



HAL
open science

L'influence de la démarche pédagogique dans la motivation d'apprendre chez l'élève de STMG

Nicolas Martin

► **To cite this version:**

Nicolas Martin. L'influence de la démarche pédagogique dans la motivation d'apprendre chez l'élève de STMG. Education. 2021. dumas-03282685

HAL Id: dumas-03282685

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03282685>

Submitted on 9 Jul 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.



Université de Nantes

**Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Nantes**

**Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Mention Enseignement du second Degré**

Parcours Eco-gestion

L'influence de la démarche pédagogique dans la motivation d'apprendre chez l'élève de STMG

Martin Nicolas

Mémoire
Sous la direction de Patrice Bourdon

Année universitaire 2020-2021

REMERCIEMENTS

Je voudrais dans un premier temps remercier, mon directeur de mémoire, Monsieur Patrice Bourdon, Maître de conférences de sciences de l'éducation à l'université de Nantes, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'université de Nantes, et les intervenants professionnels responsables de ma formation, pour avoir assuré la partie théorique de celle-ci. Toute ma gratitude va aussi pour l'ensemble des élèves, enseignants, ou acteurs des lycées que j'ai pu côtoyer.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PARTIE 1 : CONTEXTE DE L'ETUDE ET PROBLEMATIQUE.....	2
1 - LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT.....	2
1.1 La démarche pédagogique de l'enseignant : fondement de l'éducation nationale.....	2
1.2 Définition de la pédagogie et de la démarche pédagogique.....	2
2 - LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE EN CONTEXTE SCOLAIRE	5
2.1 Motiver l'apprentissage : une mission des enseignants.....	5
2.2 La motivation dans le contexte scolaire.....	6
3 - PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	14
PARTIE II : ENQUETE TERRAIN.....	19
1 - METHODOLOGIE.....	19
1.1 L'entretien semi-directif auprès des élèves et des enseignants de STMG.....	20
1.2 Le questionnaire en ligne auprès des élèves de première STMG.....	22
1.3 L'analyse des données.....	25
2 - ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES.....	26
2.1 L'analyse du questionnaire	27
2.2 L'analyse des entretiens avec des enseignants.....	32
2.2.1 Les démarches pédagogiques.....	32
2.2.2 ...Et leurs liens avec la motivation	34
2.3 L'analyse de l'observation des cours et des entretiens avec des élèves	36
2.3.1 L'observation des cours.....	36
2.3.2 Les entretiens des élèves : les freins à la motivation à apprendre.....	38
2.3.3 L'analyse des entretiens des élèves : vers une démarche pédagogique adaptée, tournée vers la motivation à apprendre.....	40
3 - DISCUSSION DES RESULTATS ET ANALYSES.....	44
CONCLUSION.....	46
BIBLIOGRAPHIE.....	49
ANNEXE 1 Guide d'entretien semi-directif.....	53
ANNEXE 2 Guide d'entretien semi-directif auprès d'enseignants de STMG.....	55
ANNEXE 3 Questionnaire en ligne des élèves via googleform.....	58
ANNEXE 4 Formulaire de consentement et d'information	62

INTRODUCTION

En tant qu'étudiant en Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation (MEEF) option économie et gestion, je m'intéresse aux processus d'apprentissage des élèves. La rédaction de ce mémoire est pour moi l'opportunité d'étudier deux phénomènes liés à l'apprentissage : le type de démarche pédagogique, et l'envie d'apprendre des élèves.

Deux gomme qui volent au milieu d'une classe de trente-cinq élèves ; deux élèves, la tête sur leur bureau, sont en train de dormir. Un jeune garçon tente d'épater sa voisine amoureuse en jouant avec un objet en plastique tandis que le reste de la classe qui bavarde laisse le professeur essayer vainement d'accrocher les élèves sur le sujet des organisations publiques en management. C'est le cauchemar d'un professeur stagiaire qui se demande s'il réussira à capter l'attention des élèves et faire en sorte que celle-ci qui ne dure au maximum que quinze minutes puisse se maintenir quarante-cinq. La durée de l'attention dépend-elle du sujet étudiée ou de l'enseignant ? L'attention peut-elle être contexto-dépendante. Attention signifie-t-elle mémorisation, compréhension et, *in fine* réussite scolaire ? Y-a-il une méthode d'apprentissage de l'attention ? Est-ce que comme l'écrit de La Garanderie « Réussir cela s'apprend ? »¹.

Ces questions mettent en avant l'un des socles de la pédagogie, que sont l'enrôlement et l'activité de l'enseignant. La formation à distance basée sur un système informatisé où le cours est déjà enregistré peut améliorer la flexibilité de l'organisation. Pour autant, est-ce que l'apprentissage est amélioré ? L'enseignant a un rôle à jouer dans l'animation d'un cours en ce sens qu'il va réussir à capter l'attention et à intéresser l'élève. Ce dernier sera logiquement plus attiré par la matière et cherchera alors à la travailler.

Ce qui m'amène à poser la problématique suivante : **Dans quelle mesure la démarche pédagogique adoptée par l'enseignant peut-elle agir sur la motivation d'apprendre chez l'élève ?**

La vision institutionnelle, l'état des lieux scientifiques et le contexte local permettent de poser la problématique ci-dessus. Afin de répondre à cette problématique, ce mémoire présente dans l'enquête menée avec la méthodologie et l'analyse des données recueillies.

1 De La Garanderie, A(2013). *Réussir, ça s'apprend*. Montrouge : Bayard Edition.

PARTIE 1 : CONTEXTE DE L'ETUDE ET PROBLEMATIQUE

1 - LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT

1.1 La démarche pédagogique de l'enseignant : fondement de l'éducation nationale

Selon le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation défini dans l'arrêté du premier juillet 2013, « la maîtrise des compétences pédagogiques et fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives ».

En outre, toujours dans le même référentiel, le professeur doit :

« Construire, mettre en oeuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves et savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.

De plus, le professeur doit différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun ».

La notion de pédagogie que l'on retrouve ainsi dans le référentiel de compétences apparaît comme fondamentale et indispensable à l'activité du métier de professeur.

1.2 Définition de la pédagogie et de la démarche pédagogique

Le mot « pédagogie » vient du grec παιδαγωγία, de παιδός (/ˈpaɪdɔs/), « l'enfant », et ἄγω (/ˈa.gɔ/), « conduire, mener, accompagner, élever ». Dans l'Antiquité grecque, l'esclave a la noble mission d'être le pédagogue de l'enfant. Ainsi, il accompagnait l'enfant à l'école, portait ses affaires, mais aussi lui faisait faire ses devoirs².

Selon Ferdinand Buisson, inspecteur général de l'instruction publique, la pédagogie est la « science de l'éducation, tant physique qu'intellectuelle et morale » (dictionnaire de pédagogie, 1887).

Il convient de bien distinguer pédagogie et didactique. La pédagogie fait davantage référence au

² <https://lepole.education/culture-pedagogique/27-histoire-de-la-pedagogie?showall=1>

lien avec l'apprenant, alors que la didactique réfère à l'enseignement et à la discipline enseignée, au lien avec les savoirs à enseigner. La pédagogie est plus généraliste alors que la didactique est plus spécifique, plus en lien avec une matière, et l'enseignement d'un contenu particulier. La pédagogie porte, elle, sur les relations entre les apprenants et les enseignants.

Selon Marguerite Altet (1997), il convient de bien différencier :

«1. la gestion de l'information, la structuration du savoir par l'enseignant, et de leur appropriation par l'apprenant, domaine de la didactique;

2. Le traitement et la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la pédagogie ».

La pédagogie pourrait ainsi être considérée comme une relation particulière, privée entre l'enseignant et l'élève. Le modèle pédagogique suppose que les pratiques constituent un ensemble de démarches en vue d'atteindre le but poursuivi. Pour Marguerite Altet, trois éléments apparaissent fondamentaux : le mode de détermination des contenus, la façon d'évaluer pour faire progresser et la situation réelle d'apprentissage.

Plus précisément, les démarches pédagogiques sont des attitudes basées sur des méthodes et des volontés de faire progresser. Elles peuvent s'appuyer sur différentes phases, différents moments de travail, sur des formes ou des aspects d'un objet. On peut citer les démarches comparatives, déductives, historiques, scientifiques, transversales, systémiques. Par exemple, la démarche comparative va chercher par analogie à améliorer la compréhension de l'élève, alors que l'analyse systémique sera axée sur une compréhension du sujet globalement, sur les liens entre les différentes parties. Ces différentes démarches peuvent se compléter.

Poussé à l'extrême, chaque enseignant a sa propre pédagogie. Cependant, selon Marguerite Altet (*Ibid.*), on peut classer les pédagogies en quatre types, en fonction de cinq éléments communs : l'apprenant, l'enseignant, le savoir, la communication et la situation.

On peut regrouper les quatre types de pédagogies comme suit :

- Les pédagogies traditionnelles, centrées sur le savoir et sur le maître (magistro-centrisme) qui transmet des contenus déjà structurés. C'est une méthode d'assimilation passive.
- Les pédagogies actives, centrées sur l'élève (puero-centrisme), qui construit son savoir. La pédagogie de Freinet en fait partie.

- Les pédagogies technologiques, centrées sur l'élève, en tant qu'apprenant et sur les techniques et modes opératoires qui permettent de mieux apprendre. On y intègre la pédagogie par objectif (objectif-méthode-évaluation-objectif) et l'enseignement programmé de Skinner à base de récompenses et conditionnement opérant.
- Les pédagogies socialisées, centrées sur un enfant membre de la communauté sociale et sujet social. Elles cherchent à former un être social (pédagogie marxiste de Marenko et progressiste de Snyders).

« La pédagogie n'est pas une science, elle n'a pas le droit d'être patiente », affirmait Emile Durkheim. « Mais, ajoutait-il, elle n'est pas non plus un art : nous n'aurions volontiers confié une classe ni à Montaigne ni à Rousseau ».

Ainsi, La pédagogie relève à la fois dans la relève à la fois d'un aspect pratique et d'un aspect théorique. L'aspect pratique consiste à prendre en compte la logique d'une action contextualisée : par exemple, enseigner à une classe nombreuse, dans une classe de STMG. L'activité pédagogique est se caractérise par cet ensemble à la fois pensé et agi.

Rolland Viau, dans la conférence au 3ème congrès des chercheurs en éducation (Bruxelles, 2004), explique qu'il distingue deux types d'activités. Il y a les activités d'enseignement dans lesquelles le professeur est l'acteur principal et des activités d'apprentissage dans lesquelles ce sont les élèves qui ont les rôles principaux. Dans une étude menée auprès de 1082 étudiants université en formation des maîtres, Roland Viau a pris en considération les activités pédagogiques suivantes :

- L'atelier ;
- l'apprentissage par projet ;
- l'étude de cas ;
- Le séminaire de lecture ;
- l'apprentissage par problème.

2 - LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE EN CONTEXTE SCOLAIRE

2.1 Motiver l'apprentissage : une mission des enseignants

Extrait du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de 1882 coordonné par Ferdinand Buisson, cet article de E. Pécaut me semble pertinent.

« Qui n'a été frappé, en pénétrant dans la cour d'un de nos grands établissements d'enseignement secondaire, de la mine maussade, éteinte, ennuyée, d'un grand nombre de jeunes garçons ? Qui ne les a vus, dans la classe, subir les leçons comme une corvée monotone, sans que leur visage s'animât, sans que le moindre tressaillement vînt annoncer que le cœur prenne part à l'effort de l'intelligence ? Qui ne sait que, l'éducation terminée, un trop grand nombre d'entre eux se hâtent d'oublier une époque de leur vie qui, par leur faute ou par celle de leur maître, ne leur apparaît que comme un temps de labeur ingrat et ennuyeux ? ».

L'ennui est une réalité ancienne. Cependant, ces manifestations sont nouvelles. Autrefois, moins exprimé, l'ennui n'était pas exposé devant la classe comme une volonté de s'affirmer ou de remettre en cause le système éducatif. Le rapport au temps a profondément changé avec l'arrivée du numérique. L'immédiateté fait aujourd'hui référence. Dans ce contexte, s'ennuyer devient insupportable. Pour remédier à l'ennui chez ses élèves, le professeur doit ainsi, « favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation dans le Bo n°30 du 25 juillet 2013).

De même, dans l'annexe à la programmation des moyens et des orientations de la refondation de l'école de la république (loi du 8 juillet 2013), « l'un des objectifs est que de plus en plus d'élèves, notamment de filles, au cours et à l'issue de leur parcours, souhaitent s'engager dans les carrières scientifiques et techniques. Par l'évolution des pratiques pédagogiques, une attention particulière sera portée au renforcement de l'attractivité des enseignements scientifiques et technologiques pour **susciter un plaisir d'apprendre** et de pratiquer ces disciplines »³.

L'enseignant va donc essayer de susciter l'intérêt de l'élève, le motiver, tout en prenant en compte sa diversité⁴.

Par ailleurs, dans la compétence 6 de ce même référentiel, *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*, le professeur doit éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves. La construction du futur adulte se réalise durant sa période lycéenne. Lui présenter ces points forts et ces difficultés ainsi que lui permettre d'exprimer ses sentiments et l'encourager à réaliser ses

³ mise en gras de notre part

⁴ Compétence 4 du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

objectifs vont aider à une meilleure estime de soi et une responsabilisation nécessaire à sa réussite.

2.2 La motivation dans le contexte scolaire

Depuis les années 90, la place de la motivation en contexte scolaire a retrouvé son intérêt. Elle est une des conditions essentielles à l'apprentissage (Bourgeois, 2006).

Pour Viau (1994), l'autonomie est un pilier indispensable de la motivation. Pour lui, il s'agit du « degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité. » Effectivement, plus l'élève aura le sentiment de contrôler son apprentissage, plus il comprendra les raisons de ses échecs et succès, et plus il pourra trouver les clefs de sa réussite.

Dans sa lettre au personnel de l'éducation nationale du 31/08/2018, Jean-Michel Blanquer a exprimé le souhait que «les élèves soient accompagnés dans la conception de leurs projets ». «Ces changements sont d'abord ceux d'un état d'esprit qui consiste à personnaliser plus les parcours, à mieux encadrer les élèves et surtout à leur faire davantage confiance pour concevoir leur projet d'avenir». Les élèves sont ainsi considérés comme acteurs que l'enseignant.e accompagne au plus près de leur projet. On peut donc considérer qu'il s'agit là d'une injonction institutionnelle à prendre en compte la motivation dans la réussite scolaire.

Meirieu (2019) indique ainsi : «En conclusion, il me semble que, plutôt que de cultiver la nostalgie d'un temps où la convenance scolaire permettait de tolérer l'ennui, il vaudrait mieux inventer ensemble des situations où le sens fait de l'ennui la temporalité nécessaire à la formation de l'intelligence, et où l'ennui fait du sens autre chose qu'un appel à la satisfaction immédiate. Le sens sans l'ennui, c'est la satisfaction immédiate. L'ennui sans le sens, c'est le vide et, probablement, l'impossibilité d'accéder au bonheur d'apprendre que nous cherchons à créer dans chaque classe. Et c'est bien là, la raison d'être de notre métier, en tant que nous sommes, non pas les « auteurs » des apprentissages de nos élèves mais bien les médiateurs nécessaires pour qu'ils apprennent ».

Ainsi, pour Philippe Meirieu (2015) « le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge – ou, même de chercher désespérément à greffer des savoirs nouveaux sur des motivations existantes - , mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs qu'on juge nécessaires à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne ».

Le tableau suivant élaboré par R.Viau (2004)⁵ et présenté lors de sa conférence aux chercheurs de

5 Viau, R.(2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. [communication orale]. 3^{ème} congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles.

l'éducation à Bruxelles permet d'appréhender les conditions de la motivation.

UN ÉLÈVE EST MOTIVÉ SI :	UN ÉLÈVE EST DÉMOTIVÉ SI :
<ul style="list-style-type: none"> — il considère la matière et les activités qui lui sont proposées <i>utiles</i> ou <i>intéressantes</i>; et — se sent <i>capable</i> de faire ce qu'on lui demande; et — a l'impression qu'il a une <i>certaine part</i> de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages et croit qu'il est en grande partie responsable de ses succès comme de ses échecs. 	<ul style="list-style-type: none"> — il considère la matière et les activités qui lui sont proposées <i>inutiles</i> ou <i>inintéressantes</i>; et/ou — se sent <i>incapable</i> de faire ce qu'on lui demande ou doute qu'il en sera capable; et/ou — a l'impression de n'avoir <i>aucune responsabilité</i> dans ce qu'on lui demande de faire et croit que ses succès ou ses échecs ne dépendent pas de lui.

