne se sent pas compétent et qui éprouve des difficultés, va difficile pouvoir s'imposer dans un groupe. Son degré d'autonomie va donc impacté et le sentiment de contrôle également donc la perception de la contrôlabilité amoindrie.

## II. Discussion :

Pour rappel, l'objectif principal de ce travail de recherche est de répondre à la problématique suivante : **en quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la motivation chez les apprenants de cycle 2 ?** Nous avons dès lors émis plusieurs hypothèses afin de répondre à cette problématique.

Au vu de la situation, nous avons donc utilisé deux types de réponses dites fictives. De fait, nous avons choisi de prendre des réponses validant nos hypothèses et des réponses invalidant celles-ci. Cela va ainsi nous permettre de voir si nous pouvons valider ou invalider nos hypothèses.

En ce qui concerne la première hypothèse qui supposait le fait que la pédagogie de projet renforce chez l'élève la valeur de l'activité, les réponses fictives apportées par les élèves semblent aller dans le sens de notre hypothèse. La pédagogie de projet permet en effet de renforcer la valeur de l'activité. C'est-à-dire que cela renforce l'utilité ainsi que l'intérêt que l'élève porte à la tâche à travers des buts d'apprentissage et des buts sociaux comme le souligne Rolland Viau (2009). Le terme « intérêt » renvoie au plaisir que l'on retire de l'accomplissement d'une activité (Hidi, 2006 ; Schiefele, 1991). En l'occurrence, les réponses fournies lors des entretiens montrent qu'un plaisir intrinsèque est présent et donc que l'élève prend du plaisir lorsqu'il réalise l'activité. En revanche, les buts éloignés n'ont pas été analysés puisqu'ils correspondent à la perspective d'avenir des élèves. Ils sont encore trop jeunes (cycle 2) pour le moment pour décider de ce qu'ils vont faire plus tard. Cela rejoint donc le point de vue de Rolland Viau (2009). En effet, il est rare qu'un élève de primaire sache déjà, de façon définitive, le domaine vers lequel il voudrait tendre. Ce n'est pas forcément le cas des élèves du secondaire qui ont déjà une idée plus ou moins précise de leur avenir, même si dès l'enseignement primaire, des centres d'intérêts peuvent déjà donner des idées sur le profil professionnel futur des élèves.

Cependant, il faut rappeler que nous travaillons à l'aide de réponses fictives. Ainsi, cette hypothèse ne peut donc pas être affirmée complètement. Nous pouvons tout de même supposer qu'avec de telles réponses, celle-ci serait validée.

Ensuite, concernant le fait que la pédagogie de projet permette de renforcer chez l'élève la perception de sa compétence - soit notre deuxième hypothèse - il semble difficile de supposer

si on peut l'infirmer ou la valider. En effet, la perception de la compétence renvoie à une activité particulière c'est-à-dire que l'activité pédagogique proposée doit mettre l'élève au cœur du travail, il est l'acteur principal et son rôle n'est pas de recevoir de l'information comme dans une activité d'enseignement purement traditionnelle (Rolland Viau, 2009). Il est donc difficile de faire une comparaison entre l'activité traditionnelle et l'activité relevant de la pédagogie de projet. L'activité traditionnelle n'est généralement pas une nouveauté pour les élèves puisque l'on travaille depuis des années comme cela. En revanche, le fait d'avoir de la nouveauté ne permet pas aux enfants de juger de la tâche et peut faire naitre des incertitudes. De fait, si l'élève ne se sent pas capable de réussir, il peut se sentir à l'écart de son groupe et se sentir dans un état de stress comme le souligne Rolland Viau (2009). Si l'apprenant est dans un ou des états psychologiques et émotifs négatifs, il est certain que la perception de sa compétence sera amoindrie. De plus, si tous les élèves d'un groupe n'arrivent pas à réaliser une tâche et ne trouvent pas comment contourner le problème, il va de soi que l'élève préférera se mettre en retrait et laisser ses camarades chercher une solution. Si, en revanche, il a une expérience antérieure positive il prendra part à l'activité et permettra à son groupe de faire avancer les choses. La posture de l'enseignant joue également un rôle dans cette perception : « plus la posture de l'enseignant et sa méthode d'enseignement seront positifs, plus l'élève aura tendance à se sentir capable de réussir » souligne Bandura (2003). Celui-ci doit être dans une posture d'accompagnement plutôt qu'une posture de contrôle (Bucheton, 2009). Cette deuxième hypothèse reste donc en suspens concernant sa validation ou non, mais elle pourra se vérifier dans une pratique future.