Selon Viau, la dynamique motivationnelle d'un élève trouve son origine dans les perceptions qu'il a de son activité pédagogique. Il existe trois types de perception. L'élève a la perception de la valeur de son activité pédagogique, c'est-à-dire si elle est intéressante ou utile. Il perçoit aussi la capacité, la compétence qu'on lui demande d'accomplir. Enfin, l'élève a une perception de sa responsabilité sur le déroulement de son apprentissage. Ces perceptions entraînent comme pour un sportif une dynamique motivationnelle positive ou négative.

Cependant, le cadre de la salle de classe complique les problèmes de motivation des enseignants et des élèves. L'enseignement ne peut être individualisé que dans une certaine mesure, de sorte que certains élèves peuvent souvent s'ennuyer et que d'autres sont souvent frustrés. En outre, la concentration des élèves sur l'apprentissage peut être entravée par la crainte d'avoir de mauvaises notes ou de se mettre dans l'embarras devant leurs camarades de classe.

Ces caractéristiques soulignent la nécessité de mettre l'accent sur des objectifs et des stratégies de motivation qui peuvent être utilisés dans ce contexte.

Ainsi, le défi de motivation auquel sont confrontés les enseignants consiste à trouver des moyens d'encourager leurs élèves à accepter les objectifs des activités de classe et à chercher à développer les connaissances et les compétences visées par ces activités, que les élèves apprécient ou non les activités en question. C'est ce que Brophy (2004) entend par "motiver les élèves à apprendre".

Cela nécessite de mettre en place des stratégies pour capitaliser sur la motivation intrinsèque existante des étudiants et pour renforcer leurs efforts d'apprentissage en utilisant des récompenses et d'autres incitations extrinsèques. Il paraît dès lors opportun d'observer la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

2.2.1 La motivation extrinsèque

Pour commencer à réfléchir aux effets des incitations extrinsèques, prenons l'exemple suivant de deux élèves A et B :

- A et B sont tous les deux des élèves qui aiment l'école et qui y réussissent bien. Cependant, ils ont une approche différente de l'école et des relations distinctes avec leurs enseignants.

Par exemple, l'élève B a lu toute la semaine et réalisé ses devoirs sur le système judiciaire français en sachant que la réalisation de ces devoirs plairait à l'enseignant. L'élève B a fait quelques remarques au cours de la discussion en classe pour que l'enseignant sache qu'il a fait cette lecture.

L'élève A a également terminé la lecture demandée parce que il a cherché à tout savoir sur le système judiciaire. En outre, A a continué à poser des questions pendant la discussion en classe, même après que certains autres élèves semblaient s'être lassés du sujet. Comme A sait que les notes ne reflètent pas toujours la qualité du travail, il est indifférent aux notes et leur accorde peu d'attention. Mais B est très attentif aux notes et à leur utilisation. Elles servent d'étalon pour juger de la performance de B sur les travaux récents (Flink et al., 1992, p. 208).

« Compte tenu de ces informations, comment évalueriez-vous les élèves A et B en termes de compétences de base, degré de responsabilité en tant qu'étudiant ou d'effort global dans le travail scolaire ? Quel élève ferait le plus d'efforts après un échec ? Lequel montrerait de meilleures performances après un succès ? »

Barrett et Boggiano (1988) ont posé ces questions à des groupes de parents et à des étudiants. Les chercheurs ont constaté que la majorité des personnes interrogées croyaient que l'élève B, motivé par des raisons extrinsèques, ferait plus d'efforts après un échec, montrerait de meilleures performances après le succès, et déploierait plus d'efforts globaux dans travail scolaire.

Cependant, ils pensaient que l'élève B aurait une estime de soi plus faible que A. Cette étude fait partie d'une série d'études réalisées par Ann Boggiano et ses collègues sur les croyances des adultes concernant les facteurs de motivation des enfants.

Dans d'autres études, des groupes d'adultes ont estimé que les récompenses étaient les plus efficaces

à court et à long terme, quels que soient le profil des élèves et leur intérêt pour l'activité. Ils pensaient également que des récompenses plus importantes seraient plus efficaces que des récompenses plus modestes. Ces études ont confirmé à plusieurs reprises que la plupart des adultes pensent que les récompenses sont efficaces, non seulement pour motiver les élèves à faire des efforts mais aussi pour stimuler leur développement d'intérêt intrinsèque dans ces activités (Boggiano et al., 1987 ; Flink et al., 1992).

Les stratégies de motivation extrinsèque sont les plus simples et les plus directes. Cependant, ces stratégies ne visent pas à augmenter la valeur de la tâche elle-même. Au lieu de cela, elles lient la réussite de la tâche aux conséquences qui ont déjà de l'importance pour les élèves. Les récompenses sont un moyen d'encourager les élèves à faire des efforts.

Certains éducateurs se sont toujours opposés par principe aux méthodes de la motivation extrinsèque, en considérant que c'était « soudoyer » les élèves pour faire ce qu'ils devaient faire de toute façon. Cette position a été défendue par Kohn (1993) qui affirmait que l'efficacité des récompenses a été exagérée.

Les conclusions des recherches menées dans les années 1970 et 1980 ont indiqué que si l'on commence à récompenser les gens pour ce qu'ils font et qu'ils faisaient déjà pour des raisons propres, vous pouvez diminuer leur motivation à poursuivre ce comportement à l'avenir (Deci & Ryan, 1985 ; Heckhausen, 1991 ; Lepper & Greene, 1978).

En outre, dans la mesure où vous concentrez leur attention sur la récompense plutôt que sur la tâche, leurs performances ont tendance à se détériorer (Condry & Chambers, 1978). Ainsi, se développent une mentalité de « minimax » ou de travail à la pièce, en faisant tout ce qui peut amener aux récompenses maximales avec le moins d'efforts possible, plutôt que d'essayer de faire le travail du mieux possible afin de créer un produit de haute qualité.

Dans son ouvrage, « motivating students to learn », Brophy (2004) présente les stratégies de motivation par des incitations extrinsèques :

« 1. Féliciter et récompenser les étudiants qui progressent vers les normes de performance et d'amélioration.

2. Faire des éloges et récompenser de manière à encourager les étudiants à apprécier leur apprentissage.

3. Attirer l'attention sur la valeur instrumentale de l'apprentissage.

4. Peut-être utiliser la concurrence à l'occasion mais la dépersonnaliser et égaliser les chances de

réussite. Toujours concentrer l'attention sur les objectifs d'apprentissage. » Brophy, *Motivating students to Learn*, (2004).

Les stratégies de motivation extrinsèques peuvent être efficaces dans certaines circonstances. Mais, si les élèves sont préoccupés par les récompenses ou la concurrence, ils peuvent ne pas accorder suffisamment d'attention à ce qu'ils sont censés apprendre. Ainsi, la qualité de l'engagement dans la tâche tend à être plus élevée lorsque les élèves se perçoivent comme étant engagés dans des activités pour des raisons qui leur sont propres plutôt que pour plaire à une figure d'autorité, obtenir une récompense, ou échapper à une punition (Deci & Ryan, 1985 ; Flink et al, 1992 ; Lepper, 1983 ; Sweet, Guthrie, & Ng, 1998).

Pour Brophy, il faut utiliser les récompenses et moyens de motivations extrinsèque afin d'encourager les élèves à s'engager à atteindre vos objectifs pédagogiques. Ainsi, ils doivent avoir l'intention d'acquérir des connaissances et des compétences pour obtenir également des récompenses extrinsèques.

2.2.2 La motivation intrinsèque :

*« That children can be regulated by external constraints and controls is without dispute. The question is whether this describes the atmosphere and goals of education to which we as educators, and as a culture, aspire. An alternative perspective, more complex and subtle than the one just described, considers the motivation to learn to be a developmental issue. While learning can be wholly controlled and prompted from the outside (i.e., externally regulated), the goal of education is, from the alternative view, the development of self-regulation for learning. This is conceptualized as a movement away from heteronomy and toward autonomy in the acquisition of knowledge, away from reliance on others for the incentives to learn and toward internal satisfaction with accomplishment and the learning process itself ».*⁶ — Ryan, Connell, and Grolnick (1992, p. 168)

« Le fait que les enfants puissent être régulés par des contraintes et des contrôles externes est sans contestation. La question est de savoir si cela décrit l'atmosphère et les objectifs de l'éducation auxquels nous aspirons en tant qu'éducateurs et en tant que culture.

Une autre perspective, plus complexe et plus subtile que celle qui vient d'être décrite, considère la motivation à apprendre comme une question de développement.

Alors que l'apprentissage peut être entièrement contrôlé et déclenché de l'extérieur (c'est-à-dire régulé de l'extérieur), l'objectif de l'éducation est, selon une vue alternative, le développement de

6 Traduit par nous

l'autorégulation pour l'apprentissage. Pour l'acquisition des connaissances, ceci est conceptualisé comme un mouvement qui va de la dépendance à l'autonomie. Cette recherche se fait loin de la dépendance à l'égard des autres pour les incitations à apprendre. Cette recherche va vers la satisfaction interne avec l'accomplissement de soi et vers le processus d'apprentissage lui-même. »

Les stratégies de motivation extrinsèque décrites plus haut sont conçues pour stimuler les élèves à s'engager dans des activités de classe sans effort car la réussite de ces activités leur apportera de précieuses récompenses.

Lorsque la motivation est purement extrinsèque, l'activité elle-même n'est pas valorisée, sauf comme un instrument que les élèves peuvent utiliser pour obtenir les récompenses qui font valeur. En revanche, les stratégies de motivation intrinsèque s'appliquent lorsque les élèves valorisent la participation à l'activité elle-même. La motivation intrinsèque est basée sur l'idée que les enseignants devraient mettre l'accent sur les activités que les élèves trouvent intrinsèquement intéressantes et agréables afin que ces derniers s'engagent dans ces activités de plein gré, sans qu'il soit nécessaire de recourir à des incitations extrinsèques.

Certains concepts de la motivation intrinsèque mettent l'accent sur la notion affective de l'engagement des élèves dans une activité (le degré de plaisir ou d'intérêt qu'ils en retirent). Or, « ce type de motivation intrinsèque est plus typique des activités de jeu ou de loisirs que les activités d'apprentissage » (Brophy, 2004).

La plupart des théoriciens de la motivation intrinsèque n'abordent pas directement les distinctions entre ses aspects affectifs/amusants et ses aspects cognitifs/apprentissage. Au lieu de cela, ils se concentrent sur la question du contrôle, en soulignant que les actions doivent être vécues comme autodéterminées si la motivation intrinsèque doit se développer. Cet accent se retrouve dans la citation qui commence le chapitre.

Jusqu'à récemment, les théoriciens de la motivation intrinsèque avaient tendance à dépeindre cette dernière et la motivation extrinsèque comme des contraires incompatibles, et de mettre en garde les enseignants contre l'utilisation d'incitations extrinsèques de peur qu'elles n'érodent la motivation intrinsèque à apprendre. Cette simple dichotomie a tendance à reculer au profit de l'idée que l'autonomie relative augmente par degré, à mesure que l'on passe (par des formes mixtes) d'une motivation purement extrinsèque (contrôlée de l'extérieur) à une motivation purement intrinsèque (autonome).

Deci et Ryan (2000) ont travaillé plusieurs études indiquant que l'apprentissage autodéterminé tend à être de meilleure qualité que l'apprentissage extrinsèquement motivé. Les enseignants ont

tendance à être d'accord (Sweet, Guthrie, & Ng, 1998).

Le concept de motivation intrinsèque est né en réaction aux théories du besoin. Son émergence s'est inscrite dans la tentative d'équilibrer la notion selon laquelle les gens sont poussés à répondre à des besoins ressentis. Or, nous nous engageons souvent dans des activités parce que nous le voulons plutôt que parce que nous en ressentons le besoin (Collier, 1994).

Abraham Maslow (1962) a parlé de besoins d'épanouissement personnel que nous commençons à exprimer lorsque nos besoins inférieurs sont satisfaits. Il s'agit notamment des besoins d'expression créative, de satisfaction de la curiosité qui semblent être intrinsèquement motivées.

Robert White (1959) a suggéré que nous agissons souvent par motivation de compétence : Nous voulons maîtriser et contrôler les choses qui nous entourent. Cela dynamise des activités telles que l'exploration, l'attention, la pensée et le jeu. Cela nous pousse également à rechercher de nouveaux défis plutôt qu'à attendre que les événements se produisent.

Récemment, les principaux théoriciens de la motivation intrinsèque, notamment Edward Deci et Richard Ryan, ont commencé à définir la motivation intrinsèque en termes de présence de perceptions subjectives de l'autodétermination plutôt qu'en termes d'absence d'incitations ou de pressions extrinsèques (Condry & Stokker, 1992 ; Deci & Ryan, 2000).

En d'autres termes, si nous nous sentons autodéterminés, alors, à des fins pratiques, nous sommes autodéterminés. Et cela même si des incitations extrinsèques sont en vigueur ou si notre comportement est contraint de diverses manières.

À titre d'exemple extrême, prenons le cas d'un meurtrier condamné à la prison à vie sans possibilité de libération conditionnelle. Bien qu'il soit incarcéré à vie et soumis à des routines carcérales obligatoires, cet homme a la possibilité d'exercer son autonomie en prenant des décisions sur la manière de gérer les aspects de sa vie sur lesquels il a encore un contrôle. Plutôt que de sombrer dans une rage ou une dépression chronique, par exemple, il peut décider de tirer le meilleur parti de la situation en se maintenant en forme, en cultivant des amitiés et en s'adonnant à diverses activités éducatives et récréatives (et se sentir autodéterminé à prendre et à appliquer ces décisions).

Les théories récentes ne décrivent plus les motivations intrinsèques et extrinsèques comme des opposés incompatibles. Il est maintenant reconnu que l'autonomie relative augmente à mesure que l'on passe de situations de motivation purement extrinsèques à celles purement intrinsèques. En outre, les stratégies de motivation extrinsèque peuvent être utilisées de manière à compléter les stratégies de motivation intrinsèque. Malgré cela, la plupart des théoriciens de la motivation soutiennent que les stratégies intrinsèques sont préférables parce qu'elles conduisent à un engagement durable, de meilleure qualité et dans les tâches. Les définitions de la motivation

intrinsèque se concentrent sur la perception que les actions d'une personne sont autodéterminés. Cela incite donc les enseignants à mettre l'accent des stratégies visant à encourager les élèves à maintenir ou à développer cette perception. En développant cette idée, la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan, met l'accent sur les stratégies qui répondent aux besoins d'autonomie des élèves, la compétence et la relation.

La réponse aux besoins d'autonomie des élèves passe par leur laisser la possibilité de fonctionner comme des apprenants autonomes et leur offrir de fréquentes opportunités pour faire des choix. Selon Brophy (2004), « Vous pouvez répondre aux besoins de vos élèves en matière de compétences en veillant à ce que les activités d'apprentissage soient bien adaptées à leurs niveaux de connaissances et de compétences, [...] et en mettant l'accent sur les activités authentiques et des applications de la vie courante qui présentent la variété des compétences, l'identité des tâches, l'importance des tâches et de leurs caractéristiques connexes qui tendent à rendre le travail agréable. [...]

En outre, vous pouvez offrir à vos étudiants des occasions fréquentes de collaborer les uns avec les autres, notamment en utilisant des formats d'apprentissage en petits groupes (Apprendre ensemble, Enquêtes de groupe, ou puzzle) ou en permettant aux élèves de travailler ensemble par deux ».

Dans son livre « motivating students to learn », Brophy a présenté à l'instar des incitations extrinsèques, les stratégies de motivation par des incitations intrinsèques :

« 1. Répondre aux besoins d'autonomie des élèves en les encourageant à fonctionner comme des apprenants autonomes et en leur permettant de faire des choix.

2. Répondre aux besoins des élèves en matière de compétences en mettant l'accent sur les activités qui offrent des possibilités de réagir activement et d'obtenir un retour d'information immédiat. Pour ce faire, il convient d'incorporer des éléments de type ludique dans les activités d'apprentissage et d'attribuer des tâches qui mettent en évidence la variété des compétences.

3. Répondre aux besoins des élèves en matière de relations en leur offrant de fréquentes occasions de collaborer avec leurs pairs.

4. Adapter les activités d'apprentissage aux intérêts des élèves.

5. Embellir les activités d'apprentissage traditionnelles avec des éléments de simulation ou de fantaisie.

6. Combiner les activités pratiques et l'apprentissage par l'esprit ». Brophy, (2004).

3 - PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Précédemment, les entrées institutionnelles et scientifiques sur les démarches pédagogiques et la motivation à apprendre de l'élève ont été présentées (Partie I). Ceci m'amène à penser qu'il existe un lien possible entre la pédagogie de l'enseignant et la motivation à apprendre de l'élève de STMG.

Pour Bandura A. (1988), les croyances qu'un individu a dans ses propres capacités d'action, c'est-à-dire dans le sentiment d'efficacité personnelle, peuvent apparaître en partie comme des bases de la motivation. Cependant, il n'en demeure pas moins que la démarche pédagogique de l'enseignant, peut aider l'élève à concevoir « ses intelligences » comme évolutives et selon plusieurs formes, dans le sillage de Gardner (1983). Comme l'explique Vianin (2007), l'enseignant peut apporter ce supplément de confiance qui va conforter la motivation.

Mon travail vise à identifier des principes et des stratégies à utiliser pour motiver les étudiants à apprendre. Il ne s'agit pas d'un « sac d'astuces » élaboré à partir de ma propre philosophie personnelle ou récoltés au hasard. Il est plutôt le produit d'une revue de la littérature sur les motivations, qui a consisté à identifier le matériel pertinent et l'organisation de ce même matériel qui sont ancrés dans la théorie et la recherche sur la motivation.

Je traite de principes relativement évidents (par exemple, des enseignants chaleureux et attentionnés ont plus de chances d'être des « motivateurs efficaces » que ceux qui se montrent indifférents).

Selon Brophy (2004), « une grande partie de la littérature scientifique sur la motivation a une pertinence limitée avec le monde de l'enseignement parce qu'il traite surtout des animaux plutôt que des humains ou utilise les différences dans les systèmes de motivation des individus pour prédire les différences dans leur comportement (par exemple, les étudiants qui valorisent la réussite et ne craignent pas l'échec sont plus susceptibles de préférer les tâches difficiles aux étudiants ayant des motivations opposées). »

Comme nous l'avons vu plus haut, le cadre de la salle de classe complique les problèmes de motivation des enseignants. Il est très difficile d'individualiser l'enseignement. En outre, la concentration des élèves ne dépend pas uniquement de la motivation de ces derniers. Le regard de

l'autre (notamment) joue également un rôle.

Le principe de la motivation intrinsèque m'a inspiré pour déterminer des démarches pédagogiques motivantes. Cependant, le défi de motivation auquel est confronté l'enseignant consiste à motiver l'élève même si ce dernier n'est pas initialement intéressé par le sujet et qu'il existe d'autres activités plus intéressantes à faire à ses yeux.

Les motivations sont généralement interprétées comme des besoins ou des désirs relativement généraux qui donnent aux gens l'énergie nécessaire pour lancer des séquences d'actions ciblées. En revanche, les objectifs (et les stratégies connexes) ont tendance à être plus spécifiques et à servir à expliquer la direction et la qualité des séquences d'action dans des situations particulières (Thrash & Elliot, 2001⁷).

Les motivations, les objectifs et démarches pédagogiques peuvent être difficiles à distinguer dans les situations qui demandent un apprentissage intentionnel du contenu cognitif, parce que des formes optimales de motivation à apprendre et des stratégies optimales pour accomplir l'apprentissage ont tendance à se produire ensemble. Dans la salle de classe, le concept de motivation de l'élève est utilisé pour expliquer le degré d'attention et d'efforts dans diverses activités que l'élève réalise, et qui peuvent ou ne peuvent pas être celles souhaitées par leurs professeurs.

La motivation des élèves est ancrée dans leurs expériences subjectives.

Selon moi, les objectifs et les stratégies de motivation des enseignants devraient être axés sur l'encouragement des élèves à s'engager dans des activités qui les motivent à apprendre.

Les concepts de démarches pédagogiques et de motivation à apprendre, désormais clarifiés, fournissent le cadre de référence sur lequel je peux m'appuyer pour rendre opérationnelle la recherche.

Le lien entre la démarche pédagogique et la motivation peut permettre de mieux comprendre le processus d'apprentissage, avec ses freins et ses facilitateurs. Ainsi, cette double entrée nous permet d'aboutir à la question suivante :

Dans quelle mesure le type de démarche pédagogique de l'enseignant peut-il agir sur la motivation d'apprendre chez l'élève ?

⁷ Thrash, T., & Elliot, A. (2001). Delimiting and integrating achievement motive and goal constructs. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 3–21). Boston: Kluwer.

Afin de répondre à cette problématique, une première étude à usage exploratoire, puis une seconde étude à usage principal ont été mises en place. Ces études ont eu pour finalité de vérifier les hypothèses suivantes :

- Une pédagogie active de l'enseignant favoriserait la performance scolaire et le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève ;
- Les performances de l'élève varieraient selon la démarche pédagogique ;
- Une démarche pédagogique qui prend en compte les besoins de l'élève serait un levier pertinent de motivation.

Selon Mélanie Cabana⁸, qui a observé les stratégies d'apprentissage des étudiants par des enseignants formés à la pédagogie de l'enseignement supérieur, il apparaît que ces étudiants sont plus motivés à apprendre : « Les données recueillies auprès des étudiants montrent que les enseignants formés à la pédagogie de l'enseignement supérieur ont proposé des exposés et des activités favorisant le maintien de la motivation de leurs étudiants ». Cela signifie que les exposés et les activités sont à l'origine du maintien de la motivation. De plus, il apparaît que les enseignants utilisaient des pédagogies actives et variées. Pour Mélanie Cabana, « il ressort des résultats que les enseignants dont l'ancrage disciplinaire est la formation des maîtres ont contribué à rehausser significativement la motivation de leurs étudiants et la fréquence d'utilisation de stratégies d'apprentissage variées en contextualisant leurs exposés et en proposant des pédagogies actives ». Des chercheurs (Postareff et al., 2007, 2008 ;⁹ et Potter et al., 2015¹⁰) ont montré que les attitudes et les convictions d'un enseignant se transforment lentement.

Les études cherchant à évaluer l'efficacité des pratiques pédagogiques sont plus nombreuses dans le contexte anglo-saxon qu'en France. En effet, les rapports Coleman de 1966 et « A Nation at Risk » de 1983 ont mis en évidence des difficultés importantes que rencontraient de nombreux élèves dans les apprentissages de base, difficultés touchant spécifiquement les enfants issus des minorités noires, hispaniques et amérindiennes. Aussi, le ministère de l'éducation américain a-t-il investi dans des programmes de recherches sur l'efficacité des méthodes pédagogiques.

8 Cabana M. (2019). *Étude sur la motivation et les stratégies d'apprentissage d'étudiants dont les enseignants sont formés à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. [Université de Sherbrooke]

https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/chandelle/11143/16016/Cabana_Melanie_MA_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
9Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. et Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, 29-43. doi: 10.1007/s10734-007-9087-z

10Potter, M.-K., Hustra, E., Ackerson, T. et Prada, L. (2015). *The effects of long-term systematic educational development on the beliefs and attitudes of university teachers*. Toronto, Canada : Higher Education Quality Council of Ontario.

La *What Works Clearing House*¹¹, structure chargée de répertorier, selon des standards précis, les évaluations des interventions pédagogiques, a été créée aux Etats-Unis en 2002.

Les programmes éducatifs et les pratiques pédagogiques font ainsi l'objet d'une notation synthétique. Cependant, dans le cadre de mon mémoire, il n'est pas possible pas d'avoir autant de données que la structure américaine, laquelle se positionne en outre, sur une filière technologique spécifique. De plus, les données observées ne permettront sans doute jamais de mettre un terme aux controverses qui opposent les tenants des diverses approches pédagogiques. Néanmoins, elles permettent de les éclairer.

Enfin, les théories des besoins ont été parmi les premières théories de la motivation à émerger comme alternatives aux théories comportementales (behaviorisme). Ces théories expliquent les comportements des êtres humains comme des réponses à des besoins ressentis. Les besoins peuvent être soit innés, soit universels (faim, soif) ou appris par l'expérience culturelle et s'être développée à des degrés différents selon les cultures et les individus (réalisation, pouvoir).

Les théories des besoins ont été critiquées parce qu'elles s'appuient sur une logique circulaire qui ne parvient pas à séparer le motif hypothétique (besoin) du comportement qu'il explique soi-disant. Par exemple, on dit que les élèves qui travaillent dur à l'école le font parce qu'ils ont un grand besoin de réalisations. Les preuves qu'ils ont un grand besoin de réussite est qu'ils travaillent dur dans à l'école. Ces "explications" circulaires identifient et étiquettent des groupes de comportements sans vraiment les expliquer. Les psychologues scientifiques ont rejeté les théories du besoin en raison notamment des problèmes de logique circulaire avec le concept de besoin (par exemple, Murray, 1938¹²).

Cependant, après échanges avec ma tutrice, il est important de permettre aux élèves de construire des connaissances significatives auxquelles ils peuvent accéder et qu'ils peuvent utiliser dans leur vie en dehors de l'école. C'est une réponse à leur besoin. De plus, Deci et Ryan (2000) pensent qu'une compréhension totale d'un comportement orienté vers un objectif, exige de répondre aux besoins psychologiques. Ils ont identifié trois besoins psychologiques, l'autonomie, la compétence et la relation avec les autres. Si ces besoins sont satisfaits, la motivation des personnes les rendra autonomes et leurs activités seront conformes au sens qu'ils veulent leur donner. Si ce n'est pas le cas, leur motivation sera « contrôlée » (moins personnelle).

11

<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>. « Clearing House » : chambre de compensation.

12 Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York : Oxford University Press.

Ainsi, pour Deci et Ryan, la satisfaction de ces trois besoins fondamentaux fournit les conditions nécessaires pour permettre aux personnes de s'engager librement dans une activité autodéterminée.

La vérification de ces hypothèses nécessite d'évaluer la performance de l'élève, de différencier les différentes pédagogies et de construire des outils permettant de mesurer en début et en fin de période étudiée d'avoir ces éléments :

- Les différentes pédagogies utilisées par les enseignants ;
- La performance des élèves ;
- La motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage

La première enquête exploratoire a été réalisée le 13 février 2020 auprès de deux d'élèves de baccalauréat technologique afin de vérifier le lien entre démarche pédagogique et motivation chez l'élève de terminale. L'objectif principal était de déterminer les principales démarches pédagogiques ainsi que d'identifier les sources de motivation et de démotivation pour les élèves en Baccalauréat STMG.

Puis, lors de la deuxième année de Master, deux entretiens semi-directifs ont été opérés auprès d'enseignants de STMG. Ceci est complété par un sondage auprès des élèves de STMG.

PARTIE II : ENQUETE TERRAIN

1 - METHODOLOGIE

La recherche s'effectue dans le cadre de mon mémoire de master MEEF économie et gestion effectuée à l'INSPE de Nantes. Ma période d'observation est réalisée en deux temps. Dans une première phase, j'ai effectué une première analyse en première année de master (en 2020), au Lycée Gabriel Touchard du Mans. Cet Etablissement Public Local d'Enseignement regroupe la filière professionnelle, technologique et générale. Il propose également des formations post-bac. Le lycée emploie 350 enseignants. Au total, cela représente 2500 élèves formés chaque année.

Durant cette première période de stage, j'ai été tutoré par la professeure de Ressources Humaines, de la classe de terminale Stmg. La classe était composée de 35 élèves, en majorité des filles. En les observant durant ces 3 semaines, mon sentiment était que la majeure partie d'entre eux était peu motivée et que cela avait une conséquence sur la gestion de classe.

C'est la raison pour laquelle, j'ai souhaité travailler sur l'impact de la démarche pédagogique et la motivation d'apprendre. Le 13 février 2020, j'ai réalisé deux entretiens semi-directifs auprès de deux élèves de baccalauréat technologique afin de vérifier le lien entre démarche pédagogique et motivation chez l'élève de terminale. L'objectif principal était de déterminer les principales démarches pédagogiques ainsi que d'identifier les sources de motivation et de démotivation pour les élèves en Baccalauréat STMG.

En 2021, en deuxième année de Master, j'ai utilisé cette méthode auprès de deux professeurs de STMG du lycée Raphael Elizé (Sablé-sur-Sarthe), composé de 1149 élèves et de 127 enseignants. En effet, je les ai interrogés sur leurs pratiques et la motivation des élèves « qu'est-ce qui les amène à les mettre en activité ? ». De plus, j'ai questionné par la méthode du questionnaire en ligne, des élèves de STMG sur leur envie d'apprendre.

Plusieurs outils de collecte de données (entretiens semi-directifs, questionnaires) sont ainsi utilisés au cours des deux années pour étudier en quoi la démarche pédagogique de l'enseignant peut susciter la motivation d'apprendre chez l'élève. Pour des raisons de temps, je n'ai pas eu la possibilité d'observer en classe les différentes méthodes pédagogiques en lien avec la motivation à apprendre.

1.1 L'entretien semi-directif auprès des élèves et des enseignants de STMG

L'étude a cherché à recueillir des données sur la perception qu'ont les élèves et les enseignants sur le lien entre les types de démarche pédagogique et la motivation des élèves pour l'apprentissage.

Une des méthodes retenue pour recueillir des informations est celle de l'entretien semi-directif.

L'entretien semi-directif, ou entretien approfondi, est une méthode d'étude qualitative. Selon Lincoln (1995), « l'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes ». Pour Bingham et Moore (1924), l'entretien semi-directif s'apparente à une « conversation avec un but » entre l'interviewer et l'interviewé. Cela signifie que le dialogue, l'entretien, a un objectif, une motivation qui n'est pas uniquement dans la description des motivations ou des méthodes d'apprentissages. Le but est d'essayer d'apporter des explications ou des éléments de preuve. Selon Blanchet et Gotman (1992), l'interview permet de recueillir des données verbales, sous forme de discours modaux et référentiels favorisant l'explicitation des pratiques professionnelles (processus) et l'émergence de représentations que les interviewés ont de leur propres pratiques. Ainsi, « l'entretien est une démarche paradoxale qui consiste à provoquer un discours sans énoncer les questions qui président à l'enquête » (ibid.).

Le choix de l'entretien comme méthode d'enquête se justifie par la volonté de mener une étude qualitative, de comprendre les caractères discriminants et le sens donné à chaque réponse par chacun des acteurs à leurs pratiques. Le choix est aussi déterminé par l'intention exploratoire de l'enquête car selon Thompson (1980), l'entretien permet d'entrer dans un processus de vérification. Pour Blanchet et Gotman (1992) cela permettra aussi de mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent.

L'analyse se base donc sur ce que les élèves (en 2020) et les enseignants (en 2021) affirment pratiquer et non sur l'observation de leur attitude et de leur enseignement en classe (pour les enseignants). Ils expliqueront leurs façons de faire. Cela peut constituer un biais dans la recherche car les informations transmises ne seront pas vérifiées dans la pratique. Néanmoins, les déclarations de l'élève et de l'enseignant sont motivées, justifiées et documentées. En effet, tout document pouvant expliquer la réponse de l'élève ou de l'enseignant est jointe à l'interview.

Le guide d'entretien (voir annexes 1 et 3) permet de structurer l'entretien grâce aux questions préparées à l'avance. En outre, l'interactivité entre les deux personnes est plus importante. Cela laisse plus de marge de manœuvres aux deux protagonistes car l'interviewer peut s'adapter aux

réponses et modifier le cas échéant les questions. Cela permet aussi d'approfondir le sujet.

Lors de l'entretien, l'interviewer laisse la personne interrogée s'exprimer dans son propre langage. Cependant, l'entretien va être conduit par des reformulations-résumés et des relances. Les relances sont exprimées dans le langage du l'interviewé et portent sur des thèmes qui ont été déterminés en amont.

Selon Pierre Romelaer (2005), l'interviewer est dans une situation d'écoute active. La reformulation-résumé est le résumé de l'interviewer dans ses propres termes de ce que le répondant vient de dire. Cela permet de s'assurer que l'interviewer a bien compris ce que le répondant a dit, et même de permettre au répondant de modifier sa réponse voire de la préciser.

La phrase de relance permet à l'interviewer de questionner à nouveau sur un même thème mais de façon différente le répondant.

Pour Pierre Romelaer (2005), l'entretien semi-directif « réalise un compromis souvent optimal entre la liberté d'expression du répondant et la structure de la recherche ». Le répondant va répondre avec son propre langage et sur du thèmes qu'il choisit.