Enfin, pour rappel notre dernière hypothèse est la suivante : la pédagogie de projet permet de renforcer la contrôlabilité de l'activité. Cela permet de mettre en avant le fait qu'un apprenant qui porte un jugement sur le contrôle du déroulement d'une tâche persévérera et s'investira davantage en produisant les démarches attendues avec plus d'intensité et en explorant la discipline plus en profondeur (Rolland Viau, 2009). La pédagogie de projet permet de renforcer la perception de la contrôlabilité, car l'élève développe sa coopération afin de travailler avec ses pairs. Celle-ci est au cœur des objectifs visés de la pédagogie de projet comme le souligne Perrenoud (1999). À travers cette coopération, l'élève développe des compétences, mais aussi la négociation et la prise de décision. En effet, nous avons appuyé lors de notre analyse le fait qu'un élève qui sait négocier ses choix et les exposer à ses pairs prendra davantage part à l'activité et renforcera sa motivation et notamment la perception de sa compétence. Les réponses fictives vont dans le sens de notre hypothèse, mais aussi dans le sens

de Perrenoud lorsqu'il détermine les objectifs de la pédagogie de projet. Il détermine dix objectifs précis mais ceux qui nous intéressent ici sont les suivants : développer la coopération et l'intelligence collective, mais aussi développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier. En effet, l'autonomie entre également en jeu lors de la coopération puisque l'apprenant doit développer son autonomie pour intervenir auprès de ses pairs et faire avancer le travail. Ces objectifs permettent de développer des compétences sociales chez l'élève.

Grâce à nos réponses fictives, nous pouvons supposer que la pédagogie de projet permet de renforcer la perception de la contrôlabilité chez un apprenant et que notre hypothèse serait donc validée. Cependant, au regard de la situation, nous nous appuyons uniquement sur des réponses fictives et ne pouvons donc pas l'affirmer de façon certaine.

Ce travail de recherche, nous a par ailleurs permis de mettre en lumière quelques limites. En effet, la pédagogie de projet ne peut pas développer la motivation chez tous les élèves. De fait, il est difficile de croire que celle-ci puisse convenir à tous les élèves en même temps. Il ne faut surtout pas oublier qu'une classe est hétérogène. Chacun a ses expériences antérieures propres ainsi que ses échecs et ses réussites. Les centres d'intérêts ne sont pas les mêmes pour tous les élèves non plus.

Nous avons également établi que ce sont les différents buts que l'élève se fixe consciemment ou inconsciemment présents dans la dynamique motivationnelle qui influencent la perception de la valeur de l'activité. Or il est difficile d'analyser les buts éloignés puisque les enfants sont encore jeunes pour décider de leurs avenirs futurs. Rolland Viau (2009) évoquait ces buts éloignés pour l'enseignement secondaire.

Qui plus est, nous avons pu voir que parfois l'enfant met en avant des buts sociaux au détriment des buts d'apprentissage. Cela peut donc diminuer la perception de la valeur de l'activité. Il réalise uniquement l'activité pour les récompenses sociales et non plus pour ce qu'elle va lui apprendre. C'est donc une motivation extrinsèque et non plus propre à l'élève.

De plus, si un élève ne se sent pas légitime au sein d'un groupe, la coopération entre les pairs risque d'être impactée. Or, elle est primordiale dans la pédagogie de projet. Cela va donc entraver la perception de sa compétence ou la contrôlabilité. La perspective de l'échec du groupe peut alors influencer cette perception. Et, on peut penser qu'un élève ayant des

difficultés ne se verra pas comme compétent. Il sera donc mis à l'écart de son groupe. Sa perception de sa compétence sera à nouveau impactée. Il ne tirera pas profit de ce projet.

Il faut aussi noter que la perception de la compétence et étroitement liée avec la perception de sa contrôlabilité. En effet, un apprenant qui ne se sent pas compétent ne peut pas avoir le sentiment de contrôler une tâche. Le degré d'autonomie peut être également une limite concernant la pédagogie de projet. De fait, une classe est hétérogène, chaque profil d'élève est différent. Il faut donc prendre en compte que les rythmes d'apprentissages ainsi que l'autonomie ne sont pas les même chez tous les élèves. Cela prend du temps d'acquérir de l'autonomie. Il se peut donc qu'un élève moins autonome que ses pairs ait du mal à coopérer et assumer des rôles. Cela a alors des conséquences sur sa perception de contrôlabilité de l'activité.

Nous voyons dès lors que la pédagogie de projet peut avoir des limites et que la différenciation pédagogique (Meirieu, 1989) ainsi que la posture de l'enseignante (Bucheton, 2009) sont primordiales. Ces derniers ne s'adossent pas uniquement à la pédagogie de projet, mais dans une pratique de classe quotidienne.