L'étude auprès des élèves consiste en deux interviews individuelles réalisées au mois de février 2020. Les entretiens conduits auprès de deux enseignants en STMG ont lieu au mois de janvier 2021 au sein du lycée Général et Technologique de Sablé-sur-Sarthe.

Les interviews sont réalisées en dehors des cours, dans un bureau attenant à la salle des professeurs et proche des salles de cours. Ces interviews sont effectuée de façon à ce que les protagonistes se sentent en pleine confiance, sans préjugés, ni a priori (Ibid.). Le choix du lieu de l'interview rentre dans cette dynamique de lieu neutre facilitant l'échange. Les interviews durent 30 minutes chacune et font l'objet d'enregistrement afin d'avoir un retour exhaustif des interactions (cf annexe 3).

Les questions visent notamment à obtenir des précisions à décrire précisément le contexte d'apprentissage afin de mieux comprendre ce processus et faire le lien avec la motivation à apprendre.

Dans les deux types d'interviews pour les élèves et les enseignants, la première partie porte sur le type de pédagogie, avec la place de la méthode d'enseignement et les difficultés rencontrées. La seconde partie est axée sur la motivation, notamment le sens de la motivation et quels sont les effets de la pédagogie sur la motivation.

Afin d'utiliser de façon libre et éclairée les informations fournies et déclarées par les enseignants et les élèves, un formulaire de consentement et d'information a été élaboré (cf annexe 5). Le consentement écrit est nécessaire. Il est rappelé dans le document que les informations

recueillies ne permet pas de les identifier. Leur participation est totalement volontaire et qu'il est possible à tout moment d'y mettre fin. Le retour de l'étude leur est transmis. Les personnes interviewées peuvent avoir des informations sur les démarches pédagogiques et leurs liens avec la motivation à apprendre des élèves.

1.2 Le questionnaire en ligne auprès des élèves de première STMG

De façon complémentaire, la seconde méthode retenue est la technique quantitative auprès des élèves de la classe de première STMG du lycée Raphael Elyzé de Sablé sur Sarthe.

Cela permet à la fois d'apporter une vision qui vient s'ajouter « en miroir », aux réponses des professeurs mais aussi de façon supplémentaire aux réponses des deux élèves du lycée Touchard du Mans.

Le choix du questionnement des élèves est volontaire car l'objectif est de mieux cerner leur dynamique motivationnelle en classe de STMG.

Les données recueillies auprès des élèves ont cherché à mesurer leur niveau de motivation ainsi que la fréquence d'utilisation des types de pédagogies. Les caractéristiques de la recherche sont résumées dans le tableau 1.

Tableau 1 :

Méthode de collecte	Questionnaire
Milieu de la recherche	Classe de première STMG
Individus analysés	Élèves de première STMG
Instrument de mesure	Questionnaire (échelle de Likert)
Moment et fréquence de la collecte de données	En une fois auprès de 5 classes de première STMG
Types de données	Perceptuelles

Dans le cadre de l'étude, le questionnaire s'est basé sur le travail de Menard et al. (2017) quant à la perception des étudiants au regard de leur motivation à apprendre en lien avec les différentes stratégies de pédagogies utilisées.

Le questionnaire cherche à répondre aux questions principales suivantes :

1/ Quels sont les types d'activité proposés ?

1/ Les activités proposées avaient-elles une utilité pour vous ?

2/ Est-ce que l'activité proposée a un lien avec vos activités personnelles ?

3/ Vous sentiez-vous en capacité de réussir cette activité ?

4/ Aviez-vous un degré de contrôle sur le déroulement de l'activité ?

Le questionnaire est composé de plusieurs parties. La première partie est relative aux données socio-démographiques. Les autres parties seront les notions mesurées sur l'échelle de Likert. L'échelle de Likert selon Fortin (2010), permet d'évaluer des attitudes ou des traits psychologiques.

Cela permet à l'élève d'exprimer son point de vue avec une précision relative qui permet de savoir dans quelle proportion il « adhère » à l'énoncé de la question.

Deux échelles ont été utilisées. Une échelle de fréquence pour mesurer les comportements en lien avec les démarches pédagogiques utilisées et une échelle d'accord pour analyser la motivation.

Pour le premier cas, nous utilisons l'échelle de fréquence, évaluée entre 1 et 4 suivante :

Echelle	Réponse
1	Jamais
2	Rarement
3	Régulièrement
4	Toujours

Concernant l'échelle d'accord, elle aussi, évaluée entre 1 et 5. Le tableau suivant présente les différentes options :

Echelle	Réponse
1	Totalement en désaccord
2	Plutôt en désaccord
3	Plus ou moins en accord
4	Plutôt en accord
5	Totalement en accord

Pour Isabelle Parizot (2012), « l'intérêt principal de l'enquête par questionnaire est de rassembler une grande quantité d'informations, aussi bien factuelles que subjectives, auprès d'un nombre important d'individus ». Afin d'avoir un échantillon représentatif, le questionnaire sera mis en ligne auprès de cinq classes. Cela permettra d'avoir au minimum une centaine d'individus.

Il conviendra d'être vigilant sur le taux de réponse. Un taux de réponse faible va remettre en cause la représentativité de l'échantillon.

L'objectif de ce questionnaire va notamment mesurer la fréquence des caractéristiques (opinions, comportements...) dans une population donnée. Cependant, « en sciences humaines et sociales, elles visent surtout à analyser les relations entre ces caractéristiques (Isabelle Parizot, 2012).

Le questionnaire va chercher à présenter la situation réelle des élèves enquêtés.

Le questionnaire permet d'avoir un point de vue non orienté par les idées préconçues de l'interviewer. Cela amène une vision plus objective et complémentaire de l'entretien. Cependant, je serai peut-être amené à contacter les élèves qui auraient mal compris les questions.

L'enquête par questionnaire permet de quantifier et de comparer utilement les réponses.

Selon De Singly (1992), la technique de recueil de données cherche par principe l'administration de la preuve. « L'enquête par questionnaire procède d'une interrogation particulière à portée généralisable dans un but d'administration de la preuve et sans intentionnalité de modifier l'opinion, l'attitude ou la représentation ». La démarche cherche à objectiver la description des pratiques.

Le questionnaire prend en compte les principes posés par Hervé Fenetteau (1995), comme l'importance de l'objectif recherché, de la nécessité de la question posée, la personne questionnée sera-t-elle en capacité de répondre ?

La plus grande partie des questions sont de type « fermées ». Cela permet de limiter le choix de réponse et d'avoir à se positionner sur des problématiques particulières. Cependant, des questions ouvertes sont rédigées afin laisser à l'élève la possibilité d'intégrer des éléments qui n'auraient pas été pensés.

Les élèves répondent au questionnaire en classe, dans une démarche volontaire. Une présentation de l'étude et du questionnaire a été faite avant l'accès aux ordinateurs (réponse en ligne, cf Annexe 4).

A tout moment, les élèves pourront annuler leur participation sans pénalité d'aucune forme. En outre, il s'agit d'un document qui reste anonyme.

1.3 L'analyse des données

L'encodage de l'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif a nécessité de retranscrire toutes les expressions verbales exprimées ainsi que les signes para-verbaux ou non verbaux. Selon Blanchet et Gottman (1992), « L'entretien n'est pas une fin en soi. Il faut, avant de parvenir aux résultats de la recherche, effectuer une opération qui est l'analyse du discours. ».

Le découpage des entretiens est réalisé selon des critères sémantiques et stylistiques. L'analyse sémantique permet d'analyser et de croiser par thème (le contenu) les différents entretiens alors que l'analyse stylistique permet d'examiner le langage utilisé (le comment et le pourquoi de ce qui est dit). Ainsi, l'utilisation régulière de « Madame le Professeur nous a dit que... » indique peut-être que l'élève n'exprime pas forcément sa pensée, en utilisant son libre-arbitre mais plutôt ce que l'enseignant a voulu leur inculquer et leur apprendre.

« En tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité », Laurence Bardin (1977).

Après avoir découpé par thème les entretiens, ils sont codés. Afin de démontrer les hypothèses préalablement définies, le codage permet de structurer les données. Avant de pouvoir commencer à les coder, ils convient de retranscrire les entretiens.

Ensuite, le codage permet d'analyser les données et de regrouper celles-ci afin d'avoir à la fois une compréhension globale et plus fine des entretiens.

J'ai utilisé les étapes suivantes pour structurer mon processus de codage :

Étape 1 – Retranscrire

Avant de pouvoir commencer à coder, il est important de retranscrire les entretiens.

Étape 2 – Choisir une orientation pour le codage

Maintenant je passe au processus de codage qui consiste en trois phases (code ouvert, axial et sélectif). J'ai choisi mon angle d'attaque en fonction des éléments que je souhaite démontrer.

Étape 3 – Code ouvert

Je commence mon processus de codage avec ce que l'on appelle le « codage ouvert ». Pour cela, je lis toute la retranscription de l'entretien et j' étiquète (code) des fragments de texte. Afin de faciliter l'observation et le travail, j'affecte une couleur spéciale pour chacun des codes. Ces codes indiquent quel est le thème principal.

Étape 4 – Codage axial

Maintenant que ces codes ont été étiquetés sur mes fragments de texte, il est temps d'effectuer un « codage axial ».

J'ai comparé ces codes entre eux et combiné les codes correspondants dans un code général. Chaque code peut appartenir à plusieurs codes généraux.

Au final, un certain nombre de catégories générales émergent et je peux les utiliser dans mon étude.

Étape 5 – Codage sélectif

La dernière phase du processus de codage est le « codage sélectif ».

A partir des catégories principales, je construis la théorie en plaçant toutes les données et en établissant des connexions entre elles.

L'encodage d'entretien quantitatif

Les hypothèses en lien avec la problématique se testent avec les données collectées. Comme les données sont essentiellement statistiques dans l'entretien quantitatif, encoder de tels entretiens est différent des entretiens semi-directifs.

Les étapes 3 et 4 de codages ouvert et axial ne sont pas effectuées, parce que les codes et les catégories existent déjà.

En effet, j'ai déjà extrait ces derniers de mes hypothèses avant de mener les sondages. En outre, nous sommes principalement sur des questions de fréquence.

2 - ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

Le présent chapitre fait état des résultats obtenus suite à la collecte de données. Les résultats des analyses quantitatives permettent de dresser un état récapitulatif du lien entre le type de pédagogie et la motivation à apprendre des élèves. Ensuite l'analyse des propos recueillis lors des quatre entrevues (deux élèves en 2020 et deux enseignants en 2021) permet de comprendre comment le type d'activité pédagogique proposée aux élèves va influencer et modifier leur motivation. Enfin, cet ensemble de données recueillies contribue à développer le rapport de l'élève à

l'apprentissage en STMG.

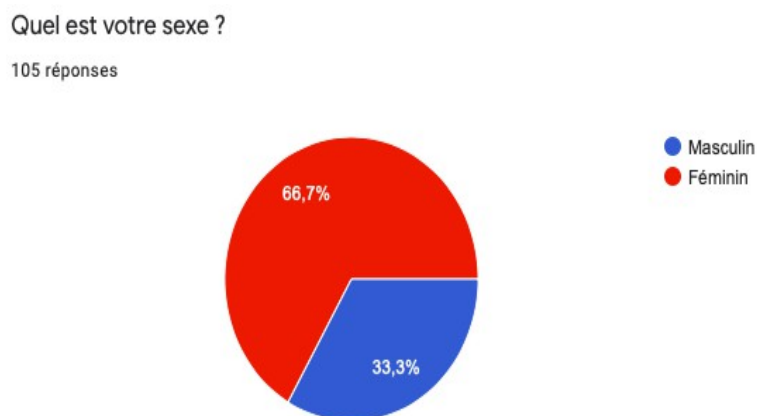
2.1 L'analyse du questionnaire

La population étudiée :

Il s'agit d'élèves de première STMG. La population étudiée est de 105 individus ayant répondu au questionnaire.

Plus de 90 % des élèves ayant répondu à l'enquête sont nés en 2004. 66 % des élèves sont de sexe féminin.

Figure 1 : Proportion de femmes et d'hommes en première STMG sur l'échantillon



Or, selon les données 2015, transmises par le ministère de l'Education Nationale, 52,3% des élèves sont de sexe féminin dans cette filière. Il y a donc un décalage sur ce point.

Dans un premier temps, nous analyserons les résultats concernant les démarches pédagogiques utilisées. Puis, notre regard portera sur la motivation des élèves.

Les démarches pédagogiques :

La variété des démarches pédagogiques est une condition de la motivation des élèves. Or, il apparaît

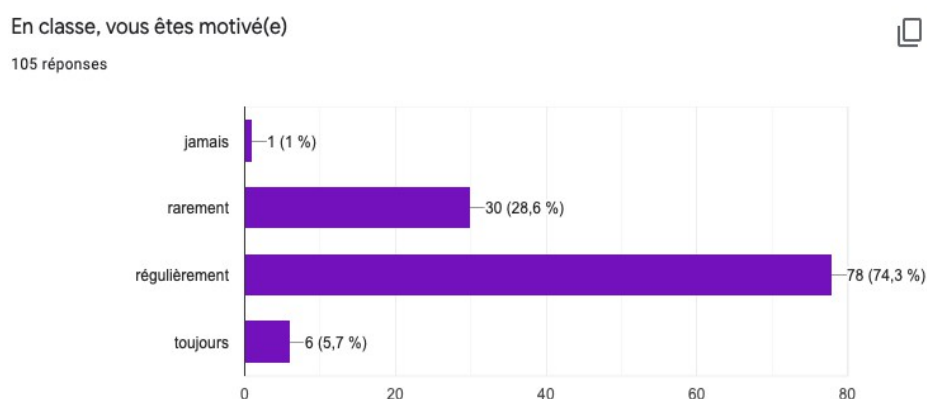
au regard des résultats que celles-ci sont restreintes.

Les plus régulièrement utilisées, selon les déclarations des enquêtés, sont les études de cas (68%) et le travail individuel en classe (65%). Viennent ensuite le travail d'équipe (58%), la vidéo (57%) et l'exposé interactif du professeur (57%).

Notons que le jeu de rôle n'est jamais utilisé (60%) et que le jeu pédagogique assez rarement (75%).

80% des élèves sont régulièrement voire toujours motivés. Pour 62,8% d'entre eux, la motivation est liée à la démarche pédagogique de l'enseignant.

Figure 2 : Fréquence de motivation en classe de STMG



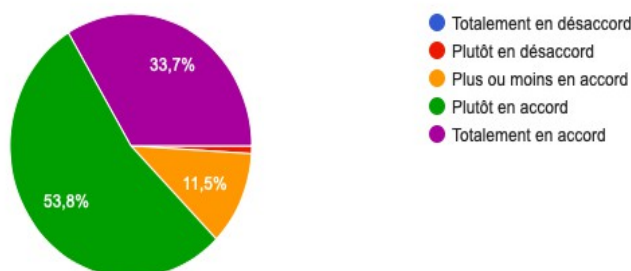
Mais plus encore, la motivation est à 87,5% (plutôt ou totalement en accord) liée à la personnalité de l'enseignant. Pour Pascal Bressoux (2006)¹³, « l'effet maître » doit être analysé comme « *le produit d'une interaction maître élèves* » car l'enseignant n'a pas de pouvoir absolu sur l'élève. Bressoux ajoute « *qu'il est parfois bien difficile, quel que soit l'enseignant, de faire progresser dans la même mesure des élèves très diversement préparés à jouer le jeu scolaire* ».

¹³-BRESSOUX, P. (2007). Histoire et perspective des recherches sur l'effet-maître. *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.

Figure 3 : Proportion de la motivation liée à la personnalité de l'enseignant

Votre motivation est liée à la personnalité de l'enseignant

104 réponses



Dès lors que le cours a un rapport avec ce qui intéresse les élèves, celui-ci devient motivant (84,7%).

Par contre, il apparaît que les activités proposées en classe avaient rarement (à 32,7 %) une utilité pour eux. Le cours en lien avec les activités personnelles le plus fréquemment cité qui est le plus en lien avec les activités personnelles est l'éducation physique et sportive à 25%. Vient ensuite l'économie-droit (22%). Ces cours apparaissent comme plus motivants pour une partie des élèves.

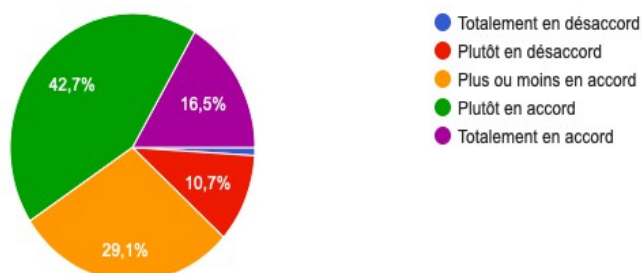
La notion de cours motivant :

71,8 % les élèves estiment qu'un cours motivant est celui qui met en oeuvre plusieurs activités pédagogiques.

Figure 4 : Proportion de pluri-activités pédagogiques pour expliquer le cours motivant

Un cours motivant est un cours qui utilise plusieurs activités pédagogiques

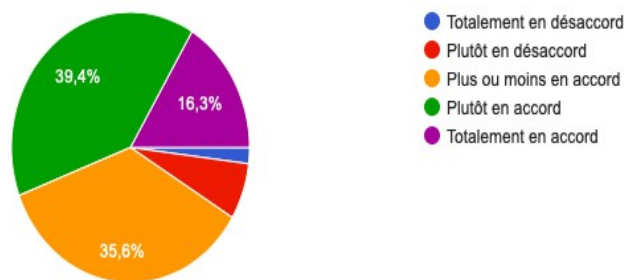
103 réponses



Selon les élèves, un cours avec des échanges entre eux est plus motivant (75%).

Figure 5 : Avis des élèves sur un cours comportant des échanges de travail comme explication au cours motivant

Un cours avec des échanges de travail entre les élèves est un cours qui vous donne envie d'apprendre
104 réponses

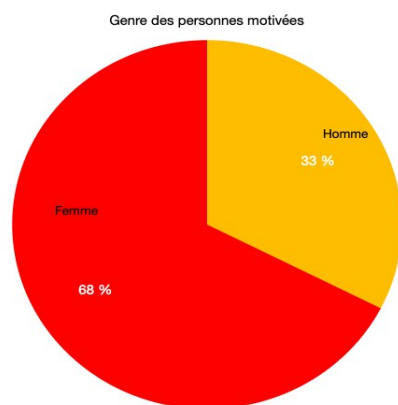


De même, un cours motivant est celui présentant un défi à relever. Cela signifie que la motivation intrinsèque et extrinsèque liée à un but a un rôle important à jouer. Comme l'explique J.Brophy (2004), un cours qui donne la possibilité de faire des choix est identifié comme un cours motivant. Par contre, celui qui nécessite de travailler de façon importante, n'est pas considéré comme un cours motivant pour une majorité d'élèves (13% d'accord).

Cependant, 39,8% des élèves se sentent capables de le faire. Les élèves proposent de travailler par le jeu pour (12%) améliorer la motivation.

En croisant les données, on observe que la population féminine est la plus motivée (toujours ou régulièrement). En effet, parmi les personnes motivées, près de 68 % des individus sont des femmes.

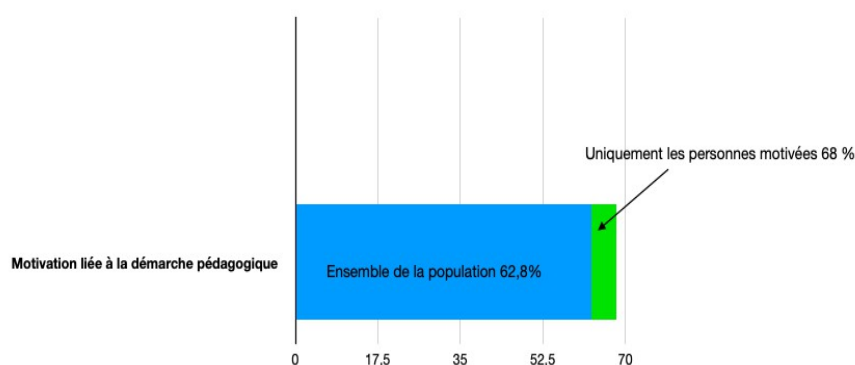
Figure 6 : Proportion de femmes et d'hommes motivés



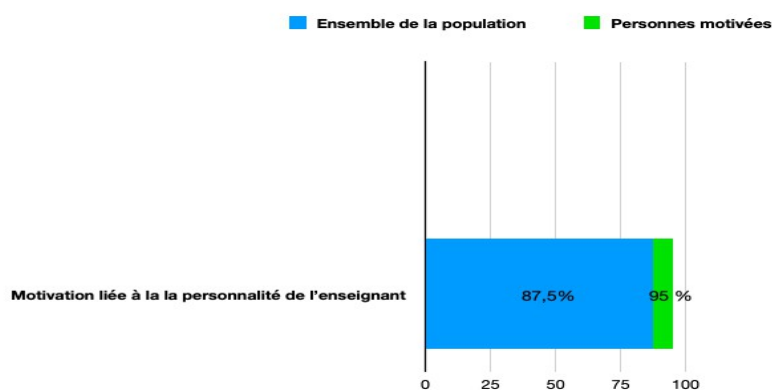
Pour les personnes motivées, l'étude de cas (62%) et le travail individuel en classe (84%) sont les activités les plus utilisées.

En outre, pour 68% des personnes les plus motivées, la démarche pédagogique a un impact sur la motivation. La personne motivée considère que la démarche pédagogique a une conséquence positive sur la motivation.

Figure 7 : Motivation liée à la démarche pédagogique



Pour ces mêmes personnes, la personnalité du professeur joue à 95% sur la motivation des élèves. Cela signifie que celle-ci (l'effet maître) a une plus grande importance pour les élèves motivés.



Les élèves qui travaillent sur ce qui les intéresse estiment à 84% que cela a un impact sur leur motivation.

2.2 L'analyse des entretiens avec des enseignants

2.2.1 Les démarches pédagogiques...

Les analyses effectuées des entretiens auprès des enseignants nous apprennent que la démarche pédagogique fait partie de leurs ressources pour répondre aux besoins de leurs classes. Même si la démarche pédagogique peut apparaître comme nouvelle en tant que moyen d'apprentissage et de compréhension, elle est utilisée efficacement en fonction des situations rencontrées. Pour un enseignant, le but n'est pas de « finir le programme » mais bien de faire « travailler » les élèves et de les faire réussir.

En outre, la démarche fait partie intégrante du processus identificatoire de l'enseignant : « les façons de faire des enseignants que j'ai pu observer étant élève, ne me correspondaient pas, je pensais que l'on pouvait faire autrement » ; « cela m'a fait un choc ! ». Les deux enseignants interviewés estiment même que certaines leçons fonctionnent mieux en ne suivant pas les préconisations de l'institution (notamment, la démarche inductive). Ainsi, l'enseignant va-t-il présenter d'abord les principes à connaître, les définitions, pour ensuite faire travailler des élèves sur des exercices. L'enseignant a « une responsabilité », il se doit de « faire les choses bien ». Cela n'est pas contradictoire avec le fait de se sentir bien, de prendre « du plaisir au travail ». Les enseignants connaissent la plupart des démarches pédagogiques (jeux de rôles, projet, débats, exposé magistral, présentation d'une vidéo, exposé oral, travail d'équipes, étude de cas, travail individuel en classe). Ce qui importe, c'est que cela fonctionne.

Dans cette optique, les enseignants vont tester les démarches les plus adaptées : « Alors ma pratique, en fait elle dépend et donc ça ça fait un peu,... je pense ça fait 2 ans que je le fais parce que j'ai suffisamment de recul et cela dépend du groupe que j'ai en face de moi, de l'heure à laquelle je les ai et de la durée du cours. Ce sont les trois grands facteurs. Le groupe que j'ai, l'horaire et la durée du cours ». L'enseignant trouve ainsi des démarches qui correspondent le mieux à ces paramètres : « Souvent, je leur fais lire les documents et ensuite on répond aux questions ensemble. Ça c'est pour les accrocher, ensuite travailler par deux s'il le souhaitent des questions et des documents pour pouvoir les raccrocher parce que souvent au bout d'une demi-heure, ils commencent à décrocher un petit peu je repars sur l'interaction et souvent en dernière partie de

cours donc là je suis sur un créneau d'une heure sur la dernière partie cours je l'ai mis en autonomie pendant 10 minutes avec souvent le travail à finir pour la fois d'après ». Il y a ainsi une temporalité à prendre en compte en fonction de la capacité d'attention des élèves. Le travail doit être séquencé pour maintenir l'attention de l'élève.

Dans le questionnaire destiné aux élèves, nous avons vu que le cours magistral était rarement pratiqué. L'enseignant l'utilise peu, voire pas du tout : « C'est-à-dire que donc pas de magistral. Donc, cours en interaction comme je disais, sous forme de projet je le fais assez régulièrement, je pense à un travail en terminale là que je suis en train de faire où il va être sous forme de projet pendant plusieurs semaines ». Cependant, dans une approche pragmatique, il faut trouver la démarche efficace qui ne nécessite pas un travail trop important au regard du résultat. Ainsi, le « jeu de rôle, je le fais quand ça s'y prête, parce que en fait c'est très intéressant, ils accrochent, mais c'est long à faire et puis ça demande un investissement important parce que faut les guider. Sans être sous forme de projet, je pense au travail de groupe avec répartition des tâches bien définies. c'est très important ». Le travail de préparation est essentiel dans la démarche pédagogique qui fonctionne. Un processus qui fonctionne nécessite de la réflexion, un travail en amont. Les enseignants estiment qu'il existe deux types d'élèves à prendre en compte : « Il y a ceux que l'on considère comme littéraires et puis ceux qui ont plutôt une vision schématique des choses ». Dans la démarche pédagogique, il convient de prendre en compte ces aspects pour mieux travailler avec eux.

Par ailleurs, certaines conditions sont nécessaires pour que la démarche fonctionne. Le lien avec le concret est fondamental. Il importe de connaître le goût des jeunes afin de les intégrer avec justesse au cours. On peut aussi utiliser certains réseaux sociaux actuels, comme Instagram. Bien comprendre et utiliser les centres d'intérêt des jeunes est une démarche qui peut amener certains comme Naim à s'intéresser au cours et à travailler en conséquence. Même si selon Michel Desmurget dans « la fabrique du crétin digital », les élèves ne peuvent se construire au seul moyen des écrans, les enseignants peuvent utiliser cet outil pour capter l'attention. Se baser sur un reportage Netflix ou des vidéos TIK TOK, va faciliter le travail de l'enseignant dans sa démarche première d'accroche.

En outre, l'enseignant va chercher à mettre en action les élèves et à conserver cette activité. Il a toujours à l'esprit des verbes d'action pour lui-même « j'ai décidé, [...]j'ai réparti [...], j'ai mis [...],

j'ai choisi [...] je corrige, je présente » et les élèves « ils posent des questions [...], ils travaillent [...], ils étudient [...], ils présentent, [...] redéfinissent [...], comprennent [...], reformulent [...], ils complètent un tableau [...], on les fait parler ».

Globalement, la qualité de la démarche pédagogique est nécessaire pour être un enseignant efficace. Cela participe également à son processus identificatoire. Cependant, des conditions doivent être mises en place pour que la démarche fonctionne.

2.2.2 ...Et leurs liens avec la motivation

Pour les enseignants auditionnés, les liens entre la démarche utilisée, la motivation de l'élève et les résultats sont indéniables. La démarche et le résultat sont très liés. La démarche va prendre en compte les caractères, les qualités, « le type d'élèves ». L'enseignant est conscient que « la manière d'apprendre n'est pas la même pour tous les élèves ». De façon très claire, le professeur voit un lien positif entre la démarche et la motivation : « Sur un même sujet, il suffit de changer les modalités pour que cela ait un impact sur la motivation et les résultats ». L'enseignant dans sa démarche pragmatique va chercher à atteindre le meilleur résultat : « j'ai pris ce qui a le mieux fonctionné ».

De même, les élèves ont raconté au professeur que les cours où la démarche pédagogique était descendante et peu active, comme par exemple « des cours où il n'y avait que des exercices sur les livres [...], les élèves n'avaient pas envie. » Ces derniers n'avaient pas la motivation.

Pour l'enseignant, il existe deux catégories d'élèves. Des élèves qui sont motivés intrinsèquement. Ils savent ce qu'ils veulent faire plus tard, en termes de type de métier, d'activité. Dès lors, selon le professeur, ces élèves sont « vraiment motivées, et cela vient d'elles-mêmes, ce ne sont pas les parents qui les motivent » . D'autres élèves, même si les notions les intéressent, ne sont pas motivés par le cours. Pour certains, seule la note sera source de motivation. Si le professeur dit « c'est très bien », l'élève répondra « eh bien du coup, on aura un point bonus ! ». L'évaluation capte l'attention des élèves et de leurs familles. L'enseignant va donc chercher à œuvrer avec ces deux types de motivation. Il peut également prendre appui sur certains élèves motivés pour faire travailler la classe.

Les élèves prennent aussi en compte le défi qui leur est proposé. Ainsi des élèves de terminale ont-

ils relevé le défi d'un projet qui était comparé avec le travail des élèves de BTS. Un professeur « a demandé dans les deux classes à monter un projet d'entreprise sociale et solidaire avec deux objectifs finaux : rendre un dossier écrit (avec exigences différentes) et réaliser une prestation orale avec trois professeurs en jury qui jouaient les banquiers ». Les élèves de STMG ont besoin de se sentir valorisés. Pour le professeur qui a lancé le défi, « les deux classes étaient motivées mais les terminales étaient encore plus motivées que les BTS. Un classement sans distinction de terminale ou BTS a été publié. On a pu observer que les BTS n'ont rien fait. Ils ont pris les choses à la légère. Les trois premiers étaient les terminales. C'était un défi pour les terminales et c'était une manière de se valoriser ».

Cependant, deux autres aspects ont été mis en avant par les professeurs. L'enseignant a un rôle à jouer, il travaille sa présence au sein de sa classe et de ses élèves : « avec le respect, cela marchait ». Chacun a un rôle à jouer comme dans la société. Le professeur expérimenté a pu constater que le rôle de l'enseignant avait changé. Il doit intervenir dans les choix personnels de formation ou d'inscription sur Parcoursup des élèves par exemple. L'image, l'autorité, le charisme du professeur sont des éléments essentiels qui vont motiver l'élève. Un professeur qui aime son métier et sa matière va « faciliter » la motivation des élèves. Son attitude entrainera des moments de silence qui sont importants en classe pour poser le cadre mais aussi pour permettre la concentration. Cependant, le professeur peut trouver les signes de motivation dans le questionnement des élèves, et dans les échanges faits après le cours, ou dans les retours auprès d'autres professeurs.

Enfin, l'état d'esprit de la classe est un élément essentiel de la motivation des élèves. Les élèves ont besoin d'avoir un sentiment de sécurité et de calme au sein de celle-ci. Le professeur « pense que si la classe s'entend bien, si il y a quelque chose de serein dans la classe, on devient plus motivé ». C'est la raison pour laquelle l'équipe des professeurs doit mettre en place les conditions d'un travail serein où les élèves se respectent et sont « gentils entre eux, tout le temps à l'écoute ». Si les rapports sont malsains, non sereins, l'élève ne voudra plus venir en classe.

Finalement, le lien entre la démarche pédagogique, les résultats et la motivation est clair. Les enseignants vont donc chercher à créer et à prendre appui sur la motivation, qu'elle soit

intrinsèque ou extrinsèque. En observant les élèves, ils auront des indicateurs sur le degré de motivation. Cependant, le respect mutuel et l'ambiance de classe sereine demeurent des conditions nécessaires pour mettre en place une classe à un apprentissage efficace.

2.3 L'analyse de l'observation des cours et des entretiens avec des élèves

2.3.1 L'observation des cours

Lors de ma première période de stage, à l'initiative du professeur d'histoire-géographie, des enseignants ont dû trouver des solutions ensemble, pour faire respecter les consignes et rappeler les règles de l'attention au sujet des cours. En effet, lors de mes observations, j'ai remarqué que très souvent, l'attention des élèves faisait défaut et les enseignants doivent régulièrement les interpeler pour qu'ils soient plus attentifs à l'égard des leçons présentées.

Actuellement, force est de constater que tout comme les adultes, les élèves ont du mal à éteindre leur téléphone portable et à se couper des nouveaux moyens technologiques. De nombreuses fois, au cours de ma période de stage, les professeurs ont dû demander aux élèves d'éteindre leur portable en plein cours. Cela peut expliquer que la concentration ne dure que quelques minutes. L'enseignant doit ainsi répéter plusieurs fois la même consigne pour qu'elle soit bien comprise et intégrée. Une autre méthode consiste pour lui à mettre en place un séquençement très précis¹⁴ qui permet de garder les élèves actifs.