La pédagogie de projet endosse des objections comme vu précédemment. Cependant elle dispose d'un nombre de points forts. En effet, la coopération entre pairs et la prise de décision sont des éléments forts et permettent à l'élève de se sentir compétent pour réaliser une tâche. Le plaisir que prend l'élève à réaliser la tâche est également très intéressant.

Ce travail de recherche peut aussi présenter des failles dans sa globalité. Pour commencer, la population étudiée peut poser problème. Avant de devoir remanier notre méthodologie au vu de la situation, nous souhaitions dans l'idéal interroger quelques élèves (moins de 10 personnes). Il serait donc intéressant d'élargir cette étude à plusieurs classes et avoir un effectif concernant les élèves plus important, ce qui nous permettrait de réaliser une étude plus élaborée concernant la pédagogie de projet.

## Conclusion :

À travers ce mémoire de recherche, nous avons mis en relation un concept ainsi qu'une pédagogie alternative : la dynamique motivationnelle et la pédagogie de projet.

Pour cela, nous avons tout d'abord exploré les différentes théories se rapportant à la motivation. En effet, un grand nombre d'auteurs entrent en jeu mais nous nous sommes basés principalement sur Rolland Viau (2009). Ensuite, nous avons précisé le concept de pédagogie de projet à l'aide de plusieurs auteurs mais notamment de Perrenoud (1999). Nous avons étudié ces notions et posé la problématique suivante : « En quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la motivation chez les apprenants de cycle 2 ? ». Les recherches menées lors de notre cadre théorique nous ont permis d'élaborer trois hypothèses. Les hypothèses ont pour but de faire le lien entre les sources de motivation et la pédagogie de projet. C'est pourquoi nos hypothèses sont les suivantes : la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'apprenant la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence mais aussi la perception concernant la contrôlabilité de la tâche.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons établi l'expérimentation suivante : faire passer des entretiens semi-directifs à des élèves de cycle 2 (CE1-CE2). Nous nous sommes donc intéressées aux élèves et non aux enseignants, ce qui nous a permis de récolter des jugements. Nous avons également élaboré un projet : l'écriture d'un conte et le tournage d'un film animé associé à ce conte. Le but était de le partager avec l'ensemble de l'école ainsi qu'avec les parents lors d'un café des parents, en vue d'une diffusion plus large sur YouTube©. À l'issue de ce projet et de la projection du film, les élèves auraient été interviewés afin d'établir une comparaison entre deux pédagogies : la pédagogie traditionnelle et la pédagogie de projet. Cette méthodologie ainsi que ce projet, nous auraient permis de répondre à notre problématique, c'est-à-dire qu'ils nous auraient permis de déterminer si la pédagogie de projet renforce les trois déterminants de la dynamique motivationnelle élaboré par Rolland Viau (2009).

Notre travail de recherche n'a pas pu être mené comme nous le souhaitions au vu de la crise sanitaire actuelle : le covid-19. En effet, le projet n'a pas pu être mis en place et les entretiens semi-directifs auprès des élèves n'ont donc pas pu être effectués non plus. Nous avons donc adapté notre travail. En accord avec notre directeur de mémoire, nous avons décidé de travailler sur des entretiens fictifs. Pour cela, nous avons élaboré un entretien avec des réponses allant dans le sens de nos hypothèses et un entretien allant dans le sens contraire.

A l'issue de ces entretiens, nous avons pu analyser les réponses et donc délimiter les points forts et les points faibles de la pédagogie de projet.

Nous pouvons donc supposer ; sans l'affirmer complètement puisque nous nous sommes basées uniquement sur des réponses dites fictives ; que la pédagogie de projet peut renforcer la dynamique motivationnelle chez les élèves. Cependant, il faut que l'apprenant trouve du plaisir à réaliser la tâche demandée. Il faut qu'il se sente en confiance avec ses pairs et qu'il ne soit pas submergé par ses difficultés. Si ce n'est pas le cas, l'élève pourrait développer des stratégies d'évitement. Il faut aussi que l'élève trouve des stratégies d'ajustement pour pallier ses difficultés et ses obstacles, et enfin, que l'enfant ait un sentiment de contrôle sur la tâche. Cet ensemble renforce donc la dynamique motivationnelle.

Néanmoins, la pédagogie de projet émet des limites comme vu précédemment. Il est difficile de croire que cette pédagogie convienne à tous les élèves en même temps. En effet, aujourd'hui les classes sont hétérogènes. De nombreux facteurs impactent donc cette pédagogie comme le développement de l'autonomie, la capacité à travailler avec ses pairs, la posture de l'enseignant ainsi que la différenciation pédagogique. Il serait dès lors intéressant de mener des recherches futures afin d'élargir l'influence des autres facteurs et d'élargir ces aspects à des niveaux et des projets différents.