Rester attentif et concentré apparaît comme très difficile. Sur un cours de 55 minutes avec utilisation du matériel informatique, les élèves que j'ai pu observer ont régulièrement ressenti le besoin de se déplacer dans la salle pour aller voir un camarade et échanger sur des thématiques qui ne sont pas en lien avec l'exercice demandé. Dans la mesure où le professeur l'autorise et utilise les interactions entre élèves, cette possibilité de déplacement peut être bénéfique pour les apprentissages. En effet, comme les socio-constructivistes l'ont développé, les processus d'interactions entre pairs, l'imitation, la confrontation des résultats, l'erreur.. sont des moyens qui facilitent les apprentissages.

J'ai aussi pu remarquer lors de ma présence en cours, que généralement la régulation personnelle du bavardage n'existait pratiquement pas. Comme l'indique l'un des élèves interrogés : «pour que les élèves soient calmes, il faut qu'ils soient intéressés ». Se pose alors la question de la motivation liée au contenu d'apprentissage et à la façon dont le professeur enseigne. J'ai pu par ailleurs observer que

¹⁴ Voir supra, p.33

les règles de groupe sont ainsi peu respectées. La socialisation apparaît comme éloignée des préoccupations des élèves. Selon le directeur délégué aux formations professionnelles (DDFPT) du lycée Touchard du Mans, « la gestion de classe est devenue une compétence clef du professeur ». Ceci est d'autant plus vrai que les élèves en classe technologique ont souvent une perte de confiance en eux, la filière STMG ayant été choisie parfois par défaut. Les motivations principales des élèves ne sont pas toujours en lien avec cette filière. Ainsi, les élèves que j'ai interrogés auraient préféré une filière générale (avec une préférence pour l'histoire-géographie pour l'un et pour de l'anglais pour l'autre) plutôt que technologique. Ainsi, un élève précise qu' « En fin de seconde, (il) j'aurais préféré aller en filière générale, avec une option Histoire-géographie, mais on m(lui)' a conseillé d'aller en STMG. ». Et il en va de même pour une autre élève qui « avai(t) envie de la filière générale (option langues), mais les professeurs ont expliqué qu'il était préférable d'aller en STMG ».

Le respect des règles est un autre problème que l'on trouve à la fois dans la vie de groupe mais aussi dans les productions écrites des élèves. J'ai constaté qu'un élève auditionné avait une écriture peu lisible et qu'il ne cherchait pas à la transformer pour mieux se faire comprendre et prendre en compte les observations des professeurs. De plus, j'ai aussi observé que certains avaient du mal à lire et à comprendre les textes, ce qui générerait des difficultés d'apprentissage. La démarche pédagogique initiée par le professeur peut être excellente mais certains élèves qui ont trop de retard peuvent se trouver malgré tout en difficulté.

Cependant, plus le cours est apprécié, mieux il est intégré, mieux il est écrit et reporté sur le cahier. C'est un ensemble. Selon les personnes interrogées, un cours attractif avec un professeur qui aime sa matière « sera bien rédigé, avec une belle écriture, et des couleurs spécifiques pour les titres », alors qu'un cours non motivant comme le management « sera mal écrit, sur une feuille volante d'un autre cours (mathématiques par exemple) ».

Cela signifie qu'il faut que le cours soit apprécié pour être mieux appréhendé, mieux écrit et présenté. Inconsciemment, l'appréciation du cours va jouer sur son apprentissage et la motivation à apprendre. Il s'agit ici d'un processus de motivation intrinsèque qui permet aux élèves de se mobiliser pour être attentifs. Les deux personnes interviewées ont des préférences pour l'histoire-géographie et l'anglais. Leur envie d'apprendre et leurs résultats s'en ressentent dans ces deux matières.

Au regard des entretiens, il apparaît que les élèves ne connaissent pas les démarches pédagogiques utilisées par les enseignants. Ils suivent la présentation faite par ce dernier sans se poser de question sur la démarche suivie.

2.3.2 Les entretiens des élèves : les freins à la motivation à apprendre

Même si une classe avec fort effectif peut offrir un cadre favorable aux apprentissages, dans les faits, la gestion de classe rend ardue la transmission du savoir. Comme souvent observé en classe de terminale STMG, l'attention est souvent interrompue par des gestes ou intervention peu en rapport avec la leçon. Selon ma professeure tutrice : « le nombre d'élèves est trop important. A gérer cela devient compliqué, surtout les vendredis après-midi, où je dois donner un cours de Ressources Humaines de 2 heures de 14h à 16 heures pour 35 élèves. En plus du nombre, ils ont hâte de partir en week-end ». Le nombre de d'élèves ainsi que la place du cours dans la semaine ont des effets sur la gestion de classe. Dès lors, l'enseignant va chercher des solutions dans des pratiques différentes. Ainsi, l'interaction de petits groupes peut-être positive. Cependant, cela fait du bruit. Ainsi, des travaux de groupes en mode collaboratif pour réaliser un diaporama ont-ils été effectués lors de mes stages et j'ai pu constater un brouhaha ambiant lié aux échanges entre les élèves qui cherchaient des solutions aux différents problèmes posés. Ces bruits autorisés par le professeur, liés aux interactions entre les élèves, sont perçus comme ordinaires et naturels. Cela fait partie de l'environnement de certaines démarches pédagogiques.

Par ailleurs, les élèves observent que le manque de variation des démarches pédagogiques dans certains cours est très démotivant. Certains enseignants sont focalisés sur le savoir et transmettent les informations sans se préoccuper de la motivation à apprendre, tandis que d'autres auront une démarche plus à l'écoute des élèves tout en expliquant les fondamentaux. L'élève questionné explique : « qu'il y en a, ils vont être focalisés sur les diaporamas, ils vont faire cours, ils vont avancer comme cela, on écrit, on fait des exercices chez nous ». L'élève donne ainsi une illustration : « par exemple, en éco-droit avec Monsieur F., là...en ce moment, lui il a une manière un peu spéciale. C'est que des exercices, et plein de photocopiés. On fait les exercices pendant quinze minutes et après lui, il donne sa correction et par exemple, on va faire cela pendant deux semaines et après il va nous donner une synthèse qui résume tout cela sous forme de cours ». Ce type de pédagogie est peu apprécié par l'élève : « parce que à la longue c'est un peu embêtant, surtout qu'on a des cours de deux heures par exemple avec lui et pendant deux heures faire que des exercices et puis après recopier la réponse, c'est un peu long ». Le manque de variété dans les démarches entraîne l'ennui. Le professeur cité par l'élève va ainsi utiliser pendant une quinzaine de jours le même type de procédé, réaliser pendant deux semaines des exercices et ensuite faire une synthèse. Le manque de motivation à apprendre va ainsi être démultiplié. Selon l'élève interrogé, cette vision paraît être à la fois celle des personnes sondées mais aussi celle de la classe. De la même façon, si un cours est très long, l'attention va diminuer et la motivation de l'élève sera au plus bas à la fin.

L'élève qui n'ose pas juger le professeur estime que la classe « se lasse vite ». Le cours apparaît ainsi peu efficient pour les élèves.

De plus, les livres sont perçus comme des outils peu attractifs : « le livre n'est jamais utilisé ». Un des élèves interrogés n'était pas attiré par les livres. Cette aversion résulte peut-être de son entourage, de l'éducation transmise antérieurement. Cependant, pour l'autre élève questionné, le livre permet de structurer le cours, d'avoir un point d'appui. « C'est un vrai changement avec la seconde, où les enseignants utilisaient beaucoup les livres, moi je préférerais avec les livres car j'aime les cours structurés ». Il y a comme une pointe d'amertume dans cette phrase. Après échanges avec la professeure des élèves de cette classe, il apparaît que le livre, selon l'inspection, n'est qu'un outil qui peut aider l'enseignant à apporter de la matière à l'élève. Il n'est utilisé que rarement.

En outre, le cours magistral, où le professeur transmet les informations aux élèves sans interaction, est peu apprécié, « tout est écrit en noir au tableau, à la va-vite ». Les différences de couleurs qui attirent l'oeil et l'attention ne sont pas utilisées. L'écriture rapide du cours ne permet pas sa compréhension.

Parmi les freins à la motivation à apprendre en STMG, j'ai observé que le savoir n'est pas mis en avant. Le rapport au savoir, qui peut se définir selon Jacky Beillerot (2011), dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, comme un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social »¹⁵ est peu valorisé dans la filière technologique. La note est primordiale pour l'obtention du bac et c'est ce qui importe. La notion de savoir apparaît pourtant pour certains comme superflue. « Alors que par exemple apprendre des définitions de management sur les ressources humaines, j'en ai un peu rien à faire et jamais j'ouvrirai un cahier pour ça ». « Si c'est forcément utile pour avoir des bonnes notes. Mais en fait comme c'est pas des sujets auxquels je suis intéressé dans la vraie vie et ben... ». Le rapport au savoir montre comment se situe l'élève dans l'acte d'apprendre. Il peut très bien uniquement répondre aux questions posées sans avoir de démarche réflexive. Ce qui est alors moteur est peut-être d'avoir de bonnes notes, un diplôme mais pas nécessaire acquérir une culture savante, une meilleure compréhension du monde. Finalement, les réponses au questionnaire, les entretiens des élèves et des enseignants convergent dans le même sens. Les freins à la motivation à apprendre sont identiques, quels que soient le type de questionnement ou d'interlocuteur.

15 Beillerot, J. (1989). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Les usuels Retz.

2.3.3 L'analyse des entretiens des élèves : vers une démarche pédagogique adaptée, tournée vers la motivation à apprendre

Le professeur peut chercher à s'interroger sur la manière de proposer des activités d'apprentissage à l'élève et la façon de transmettre les connaissances et savoirs. Une démarche stricte qui ne vise pas l'échange avec les élèves mais uniquement la transmission des connaissances peut entraîner des effets négatifs sur la motivation. Inversement, un professeur peut être moins contraignant. Poru « Sinon, il y en a qui vont être plus..., on va dire plus détendus, par exemple Madame L., elle prend plus le temps de parler un peu de tout ce qui se passe dans le lycée et de comment cela s'est passé dans les différents cours, et on peut prendre le cours à la rigolade mais tout en essayant de laisser un bon cadre ». Le terme « rigolade » peut être appréhendé selon deux options. La première est que le cours est peu considéré, la seconde est qu'il y a besoin de moments de relâchement pour mieux apprendre. Cette dernière option est confirmée : « Et ensuite, on va travailler sur le cours avec notamment des photocopiés et des cas concrets. Et du coup on va pouvoir discuter de cela avec la prof pour voir comment on va avancer dans le cours ».

Interrogée, la professeure ne souhaite pas que les élèves arrivent en cours avec de la peur. Elle souhaite qu'ils aient envie de venir. Cela confirme le sentiment de l'élève qui dit : « Mais la prof elle sait où elle va. Je pense que c'est prévu. ». L'élève est dès lors considéré comme un acteur essentiel de sa propre éducation.

Cela va jouer sur la prise de notes et l'apprentissage, pour un élève auditionné : « en fait même inconsciemment, déjà j'écris mal. Mais inconsciemment, le cours où je suis intéressé je vais mettre les titres en rouge. Et je vais... Cela va être mieux présenté sur mon cahier. Rien que cela, cela va me donner envie d'apprendre. Alors que par exemple, les cours d'éco-droit, tout est écrit en noir à la va-vite. Des fois, souvent, j'oublie mon cahier et j'écris le cours sur une vieille feuille, au dos d'une feuille blanche d'un cours de maths ou ... »

L'envie d'apprendre va aussi impacter la gestion de classe. Un élève auditionné précise : « On lève la main on ne se coupe pas la parole. En fait quand tout le monde est intéressé ou peut-être motivé par ce que le prof dit et bien forcément cela se passe bien. Alors que si tout le monde n'est pas intéressé, il y a forcément des gens dans tous les cours ils vont être intéressés ou même si ils ne sont pas intéressés, ils ont envie de travailler donc ils vont être calmes. Alors qu'il y a des cours, il faut vraiment être captivés ». Même si le cours a lieu tôt le matin, la discussion, les échanges qui sont initiés par le professeur sont très appréciés des élèves interrogés. Le professeur a réussi à mettre en

place des règles du jeu qui sont respectées par les élèves interrogés. Selon un élève : « Le mercredi matin, je m'en souviens, (on faisait) on avait un cours de deux heures et la première heure on travaillait, ce n'était même pas un travail, c'était un sujet d'actualité que le prof choisissait. On en parlait justement. Et ça c'était vraiment bien. Et il y a des cours où personne n'écoute et on parle et ces moments-là tout le monde écoute et tout le monde est intéressé et pourtant il est 8h du matin. Et ça c'était bien ».

Même si l'élève interrogé est très attiré par l'histoire-géographie, il remarque que ces professeurs « sont les seuls qui travaillent avec le manuel, et ils arrivent à bien varier pour avoir des images, des archives ou des extraits de discours et tout ça... En fait, c'est vraiment concret. ». Il convient de tisser le sens des activités, faire des liens, créer des ponts avec l'actualité, s'appuyer sur ce qu'ils voient ou savent ou pensent savoir.

En outre, l'enseignant doit expliquer aux élèves dans quelle direction aller. Le professeur d'histoire-géographie a réussi à motiver les deux élèves auditionnés sur le film présentant un fait d'histoire de la guerre d'Algérie. Plusieurs fois, le professeur avait expliqué avant la projection du film les raisons de sa présentation. Ainsi, selon l'élève, « par exemple, la semaine dernière, on travaillait sur la guerre d'Algérie et du coup euh, cela fait déjà une semaine que l'on travaillait dessus. Puis, il nous a passé un extrait de quinze minutes d'un film qui a été censuré en France pendant quarante ans sur la guerre d'Algérie où on voyait des extraits et euh c'était bien. Après on en a discuté pour savoir si cela s'était passé comme cela dans la réalité ou si le film a plus pris parti d'un côté ou d'un autre. Et cela s'était bien ».

En outre, ce film a longtemps été interdit. Cet aspect a aussi vivement intéressé les élèves. Ce film a permis une meilleure compréhension d'un fait historique important. Le professeur s'est basé sur celui-ci pour échanger et dialoguer sur la guerre d'Algérie. Pour les élèves, le dialogue apparaît très important, plus que la notion d'apprentissage en elle-même. Or, pour apprendre, il faut des espaces pour dire et échanger. L'interaction apparaît comme indispensable à l'apprentissage : « il faut un peu de vie dans le cours. Il faut de l'interaction » (c'est aussi ce que démontrent les approches socio-constructivistes). Dans le cas du cours d'histoire-géographie, par ailleurs très apprécié par l'élève, le professeur amène l'échange sur des sujets d'actualité qui plaisent à l'élève. L'écoute des élèves est primordiale et « tout le monde est intéressé ». Il y a du respect, mais cela apparaît comme une évidence. Le professeur devient animateur de la classe, c'est lui qui donne la parole. « Le bavardage » devient utile. « Tous les ans, ce n'est pas par rapport au prof, mais il y a forcément des passages sur l'union européenne et des trucs, vraiment on s'en fiche un peu, c'est vraiment nul. Et

pourtant, on en parle avec le prof. Dès qu'il y a une interaction, ben en fait c'est comme quand on parle avec des amis, on ne parle pas toujours de sujets hyper intéressants. Pourtant cela nous plaît. Et ben là cela fait un peu pareil. Ce n'est pas intéressant mais il y a de l'interaction ». Il y a une notion de détente et de liberté de paroles.

Pour l'élève, il y a nécessité de conserver une sorte de libre-arbitre, d'avoir son avis sur le sujet. Il n'y a pas de besoin de connaître par cœur des sujets. La notion de mémorisation apparaît comme très péjorative. Cela rejoint la notion du rapport au savoir¹⁶. L'élève interrogé explique qu'il préfère rédiger des arguments auxquels il a réfléchi plutôt que de réciter par cœur : « On devait la rendre le lendemain sur papier ou en gros on avait un document, plusieurs documents, ou en gros on avait une problématique, c'était pas vraiment une problématique mais en gros une phrase qu'on devait développer avec deux parties et deux sous parties avec des exemples sur ce sujet-là. Et comme j'avais mon propre avis là-dessus et j'avais déjà dans ma tête compris comment je voulais faire et ce que je voulais dire et bien cela ne m'a pas dérangé d'écrire une page recto-verso sur ça ». L'élève « Souvent les travaux de rédaction de dissertation ou de commentaires, souvent cela me plaît car je décide de comment je vais faire, comment je vais procéder avec mes idées. Cela ne va pas être un cours que j'aurai appris copier-coller ».