Pour conclure, la réalisation de ce mémoire ne fut certes pas si simple au regard de la situation actuelle, mais nous avons été en mesure de mener à bien cette recherche et donc de répondre à notre problématique. Ce travail nous a permis de nous remettre en question quant à nos représentations initiales concernant ce sujet d'une part, mais également d'affirmer que la dynamique motivationnelle chez un élève est un facteur essentiel d'autre part.

Grâce à nos nombreuses recherches et à l'élaboration de notre cadre théorique, nous avons changé de regard concernant le concept de motivation. Nous connaissions plusieurs formes de pédagogies, mais pas la pédagogie de projet. Ce fut donc une découverte pour nous et pour nos vies professionnelles futures. Il est évident que cette pédagogie n'est pas la clé pour tous les déficits de motivation mais elle permet tout de même de développer la capacité de l'apprenant à résoudre des problèmes, d'amener les élèves à la confrontation d'idées et de points de vue entre pairs, ce qui permet de surcroît une collaboration et une ouverture d'esprit. L'enseignant possède ainsi un rôle fondamental dans la motivation de ses élèves.

La démarche par projet a un réel potentiel en termes de pédagogie. Cela demande toutefois aux acteurs et participants une ouverture vers une nouvelle façon d'apprendre, de travailler et d'évaluer.

## Bibliographie :


- Collectif Morissette-Pérusset (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Cros, F. (1988). Où va la pédagogie du projet ? *Revue française de pédagogie,* vol *84*, p.83-85.
- Louche, C., Bartolotti, C. & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, numéro 484(4), 351-357.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Éditions Autrement. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- Huber, M. (2005). *Apprendre en projets.* Lyon : Chronique Sociale.
- Van Campenhoudlt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherches en sciences sociales.* Malakoff : Dunod.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire.* Louvain-la-Neuve : De Boeck.


## Sitographie :


- http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19 (consulté le 30 octobre 2019)

- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Consulté sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html (03/01/2020)
- « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011. Consulté sur http://educationdidactique.revues.org/543 (15/04/2020).

# Liste des figures

*Figure 1 : Échelle de la motivation selon Deci & Ryan. ..... 6*
*Figure 2 : La classification des stratégies d'apprentissage. ..... 11*
*Figure 3 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève. ..... 14*
*Figure 4 : Apprendre en projet. ..... 22*

# Annexes

*Annexe 1 : calendrier prévisionnel de la mise en action du projet..... I*
*Annexe 2 : liens interdisciplinaires présents dans le projet. ..... II*
*Annexe 3 : l'entretien type validant nos hypothèses. ..... III*
*Annexe 4 : l'entretien type invalidant nos hypothèses..... VII*

## *Annexe 1 : calendrier prévisionnel de la mise en action du projet.*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Séance 1 – Démarrage** | Lundi 23/03 | Après-midi | | |
| **Séance 2 – Élaboration** | Mardi 24/03 | Matin | | |
| **Séances 3 à 10 – Réalisation du projet** | Écriture du conte | Séance 1 – Synopsis et situation initiale | Mardi 24/03 | Après-midi |
| | | Séance 2 – Le 1er jet | Jeudi 26/03 | Matin |
| | | Séance 3 – Le 2e jet | Vendredi 27/03 | Matin |
| | | Séance 4 – La finalisation | Lundi 30/03 | Après-midi |
| | Création du décor | Séance 1 | Mardi 31/03 | Après-midi |
| | | Séance 2 | Jeudi 02/04 | Après-midi |
| | Recherche du matériel | Séance unique | Vendredi 03/04 | Après-midi |
| | Réalisation du film | Séance unique | Lundi 06/04 | Journée banalisée (autres activités en parallèle : binômes tournants) |
| **Séances 11 à 14 - Communication du projet** | Préparation du discours de présentation aux parents | Séance 1 | Mardi 07/04 | Après-midi |
| | | Séance 2 | Jeudi 09/04 | Matin |
| | Création des invitations | Séance unique | Vendredi 10/04 | Après-midi |
| | Projection du film | Séance unique | Jeudi 14/05 | Matin |

***Annexe 2 : liens interdisciplinaires présents dans le projet.***

## Étude de la langue :

- Maîtriser les différences entre le langage écrit et le langage oral (dictée à l'adulte).
- Résolution de problèmes orthographiques.
- Révisions orthographiques et syntaxiques des écrits produits.

## Arts visuels :

- Création des décors du film
- Création des invitations

# Écriture d'un conte et réalisation d'un film animé

## QLM :

- <u>Le temps</u> : situer le conte dans une période historique et comprendre ses spécificités
- <u>L'espace</u> : situer le conte dans un espace géographique précis et mener les ajustements nécessaires.

## TICES :

- Recherche du matériel
- Réalisation du film
- Montage du film
- Diffusion du film

*Annexe 3 : l'entretien type validant nos hypothèses.*

Voici les réponses types qui vont dans le sens de la validation de nos hypothèses. En rouge sont les réponses types apportées à l'entretien portant sur la séance traditionnelle (une séance d'exercices de conjugaison suivie d'une structuration). En bleu sont les réponses apportées à l'entretien portant sur le projet.

| **Questions principales** | **Questions complémentaires** |
|---|---|
| ***Perception de la valeur de l'activité*** | |
| - Pourquoi tu as fait cette activité ?<br>Parce que la maîtresse me l'a demandé.<br>Pour faire un film et montrer le film à nos parents.<br><br>- Est-ce que l'activité t'a plu ?<br>Non je me suis ennuyé.<br>Oui ça m'a plu car on a fait plein de choses différentes et on s'est bien amusés.<br><br>- Est-ce que tu as compris pourquoi tu as fait cette activité ?<br>Je l'ai fait pour apprendre à conjuguer le verbe être.<br>C'était pour apprendre comment on écrit une histoire et comment on fait un film. On devait aussi inviter les parents dans la classe pour leur montrer le film. | - Qu'est-ce qui t'a plu / ne t'a pas plu dans cette activité ?<br>J'ai aimé jouer avec les étiquettes mais je n'ai pas aimé copier la leçon.<br>J'ai aimé travailler en groupe et faire plein d'activités différentes. J'ai aimé montrer ce qu'on a fait en classe à nos parents.<br><br>- Et pourquoi ?<br>Ça me plait de jouer avec les étiquettes car je découvre en m'amusant mais je n'aime pas écrire.<br>J'ai bien aimé faire une activité qu'on montre à nos parents. Maintenant je saurais faire un film si j'en ai besoin. Et je sais bien utiliser le matériel pour réaliser des films animés, je sais bien expliquer comment j'ai réalisé mon travail.<br><br>- Est-ce qu'on te l'a clairement expliqué ? Si oui, comment ?<br>Non la maîtresse ne m'a pas expliqué pourquoi j'ai fait cette activité. Elle nous a dit qu'on devait apprendre à conjuguer les verbes être et avoir et qu'on devrait faire des exercices après.<br>J'ai fait ce travail pour écrire un conte et faire un film à la fin. Pour montrer notre travail, on a invité nos parents dans la classe. La maîtresse nous a bien expliqué tout ça au fur et à mesure. |

| *Perception de la compétence* | |
|---|---|
| - En quoi tu t'es senti utile à l'activité ?<br>Non je n'étais pas utile, j'ai écouté la maîtresse et j'ai écrit la leçon.<br>Je me suis senti utile au projet car des fois, mes camardes ne savaient pas comment réaliser une tâche et moi je savais le faire alors je pouvais les aider. J'ai pu donner mon avis dans mon groupe et on m'a bien écouté.<br><br>- Est-ce que l'activité t'a paru facile ? ou difficile ?<br>C'était un peu difficile parfois je ne comprenais pas bien.<br>Parfois je trouvais que c'était facile alors j'aidais mes camarades. Parfois c'était difficile et c'est eux qui m'aidaient.<br><br>- Te sentais-tu capable de réussir ?<br>J'ai réussi à copier la leçon et à faire le jeu avec les étiquettes.<br>Oui je me sentais capable car il y avait plein de choses à faire et si je ne savais pas faire une activité, je pouvais en faire une autre et faire avancer le projet.<br><br>- Pourquoi tu as choisi cette équipe / ce rôle ?<br>J'ai choisi cette équipe car je m'entendais bien avec mes camardes et on pouvait s'aider pour travailler. J'ai pris des rôles que je pensais pouvoir faire.<br><br>- Avez-vous bien travaillé en équipe ?<br>Oui on a bien travaillé en équipe car dès que quelqu'un ne savait pas comment avancer, on cherchait tous la réponse et on s'est tous aidé.<br><br>- Quel a été ton rôle dans l'équipe ? [6]<br>J'ai eu plusieurs rôles selon l'activité : soit j'étais comme le « chef » qui disait comment il faut faire ou bien je ne savais pas faire et j'écoutais quelqu'un d'autre. Des fois j'écrivais, des fois je dessinais. J'ai fait plein de choses différentes. | - Pourquoi ?<br>C'est la maîtresse qui disait les consignes et nous on faisait ce qu'elle disait. C'est elle qui a préparé. Nous on a fait l'exercice qu'elle nous a dit. Et après on a corrigé.<br>J'ai été utile parce que quand je savais comment faire avancer quelque chose je le disais, j'expliquais et les autres m'écoutaient et on essayait mes idées. Des fois ça marchait et des fois non mais on a toujours essayé quand je proposais quelque chose. |