L'exercice est un passage intéressant pour motiver un élève. Cependant, celui-ci doit être perçu comme accessible (ni trop facile, ni trop difficile). Il faut un enjeu : « tout ça, quand j'avais compris la formule et comment ça fonctionnait. Ben j'avais beau passer une heure et demie sur le devoir de maths, ben j'étais concentré, et ça m'ennuyait pas que j'enchaînais les exercices et cela me plaisait. C'est même pas que cela me plaisait et j'étais concentré ». Ainsi, réaliser l'exercice n'est plus une corvée. D'ailleurs, les professeurs utilisent des jeux pour apprendre : « en Ressources Humaines, le professeur utilise des jeux. Je trouve que par le jeu, on retient mieux les choses ».

Il faut maintenir les élèves en état d'alerte intellectuelle avec des rythmes différents durant les cours. Cela signifie varier les modes de sollicitation en utilisant à la fois le dialogue interactif, l'exercice résolu par un groupe, ou la création d'une carte mentale par un binôme d'élèves. Pour un élève interrogé « il peut y avoir des exercices, mais faut aussi faire autre chose, varier, parce que sinon on se lasse vite. On s'ennuie ».

Modifier l'organisation spatiale peut casser la routine. Proposer des interventions extérieures, diversifier les supports sont également des éléments sur lesquels peut s'appuyer le professeur. Même si le fond est intéressant, c'est la forme qui importe. En Ressources Humaines, j'ai pu

16 Voir supra, p.40

observer que les élèves pouvaient travailler en groupe, ou sur des postes informatiques ou en individuel. L'enseignant utilisait l'espace de la classe de façon optimale.

La démarche pédagogique surprenante n'est pas forcément perçue comme un moyen de motiver. Par contre, la passion du professeur vis-à-vis de sa matière et son enthousiasme à la transmettre sont des points fondamentaux qui sont des « accélérateurs » de motivation.

Selon un élève auditionné, « un prof c'est important dans une matière. C'est pas une matière qui va ... oui y a forcément des matières qu'on aime, d'autres qu'on aime moins, mais si on a un bon prof qui arrive à nous captiver, à nous intéresser on va forcément être plus efficace et plus intéressé même dans une matière qui ne nous plaît pas ». Le professeur d'histoire-géographie est apprécié des deux personnes interrogées car « il rend le cours intéressant. D'autant plus, qu'il aime son cours. Il a plein d'anecdotes en situation avec les documents et sa situation privée. Son cours est plein de dynamisme. Chacun peut donner son avis. En plus, il a beaucoup d'humour et son cours est en lien avec d'autres cours. C'est important que tout le monde puisse participer ». Le professeur, s'il veut donner envie, doit aimer et maîtriser son sujet, comme le suggère un élève : « Si, si ... cela change quand même, parce que du coup il a plus de conviction dans ce qu'il dit et c'est plus crédible. Je ne sais pas si c'est le bon mot. Mais, ... et puis souvent il va être plus renseigné sur le sujet là ».

Certains enseignants ont des particularités qui leur sont propres et qui sont appréciées des élèves : « Je préfère quand le professeur présente calmement les choses, quand il ne va pas vite. En Anglais, elle laisse le temps. ».

Au global, il apparaît les élèves ne connaissent pas précisément les différents types de pédagogie. Cependant, un élève auditionné arrive à distinguer deux types de pédagogie. L'une basée sur le cours dit classique, où l'enseignant transmet son savoir par des questions-réponses et un cours magistral. Et l'autre davantage basée sur une interaction régulière entre les élèves et le professeur. Il paraît important que l'élève puisse donner son avis, partager avec les autres (cours d'histoire-géographie). Certains documents qui peuvent paraître exceptionnels (et bien amenés par le professeur) peuvent être une bonne entrée en matière et inciter l'élève à s'intéresser (exemple : film longtemps censuré sur la guerre d'Algérie).

L'aspect répétitif du cours est mal perçu par les élèves. L'enseignant souhaitant motiver ses élèves aura sans doute intérêt à varier les activités sur un temps de cours long, à mettre en évidence l'intérêt du cours.

Enfin, le professeur, par ses qualités propres, peut donner l'envie d'apprendre. Un professeur motivé par sa matière, ayant une touche d'humour et sachant faire participer sa classe facilite l'apprentissage au sein de son cours. Finalement, selon un élève auditionné, « Un prof c'est

important dans une matière. C'est pas une matière qui va ... oui y a forcément des matières qu'on aime, d'autres qu'on aime moins, mais si on a un bon prof qui arrive à nous captiver, à nous intéresser on va forcément être plus efficace et plus intéressé même dans une matière qui ne nous plaît pas ».

3 - DISCUSSION DES RESULTATS ET ANALYSES

Depuis mon entrée à l'INSPE en 2019, j'ai pu constater combien la notion de motivation était au cœur des préoccupations tant chez les enseignants et que chez les élèves. Les démarches pédagogiques adaptées ont pour but de faire progresser les élèves dans les apprentissages mais aussi dans leur motivation à apprendre.

L'objectif de notre étude était de vérifier les incidences du type de pédagogie sur la motivation à apprendre. Au terme d'une revue de littérature, nous avons formulé trois hypothèses :

la première est qu'*une pédagogie active de l'enseignant favorise la performance scolaire et le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève*. La deuxième est que *la démarche pédagogique qui prend en compte les besoins de l'élève est un levier pertinent de motivation* et enfin la troisième est que *les performances de l'élève varient selon la démarche pédagogique*.

Les analyses effectuées sur les données recueillies et les entretiens nous permettent de valider la première hypothèse. En effet, la pédagogie active de l'enseignant qui va régulièrement changer de supports, d'activités et de modes de travail (groupe ou individuel) contribue à favoriser la motivation scolaire et conséquemment la performance. Dans ce cercle vertueux, l'élève a dès lors un sentiment d'efficacité personnelle. L'analyse de la diversité des méthodes utilisées et des ressentis des élèves et des enseignants permet de constater que l'élève et l'enseignant se sentent relativement sereins dans ce mode de travail actif. L'ensemble de ces données recueillies laisse entendre que les enseignants ont favorisé le développement de l'efficacité personnelle chez les élèves en proposant des pédagogies actives. Les élèves perçoivent ces pédagogies comme utiles et efficaces pour développer les compétences attendues. Les exposés, travaux de groupe, jeux de rôles représentent des défis qu'ils sont en mesure de relever. La motivation pour une matière peut être augmentée par des travaux de groupe (Dolman et Schmidt, 2006)¹⁷.

17 Dolman, D.-H.-J.-M. et Schmidt, H.-G. (2006). What do we know about cognitive and motivational effects of small group

En proposant des activités pédagogiques variées, intéressantes, utiles, concrètes, au cours desquelles les élèves ont le sentiment de réussir, les professeurs maintiennent voire augmentent la motivation de ceux-ci.

Nous avons pu constater une adéquation entre les intentions pédagogiques proposées par les enseignants et les ressentis des élèves en lien avec elles. En outre, les élèves face aux pédagogies actives peuvent se montrer résistants (Seidel et Tanner, 2013)¹⁸.

C'est la raison pour laquelle il serait intéressant de connaître la façon dont les enseignants ont amené ou préparé les élèves à ces différentes pédagogies. Est-ce que les élèves ont pu s'exprimer sur ces démarches pédagogiques différentes ?

Selon la deuxième hypothèse, les performances de l'élève varieraient en fonction de la démarche pédagogique. L'analyse des questionnaires et des entretiens nous permet de valider cette hypothèse considérant que l'enseignant va être à l'écoute et modifier sa façon de transmettre en fonction des réactions, des réponses, des signaux des élèves. Les pédagogies basées sur la collaboration, la résolution de problèmes (y compris avec l'enseignant) favorisent un traitement efficace de l'information. De ce fait, cela va permettre aux élèves de mieux comprendre et de mieux apprendre les connaissances. Par conséquent, cela leur permettra d'atteindre un niveau de compétences plus élevés.

L'enseignant va chercher à amener les élèves à une réflexion qui permet à la fois de mémoriser les éléments essentiels mais aussi de structurer la pensée.

En outre, les interactions entre les élèves vont permettre de faciliter l'apprentissage. Dans la collaboration, chacun va dépasser les contradictions et les différences pour trouver une solution commune. De plus, le travail sur des thématiques concrètes aide les élèves à donner du sens à leur apprentissage. Plus encore, le fait de travailler sur des thèmes qui intéressent les élèves est fondamental. Ainsi, les élèves qui travaillent sur ce qui les intéresse estiment à 84% que cela a un impact positif sur leur motivation.

Finalement, les notions de pragmatisme et d'efficacité sont inhérentes à la fonction d'enseignant lequel cherchera toujours à s'adapter à ses élèves.

La troisième hypothèse, qui postule que *les performances de l'élève varient selon la démarche pédagogique est validée en partie*. Il apparaît qu'une bonne méthode de travail constitue une caractéristique importante pour aider les élèves à être performants et une performance de bon

tutorials in problem-based learning? *Advances in Health Sciences Education*, 11, 321-336.

18 Seidel, S.-B. et Tanner, K.-D. (2013). "What if students revolt?" — Considering student resistance: Origins, options, and opportunities for investigation. *Life Sciences Education*, 12, 586-595.

niveau paraît être une grande source de motivation pour persévérer. Les enseignants sont formels : le lien entre démarche, motivation et performance existe bel et bien. Les résultats des élèves viennent confirmer en partie ces corrélations. Il apparaît que dans les matières où la pédagogie convient aux élèves, le travail des élèves est de meilleure qualité. Cependant, la performance n'est pas uniquement liée à la démarche pédagogique.

Finalement, les performances des élèves évalués ne sont pas nécessairement en lien avec le type de pédagogie utilisé par le professeur. Cependant, on peut se demander si la démarche pédagogique et la performance ne sont pas liées au potentiel de l'élève.

Comme toute recherche, ce travail comporte des limites qu'il convient de préciser. D'une part, l'échantillon des personnes interviewées limite le champ de l'étude et invite à une relative mesure de l'interprétation des résultats. D'autre part, toutes les démarches pédagogiques n'ont pas pu être analysées précisément. En outre, la mesure du lien entre la performance des élèves, la démarche pédagogique et le degré de motivation n'a pas été réalisée de façon quantitative. Un instrument de mesure de corrélation aurait pu être mis en place.

Nonobstant ces limites, notre recherche permet d'examiner le lien entre trois variables, que sont la démarche pédagogique, la motivation et la performance de l'élève. Nous avons par ailleurs eu des commentaires positifs des enseignants volontaires qui ont bénéficié de rétroactions intéressantes liées aux questionnaires.

CONCLUSION

La question centrale était de savoir en quoi **la démarche pédagogique de l'enseignant pouvait susciter la motivation d'apprendre chez l'élève.**

« L'enseignement n'est pas quelque chose de simple et d'évident et il n'existe pas de méthode valable pour tous les élèves et tous les moments », déclare André Giordan¹⁹. Compte tenu des concepts présentés dans ce mémoire et des qualifications qui y sont attachées pour la plupart d'entre eux, on peut dire que la motivation est un sujet vaste et complexe.

Pour Brophy, l'enseignant doit « développer les mêmes types de caractéristiques de motivation que ce qu'il (l'enseignant) souhaite de ses élèves dans le développement de leurs connaissances et compétences. Ainsi, il (l'élève) doit apprendre à se sentir autonome, autorégulé et tirer des satisfactions intrinsèques de son travail malgré les programmes définis par l'administration et d'autres contraintes et pressions extrinsèques ».

19 André Giordan, « Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage... ! » <https://www.andregiordan.com/articles/apprendre/concepttapp.html> vu le 12 mai 2020

A cet égard, il convient de garder à l'esprit que la motivation intrinsèque est déterminée par l'expérience subjective de la personne, et non par la présence ou l'absence de pressions extrinsèques dans la situation.

Au regard du premier entretien de professeur de STMG réalisé le 9 janvier 2021, les élèves ne sont pas forcément insensibles aux efforts de motivation déployés par l'enseignant. Nonobstant ces efforts, les élèves ont parfois de l'hostilité vis à vis des enseignants.

Selon les entretiens semi-directifs menés avec des élèves, il apparaît que les démarches pédagogiques qui font varier les outils, qui cherchent à faire interagir les élèves et les professeurs, qui amènent du jeu dans le cours, mais aussi qui sont structurées peuvent susciter l'envie d'apprendre. Cela peut améliorer la gestion de classe, mais aussi pour certains la performance scolaire.

En effet, au vu des entretiens avec les élèves et de leurs carnets de notes, il apparaît qu'un élève motivé intrinsèquement aura de meilleurs résultats que celui qui est motivé de façon extrinsèque. Cependant, au regard du faible nombre de personnes interrogées, il convient d'être prudent sur ce lien.

L'analyse des entretiens avec les enseignants et des réponses au questionnaire en ligne auprès des élèves a permis de confirmer les liens entre les démarches pédagogiques et l'envie d'apprendre.

Cependant, quelques biais peuvent être observés dans la démarche réalisée. Les élèves avec lesquels je me suis entretenue en 2020, l'avaient fait à la demande de ma tutrice, qui était leur professeur. Ils ont donc pu répondre en fonction des attentes présumées de ma tutrice. Ces réponses pouvaient donc être différentes de la réalité. Par ailleurs, l'entretien avec les enseignants a été réalisé avec un enseignant qui a suivi le cursus de l'INSPE, il y a cinq ans. Il y a une forte probabilité qu'il se sente évalué par le directeur de recherche qu'il a déjà eu, car il sait que les entretiens sont aussi suivis par celui-ci. Cela a pu l'obliger à travailler ses réponses plus finement, à se poser comme un enseignant « expert » qui a su évoluer. Il peut dès lors, y avoir un biais par rapport à la réalité qu'il rencontre et pratique.

En outre, le deuxième enseignant entretenu est un élève en Master de l'INSPE, qui travaille aussi sur le thème de la motivation. L'avantage est qu'il connaît ce thème et qu'il l'utilise dans sa pratique. La limite et le biais que l'on peut y trouver est qu'il peut répondre en fonction des théories qu'il a travaillées (ce que je n'ai pas ressenti, ni déterminé) et qu'il cherche à se positionner comme un concurrent vis à vis de moi (ce que je n'ai pas ressenti, là encore).

De plus, il a pu se positionner vis à vis de l'INSPE, comme un étudiant modèle. Enfin, le questionnaire en ligne a été répondu par 105 élèves de première STMG, qui ont été accompagnés par 3 enseignants. J'ai pu auparavant expliquer aux enseignants la démarche. Cependant, je n'étais

pas présent en classe lors de la complétude des questionnaires. C'est un point aveugle de mon mémoire car je ne sais pas quelles ont pu être les questions complémentaires ou les explications données par les enseignants.

Grâce à ce travail de recherche, j'ai pu, en tant qu'étudiant-professeur mieux appréhender la relation professeur-élève avec le lien de démarche pédagogique qui peut être vu comme un accélérateur de motivation d'apprendre. Durant la formation, ce mémoire m'a permis de mieux connaître les différents types de démarches pédagogiques qui existaient (qui ne sont pas forcément présentées à l'INSPE) et leur liens avec la motivation. De plus, cela m'a permis de faire le lien entre les théories développées et la pratique enseignante. Finalement, analyser et étudier ses pratiques pédagogiques, m'amène à une démarche réflexive qui contribue à façonner mon identité professionnelle et à construire une culture de l'enseignement basée sur l'apprentissage de l'élève.