[6] Les questions surlignées portent uniquement sur la réalisation du projet et ne seront donc posées aux élèves que lors du second entretien.

| *Perception de la contrôlabilité* | |
|---|---|
| - Est-ce que les consignes étaient claires ?<br>Oui j'ai bien compris.<br>Oui c'était clair. J'ai bien compris ce qu'il fallait faire.<br><br>- Avez-vous réussi à mener à bien l'activité ?<br>J'ai réussi à faire l'activité avec les étiquettes mais j'avais besoin que la maîtresse vienne m'aider des fois.<br>J'ai réussi à faire l'activité avec toute mon équipe. On arrivait à aller au bout de l'activité car des fois on changeait un petit peu d'idées au fur et à mesure.<br><br>- Est-ce que vous avez réussi à travailler seul(e) ?<br>Pas à chaque fois. Des fois, la maîtresse est venue m'aider, des fois j'ai demandé à mes copains qui arrivaient bien à faire l'exercice.<br>On a réussi à travailler seuls souvent. On avait plein de choses pour nous aider : des leçons, des affiches, des boites à mots, les ordinateurs. Et quand on n'arrivait plus à trouver une réponse, on appelait la maîtresse. | - Quand avez-vous eu besoin de la maîtresse ?<br>J'ai eu besoin de la maîtresse quand j'étais bloqué. Elle m'a aidé à ne plus l'être.<br>Nous avons eu besoin de la maîtresse quand on n'arrivait pas à trouver la réponse tout seul et quand la réponse à notre problème n'était pas dans les outils. |
| - Est-ce que tu as réussi à trouver des solutions seul(e) avant d'appeler la maîtresse ?<br>Non j'ai appelé la maîtresse tout de suite quand j'avais un problème.<br>Oui on trouvait souvent la solution à des problèmes grâce à tous les outils qu'on avait. | - Comment as-tu trouvé ces solutions ?<br>La maîtresse m'a aidé en me posant des questions. Ça m'a aidé à comprendre l'exercice.<br>Nous trouvions les solutions à nos problèmes car on savait où les chercher. Par exemple, quand on devait corriger des fautes d'orthographe, on cherchait dans nos leçons, dans les dictionnaires, sur les affichages de la classe…. |
| - As-tu l'impression d'avoir ton mot à dire sur la façon dont s'est déroulée l'activité ?<br>Non. C'est la maîtresse qui décide.<br>Oui, comme je l'ai dit, quand j'avais des idées, on m'a écouté et on essayait mes idées. Quand je voulais qu'on change de façon de faire, on le faisait souvent et on s'écoutait tous. | - Pourquoi tu me dis oui/non ? As-tu un exemple ?<br>Je dis non parce qu'on devait faire l'exercice et après le corriger. C'est la maîtresse qui décide parce que c'est elle qui dit quand on commence et quand on finit de travailler et qui choisit qui fait la correction.<br>Je dis oui car c'est nous qui décidions quand |

| | |
|---|---|
| | on voulait avancer sur notre travail. On pouvait souvent changer un petit peu d'idée et la maîtresse nous laissait faire comme on pensait que c'était bien. |

***Annexe 4 : l'entretien type invalidant nos hypothèses.***

Sur le même modèle, voici les réponses types qui vont dans le sens de l'invalidation de nos hypothèses. En rouge sont les réponses fictives apportées à l'entretien portant sur la séance traditionnelle (une séance d'exercices de conjugaison suivie d'une structuration). En vert sont les réponses apportées à l'entretien portant sur le projet.

| **Questions principales** | **Questions complémentaires** |
|---|---|
| ***Perception de la valeur de l'activité*** | |
| - Pourquoi tu as fait cette activité ?<br>Parce que la maîtresse me l'a demandé.<br>Pour faire plaisir à la maîtresse et à nos parents.<br><br>- Est-ce que l'activité t'a plu ?<br>Non je me suis ennuyé.<br>Oui ça m'a plu. | - Qu'est-ce qui t'a plu / ne t'a pas plu dans cette activité ?<br>J'ai aimé jouer avec les étiquettes mais je n'ai pas aimé copier la leçon.<br>J'ai aimé faire le film mais je n'ai pas trop aimé écrire le conte.<br>- Et pourquoi ?<br>Ça me plait de jouer avec les étiquettes car je découvre en m'amusant mais je n'aime pas écrire.<br>J'ai aimé faire le film car j'ai appris comment on faisait mais je n'ai pas aimé écrire le conte je n'aime pas quand on travaille en équipe. |
| - Est-ce que tu as compris pourquoi tu as fait cette activité ?<br>Je l'ai fait pour apprendre à conjuguer le verbe être.<br>Je l'ai fait pour montrer un film aux parents. | - Est-ce qu'on te l'a clairement expliqué ? Si oui, comment ?<br>Non la maîtresse ne m'a pas expliqué pourquoi j'ai fait cette activité. Elle nous a dit qu'on devait apprendre à conjuguer les verbes être et avoir et qu'on devrait faire des exercices après.<br>Oui la maîtresse m'a expliqué clairement les consignes en me disant qu'on montrerait notre travail quand il sera fini à nos parents. |