Différents prolongements pourraient être envisagés afin d'élargir la perspective et affiner les résultats. Une analyse croisée des résultats (notes et appréciations) des élèves et de leur motivation (via questionnaire et entretiens) permettrait, par exemple, d'apprécier l'impact de la motivation sur la performance de l'élève. Par ailleurs, l'observation des cours des enseignants interrogés offrirait sans doute l'occasion de mesurer l'impact de la démarche pédagogique sur la motivation à apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

- Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*, 2ème édition. Paris : Presses Universitaires de France (2013).
- Beillerot J. (2011). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* , 3ème édition . Paris : éditeur Retz.
- Blanchet A. et Gotman A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Boggiano, A., Barrett, M., Weiher, A., McClelland, G., & Lusk, C. (1987). Use of the maximal operant procedure to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 866–879.
- Brophy J. (2004). *Motivating students to learn*, second edition. London : Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Collier, G. (1994). *Social origins of mental ability*. New York: Wiley.
- Condry, J., & Chambers, J. (1978). Intrinsic motivation and the process of learning. In M. Lepper & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (pp. 61–84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Condry, J., & Stokker, L. (1992). Overview of special issue on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 157–164.
- Delvolve, N. (2012). Métacognition et réussite des élèves. *Les Cahiers pédagogiques*. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>, [consulté le 23/12/2019].
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- De Singly, F. (2012). *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes* (3e édition). Paris : Armand Colin, c.
- Durkheim. (1925). *L'éducation morale*. Paris : Alcan.

- Fenetteau, H (2015). *Enquête, entretien et questionnaire (3e édition)*. Paris :Dunod.
- Flink, C., Boggiano, A., Main, D., Barrett, M., & Katz, P. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 189–214). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fortin, M.-F. (dir.) (2010). Fondements et étapes du processus de recherche. *Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Québec, Canada : Chenelière Éducation.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action* (2nd ed.). New York: Springer-Verlag.
- Houssaye, J. (2013). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : Esf Editeur.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lepper, M. (1983). Extrinsic reward and intrinsic motivation: Implications for the classroom. In J. Levine & M. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 281–317). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lepper, M., & Greene, D. (Eds.). (1978). *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lincoln Y.S (1995), Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, volume 1 (p 275-289).
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: VanNostrand.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Editions Autrement.
- Meirieu, P. Peut-on susciter le désir d'apprendre ? *Sciences humaines*, n°268, mars 2015, p.40.
- Meirieu, P. *L'ennui*. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/ennui.pdf>, [consulté le 22/12/2019].
- Meirieu, P. (2015, 13 mai). *Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner*. [vidéo].Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LpJSCDLiAPc>. [consulté le 04/01/2020].

- Ménard, L., Bédard, D., Leduc, D. et Gravelle, F. (2017). La formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université : ses effets à court terme. *Formation et profession*, 25(3).
- Motivation scolaire. <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>. [consulté le 27/12/2019].
- Neurosciences et la motivation. <https://icm-institute.org/fr/actualite/secrets-de-motivation-neurosciences-disent/>. [consulté le 03/01/2020].
- Parizot, I.(2012). L'enquête par questionnaire. Dans : Serge Paugam (dir.), *L'enquête sociologique*. (p 93-113). Collection Quadrige. Editions Presses Universitaires de France.
- Pédagogie. *Différencier la pédagogie*, <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/focus/differencier-dans-le-cadre-ordinaire-de-la-classe-dossier-787211.kjsp?RH=1366611537547> , [consulté le 05/01/2020].
- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>, [consulté le 29/03/2020].
- Romelaer, P. (2005). L'entretien en recherche. Dans Roussel P. & Wacheux F (eds), *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p101-137). Bruxelles : De Boeck.
- Ryan, R., Connell, J., & Grolnick, W. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 167–188). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sweet, A., Guthrie, J., & Ng, M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 210–223.
- Thompson P. (1980). Des récits de vie à l'analyse du changement social. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX, (p 249-268).
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, numéro 3, Volume 5. <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>, [consulté le 03/01/2020].

- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (4ème édition). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Viau, R.(2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. [communication orale]. 3 ème congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles. https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf
- White, R. (1959). Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.

ANNEXE 1 Guide d'entretien semi-directif

Type de pédagogie et motivation à apprendre

Les entretiens auront lieu au lycée Touchard (Le Mans) auprès de deux élèves de terminale STMG (une fille et un garçon) mardi 11 février à 18 heures et 18 heures 30. Les rendez-vous ont été pris, il y a deux semaines par téléphone et confirmés par Sms.

Introduction

- Je vous remercie de bien vouloir passer quelques instants ensemble pour échanger sur ce que vous faites en classe quand vous apprenez des choses
- Comme vous le savez, je suis Nicolas Martin, professeur stagiaire à l'Inspe de Nantes (institut qui forme les enseignants), et je mène une étude pour mon mémoire de master
- J'ai besoin d'avoir votre point de vue sur ce que vous apprenez en classe et je vous demanderai d'être le plus complet possible dans vos réponses.
- L'entretien devrait durer une demi-heure. Si cela ne vous dérange pas, j'aimerais pouvoir enregistrer l'entretien comme je vous l'ai dit . Ai-je votre accord ?
- Je vous garantis l'anonymat. Votre nom ne sera pas divulgué.

J'ai devant moi un document sur lequel je vais prendre des notes au fur et à mesure de notre discussion.

Pendant l'entretien, nous allons aborder différents thèmes : la façon dont le professeur vous présente le cours ; ce qui vous plait le plus ; ce qui à votre avis fonctionne moins bien ; qu'est-ce qui vous donne envie d'apprendre ?...»

Partie 1 Les types de pédagogie

Place de la méthode d'enseignement (pédagogie, si difficultés présenter les différentes sortes)

- Pouvez-vous me raconter les différentes façons de faire un cours de la part de vos professeurs ? (Cours magistral ou pédagogie par projet ... si l'élève ne sais pas trop quoi dire)
- Quelles sont les différentes méthodes qui vous viennent à l'esprit ?
- Comment cela se passe en classe (au niveau de la pédagogie, quelles sont les méthodes utilisées pour apprendre, comprendre) ?
- Qu'est-ce qui vous plait le plus ?
- Pouvez-vous me raconter les techniques pédagogiques utilisées (supports, communication) ?

Difficultés rencontrées

- Eprouvez-vous des difficultés dans l'approche pédagogique du professeur ?
- Comment voyez-vous l'évolution des types de pédagogies depuis la seconde ?

Partie 2 la motivation

Sens de la motivation, perception du terme

- Pouvez-vous me raconter un cours où vous étiez motivé à apprendre ?

Selon vous, quels sont les éléments qui vous ont donné l'envie de vous intéresser au cours et d'apprendre des choses ?

Effets de la pédagogie sur la motivation, lien pédagogie, motivation

- Pouvez-vous me raconter un cours où la pédagogie de l'enseignant vous a surpris et donné l'envie d'apprendre le cours ?
- Lesquelles vous paraissent les plus motivantes ? Qu'est-ce qui a le mieux fonctionné ?
- Quelles sont les types de pédagogie qui vous motivent le plus ?
- Comment cela s'est-il passé ?

Selon la réponse de l'élève, y-a-t-il d'autres aspects à aborder ?

ANNEXE 2 Guide d'entretien semi-directif auprès d'enseignants de STMG

Type de pédagogie et motivation à apprendre

Les entretiens auront lieu au lycée Raphael Elizé (Sablé sur Sarthe) auprès de deux enseignants de terminale et première STMG. Les rendez-vous seront pris plusieurs semaines avant par téléphone et confirmés par Sms. L'accord par écrit sera demandé aux deux enseignants.

Introduction

Je vous remercie de bien vouloir passer quelques instants ensemble pour échanger sur ce que vous faites en classe et quel impact cela a sur la motivation d'apprendre des élèves

- Comme vous le savez, je suis Nicolas Martin, professeur stagiaire à l'Inspe de Nantes (institut qui forme les enseignants), et je mène une étude pour mon mémoire de master
- J'ai besoin d'avoir votre point de vue sur vos démarches pédagogiques et je vous demanderai d'être le plus complet possible dans vos réponses.
- L'entretien devrait durer une demi-heure. Si cela ne vous dérange pas, j'aimerais pouvoir enregistrer l'entretien comme je vous l'ai dit . Ai-je votre accord ? Je vous demanderai de bien vouloir signer le document de consentement et d'information joint (annexe)
- Je vous garantis l'anonymat. Votre nom ne sera pas divulgué.

J'ai devant moi un document sur lequel je vais prendre des notes au fur et à mesure de notre discussion.

Pendant l'entretien, nous allons aborder différents thèmes : la façon dont vous présentez le cours ; ce qui plaît le plus aux élèves ; ce qui à votre avis fonctionne moins bien ; qu'est-ce qui selon vous donne envie d'apprendre ?...»

-En préambule, pouvez-vous en quelques mots vous présenter et retracer votre parcours professionnel (âge, parcours professionnel, ancienneté dans le poste, expérience dans la classe de première STMG) ?

Partie 1 : Les types de pédagogie

Place de la méthode d'enseignement (pédagogie, si difficultés présenter les différentes sortes)

- Pouvez-vous me raconter les différentes façons de faire un cours ? (Cours magistral ou pédagogie par projet... si l'enseignant ne sait pas trop quoi dire)
- Quelles sont les différentes méthodes qui vous viennent à l'esprit ?
- Comment cela se passe en classe (au niveau de la pédagogie, quelles sont les méthodes utilisées pour apprendre, comprendre, sont-elles différentes ? Et quelles sont leur fréquence d'utilisation) ?
- Qu'est-ce qui plaît le plus auprès des élèves ? (explication du type de démarche)
- Comment ressentez-vous la motivation de l'élève ? (Motivation extrinsèque versus intrinsèque, engagement dans l'activité, attention)
- Pouvez-vous me raconter les techniques pédagogiques utilisées (supports, communication) ?

Difficultés rencontrées

- Y-a-t-il certaines démarches pédagogiques moins utilisées que d'autres, lesquelles selon vous ?
- Les démarches pédagogiques ont-elles un lien avec les résultats de l'élève et sa motivation à apprendre ?

Partie 2 : la motivation

Sens de la motivation, perception du terme

- Pouvez-vous me raconter un cours où vous avez senti les élèves motivés à apprendre ?

Selon vous, quels sont les éléments qui ont donné l'envie de s'intéresser au cours et d'apprendre des choses ?

Effets de la pédagogie sur la motivation, lien pédagogie, motivation

- Pouvez-vous me raconter un cours où votre pédagogie a surpris et donné l'envie d'apprendre le cours ?
- Lesquelles vous paraissent les plus motivantes ? Qu'est-ce qui a le mieux fonctionné ?
- Quelles sont les types de pédagogie qui motivent le plus ?
- Comment cela s'est-il passé ?
- Y-a-t-il une particularité avec la filière STMG entre la démarche pédagogique et la motivation à apprendre de l'élève

Selon la réponse de l'enseignant, y-a-t-il d'autres aspects à aborder ?

ANNEXE 3 Questionnaire en ligne des élèves via googleform

(https://docs.google.com/forms/d/1FcoEzXvHR24_9HGiNOIqBgG56gEqBG0cHtQ7XiVMDhQ/edit)

Questionnaire sur les démarches pédagogiques et leurs conséquences sur la motivation d'apprendre de l'élève de STMG

Etudiant en charge de la recherche : Nicolas Martin

Directeur de recherche : Patrice Bourdon

Partie 1 : identification

Vous êtes invités à participer à cette recherche. Cela implique que vous répondez individuellement au questionnaire qui suit.

Veillez confirmer votre choix en répondant à la question suivante :

- Consentez-vous à participer à cette recherche ?
 - Oui, je consens.
 - Non, je refuse.
- Quelle est votre année de naissance ?
- Quel est votre sexe ?
 - Masculin
 - Féminin

Partie 2 : Les démarches pédagogiques

Lisez attentivement chacun des énoncés et choisissez dans quelle mesure ils vous représentent.

Répondez en indiquant le degré de fréquence :

Jamais
Rarement
Régulièrement
Toujours

Jeu pédagogique :

Exposé magistral :

Exposé du professeur interactif avec les élèves :

Présentation orale des élèves :

Présentation d'une vidéo :

Travail d'équipe :

Jeu de rôles :

Débat :

Etude de cas :

Travail individuel en classe :

Partie 3 : la motivation

En classe, vous êtes motivé (e) :

Jamais
Rarement
Régulièrement
Toujours

Votre motivation est-elle liée à la démarche pédagogique de l'enseignant ?

Totalement en désaccord
Plutôt en désaccord
Plus ou moins en accord
Plutôt en accord
Totalement en accord

Votre motivation est liée à la personnalité de l'enseignant

Totalement en désaccord
Plutôt en désaccord
Plus ou moins en accord
Plutôt en accord
Totalement en accord

Votre motivation est-elle liée votre personnalité, vos envies ?

Totalement en désaccord
Plutôt en désaccord
Plus ou moins en accord
Plutôt en accord
Totalement en accord

Un cours qui a un rapport avec ce qui vous intéresse est un cours motivant

Totalement en désaccord
Plutôt en désaccord
Plus ou moins en accord
Plutôt en accord
Totalement en accord

Pouvez-vous citer un cours en lien avec vos activités personnelles ?

Les activités proposées avaient une utilité pour vous :

Jamais
Rarement
Régulièrement
Toujours

Un cours motivant est un cours qui utilise plusieurs activités pédagogiques ?

Totalement en désaccord
Plutôt en désaccord
Plus ou moins en accord
Plutôt en accord
Totalement en accord

Un cours avec des échanges de travail entre les élèves est un cours qui vous donne envie d'apprendre ?

Totalement en désaccord
Plutôt en désaccord
Plus ou moins en accord
Plutôt en accord
Totalement en accord

Un cours avec un défi à relever est un cours motivant

Totalement en désaccord
Plutôt en désaccord
Plus ou moins en accord
Plutôt en accord
Totalement en accord

Un cours qui vous donne la possibilité de faire des choix est un cours motivant :

Totalement en désaccord
Plutôt en désaccord
Plus ou moins en accord
Plutôt en accord
Totalement en accord

Donnez un exemple de choix qui a motivé :

Un cours qui nécessite de travailler fort est un cours motivant

Totalement en désaccord
Plutôt en désaccord
Plus ou moins en accord
Plutôt en accord
Totalement en accord

Vous sentiez-vous capable de le faire ?

Totalement en désaccord
Plutôt en désaccord
Plus ou moins en accord
Plutôt en accord
Totalement en accord

Avez-vous des idées d'activité qui pourraient améliorer votre motivation ? Lesquelles ?

ANNEXE 4 Formulaire de consentement et d'information

Conséquences des démarches pédagogiques sur la motivation à apprendre des élèves de STMG

Formulaire de consentement et d'information à la recherche

Etudiant : Nicolas Martin

Adresse courriel : nicolas.martin5@etu.univ-nantes.fr

Directeur de recherche : Patrice Bourdon

Vous êtes invités à participer à l'entretien relatif à l'utilisation de démarches pédagogiques et ses conséquences sur la motivation à apprendre des élèves de STMG.

Votre participation à la recherche implique que vous participiez à un entretien d'environ une demi-heure. Celui-ci sera enregistré. L'entretien sera réalisé au moment qui vous convient le mieux.

Votre participation vous permettra d'avoir un retour intéressant sur la thématique des démarches pédagogiques et leurs conséquences sur la motivation des élèves.

Les renseignements resteront anonymes.

Votre collaboration est essentielle à l'avancée de ce projet et je vous en remercie.

Consentement

Je reconnais avoir lu le formulaire de consentement. Ma participation à cette recherche est volontaire et je peux y mettre fin à tout moment.

Nom Prénom :

Coordonnées :

Date :

Signature :

L'influence de la démarche pédagogique dans la motivation d'apprendre chez l'élève de STMG

Résumé

Motiver les élèves a toujours été une difficulté majeure du métier de l'enseignant. Or, la motivation extrinsèque ou intrinsèque peut être à l'origine du plaisir d'apprendre et d'enseigner. Par ailleurs, la démarche pédagogique permet de créer un lien entre l'enseignant et l'élève. Au sein de la filière STMG, à travers l'analyse de questionnaires et d'entretiens, je tente de repérer les liens entre démarche pédagogique, motivation et performance scolaire. Ce mémoire permet de faire un pas de côté pour mieux comprendre l'influence de la démarche pédagogique dans la motivation d'apprendre chez l'élève de STMG.

Mots-clés

Démarches pédagogiques / Motivation / Performance scolaire / Motivation intrinsèque / Motivation extrinsèque

Summary

Motivating students has always been a major difficulty in the teaching profession. Yet extrinsic or intrinsic motivation can be the source of pleasure in learning and teaching. Moreover, the pedagogical approach makes it possible to create a link between the teacher and the student. Within the STMG stream, through the analysis of questionnaires and interviews, I try to identify the links between pedagogical approach, motivation and academic performance. This dissertation allows us to take a step aside to better understand the influence of the pedagogical approach in the motivation to learn in the STMG student.

Key words

Educational approaches / Motivation / School performance / Intrinsic motivation / Extrinsic motivation