| *Perception de la compétence* | |
|---|---|
| - En quoi tu t'es senti utile à l'activité ?<br>Non je n'étais pas utile, j'ai écouté la maîtresse et j'ai écrit la leçon.<br>Je n'ai pas senti que j'étais très utile car parfois je n'avais pas la réponse à une question ou je ne savais pas comment faire avancer l'équipe. Comme je ne savais pas faire un film et écrire un conte, je ne me suis pas senti utile.<br><br>- Est-ce que l'activité t'a paru facile ? ou difficile ?<br>C'était un peu difficile parfois je ne comprenais pas bien.<br>Je trouve que c'était difficile car je n'avais pas trop d'idées pour écrire le conte alors je n'ai pas trop aimé faire le projet. Ce n'était pas vraiment un conte auquel j'ai participé donc je ne me suis pas senti trop concerné.<br><br>- Te sentais-tu capable de réussir ?<br>J'ai réussi à copier la leçon et à faire le jeu avec les étiquettes.<br>Je ne me suis pas trop senti capable de réussir, parce que quand je trouvais l'activité difficile, je n'avais pas trop de réponses à donner à mon équipe pour faire avancer tout le monde.<br><br>- Pourquoi tu as choisi cette équipe / ce rôle ?<br>J'ai choisi cette équipe car je savais que mes camarades pouvaient avoir beaucoup d'idées et pouvaient faire avancer le projet.<br><br>- Avez-vous bien travaillé en équipe ?<br>On a plus ou moins travaillé en équipe car parfois, quand on ne savait pas, on arrêtait de travailler. Donc c'est souvent les élèves qui savaient qui réalisaient le travail et parfois ils étaient que deux ou trois sur tout le groupe à faire l'activité.<br><br>- Quel a été ton rôle dans l'équipe ? [7]<br>Parfois quand je savais comment faire, je travaillais dans l'équipe et parfois je restais sur le côté. | - Pourquoi ?<br>C'est la maîtresse qui disait les consignes et nous on faisait ce qu'elle disait. C'est elle qui a préparé. Nous on a fait l'exercice qu'elle nous a dit. Et après on a corrigé.<br>C'est difficile de se sentir utile quand on ne sait pas faire les activités et quand on ne sait pas les réponses. On ne peut pas trop aider les autres et on n'a pas beaucoup d'idées pour écrire le conte, faire les décors ou réaliser le film. |

[7] Les questions surlignées portent uniquement sur la réalisation du projet et ne seront donc posées aux élèves que lors du second entretien.

| *Perception de la contrôlabilité* | |
|---|---|
| - Est-ce que les consignes étaient claires ?<br>Oui j'ai bien compris.<br>Oui c'était clair. J'ai bien compris ce qu'il fallait faire.<br><br>- Avez-vous réussi à mener à bien l'activité ?<br>J'ai réussi à faire l'activité avec les étiquettes mais j'avais besoin que la maîtresse vienne m'aider des fois.<br>Avec mon équipe, nous avons réussi à mener à bien l'activité mais on n'était pas toujours satisfaits et fiers du résultat.<br><br>- Est-ce que vous avez réussi à travailler seul(e) ?<br>Pas à chaque fois. Des fois, la maîtresse est venue m'aider, des fois j'ai demandé à mes copains qui arrivaient bien à faire l'exercice.<br>On a souvent réussi à travailler seuls car on avait beaucoup d'aide autour de nous mais parfois ce n'était pas suffisant. On a demandé de l'aide aux autres équipes et aussi à la maîtresse. | - Quand avez-vous eu besoin de la maîtresse ?<br>J'ai eu besoin de la maîtresse quand j'étais bloqué. Elle m'a aidé à ne plus l'être.<br>Nous avons eu besoin de la maîtresse pour nous aider quand on n'avait vraiment plus d'idées. |
| - Est-ce que tu as réussi à trouver des solutions seul(e) avant d'appeler la maîtresse ?<br>Non j'ai appelé la maîtresse tout de suite quand j'avais un problème.<br>Parfois, grâce à tous les outils qu'on avait mais des fois ça ne suffisait pas. | - Comment as-tu trouvé ces solutions ?<br>La maîtresse m'a aidé en me posant des questions. Ça m'a aidé à comprendre l'exercice.<br>On a regardé dans nos cahiers, dans les affiches de la classe aussi. Parfois c'est les autres qui savaient comment nous débloquer. |
| - As-tu l'impression d'avoir ton mot à dire sur la façon dont s'est déroulée l'activité ?<br>Non. C'est la maîtresse qui décide.<br>J'avais mon mot à dire dans l'activité quand j'avais des idées ou quand je savais comment faire avancer le projet. Mais souvent, c'est toujours les mêmes qui participaient et qui faisait avancer le projet car ils avaient toujours la réponse. | - Pourquoi tu me dis oui/non ? As-tu un exemple ?<br>Je dis non parce qu'on devait faire l'exercice et après le corriger. C'est la maîtresse qui décide parce que c'est elle qui dit quand on commence et quand on finit de travailler et qui choisit qui fait la correction.<br>Je dis oui car c'est nous qui décidions quand on voulait avancer sur notre travail. Mais je dis aussi non car quand c'est d'autres élèves de l'équipe qui avaient une idée, ils ne m'écoutaient pas toujours. |

# Table des matières

*Introduction :* ..... *1*

*Première partie : le cadre théorique* ..... *4*

*I. Qu'est-ce que la motivation ?* ..... *4*

**1. Définition** ..... **4**

**2. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque** ..... **4**

2.1 Deux types de motivation : ..... 4

**3. Les sources de la motivation** ..... **6**

3.1 La perception de la valeur d'une activité : ..... 7

3.2 La perception de sa compétence à accomplir une activité : ..... 8

3.3 La perception de la contrôlabilité : ..... 9

*II. Comment se manifeste la motivation ?* ..... *10*

**1. Les manifestations de la dynamique motivationnelle :** ..... **10**

1.1 L'engagement cognitif : ..... 10

1.2 Les stratégies d'apprentissage : ..... 11

1.3 Les stratégies cognitives : ..... 12

1.4 Les stratégies métacognitives : ..... 12

1.5 Les stratégies affectives : ..... 12

1.6 La persévérance : ..... 13

1.7 La performance : ..... 13

1.8 L'apprentissage : ..... 13

**2. Les facteurs qui influencent la motivation :** ..... **13**

2.1 Les facteurs externes à la classe : ..... 14

2.2 Les facteurs internes à la classe : ..... 16

2.2.1 Les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage : ..... 16

2.2.2 L'enseignant : ..... 17

2.2.3 Les pratiques évaluatives : ..... 18

*2.2.4* Le climat de classe : ..... 19

2.2.5 Les sanctions et récompenses : ..... 20

*III. Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?* ..... *20*

**1. Définitions / caractéristiques** ..... **20**

1.1 Learning by doing selon Dewey ..... 20

1.2 Qu'est-ce que la pédagogie de projet ? ..... 21

1.3 Définition du projet collectif ..... 22

**2. Les étapes** ..... **24**

2.1 Démarrage et adoption du projet collectif ..... 24

2.2 Élaboration du projet collectif ..... 25

2.3 Réalisation du projet collectif ..... 25

2.4 Communication du projet collectif ..... 26

*Problématique et hypothèses :* ..... *28*

*Partie méthodologique :* ..... *29*

**1. Présentation du terrain et des méthodologies initialement choisis :** ..... **29**

1.1 Le terrain : la classe de Marie. ..... 29

**1.2 Les outils utilisés :** ..... **30**

1.2.1 L'entretien semi-directif ..... 30
1.2.2 Limite ..... 30
1.2.3 Le guide d'entretien semi-directif ..... 31

**2. Présentation du projet mis en place : ..... 32**
2.1 Résumé du projet ..... 32
2.2 Les différentes étapes ..... 33
2.2.1 Le démarrage : ..... 33
2.2.2 L'élaboration : ..... 33
2.2.3 La réalisation du projet : ..... 33
2.2.4 La communication du projet : ..... 34

***Le recueil de données et l'analyse : ..... 36***

***I. Réflexion et étude longitudinale des entretiens : ..... 36***

**1. Les entretiens validant nos hypothèses ..... 36**
1.1 Première hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la valeur de l'activité. ..... 36
1.2 Deuxième hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de sa compétence. ..... 38
1.3 Troisième hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la contrôlabilité de l'activité. ..... 40

**2. Les entretiens invalidants nos hypothèses ..... 41**
2.1 Première hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la valeur de l'activité. ..... 42
2.2 Deuxième hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de sa compétence. ..... 43
2.3 Troisième hypothèse : nous pensons que la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la contrôlabilité de l'activité. ..... 45

***II. Discussion : ..... 47***

***Conclusion : ..... 51***

***Bibliographie : ..... 54***

***Sitographie : ..... 54***

***Liste des figures ..... 55***

***Annexes ..... 55***