



HAL
open science

L'éducation au développement durable, source de motivation pour les élèves

Claire Desvignes

► **To cite this version:**

Claire Desvignes. L'éducation au développement durable, source de motivation pour les élèves. Education. 2021. dumas-03702666

HAL Id: dumas-03702666

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03702666>

Submitted on 23 Jun 2022

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.

Année universitaire 2020-2021

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

L'éducation au développement durable, source de motivation pour les élèves

Présenté par Claire DESVIGNES

Première partie rédigée en collaboration avec Nicolas PERRIN

Mémoire de M2 encadré par Agnès BONHOMME

Table des matières

Introduction	4
I. Etat de l'art.....	5
A. L'éducation au développement durable.....	5
1. L'EDD : Amorce d'une définition et raisons d'une émergence dans le cadre scolaire	5
a. Une définition de l'EDD.....	5
b. L'EDD bouleverse les pratiques scolaires usuelles	6
2. L'EDD : la nécessité d'une approche systémique.....	6
a. Pourquoi l'EDD relève-t-elle d'une « pensée complexe » ?	7
b. L'éducation systémique, un moyen d'aborder la complexité	7
3. L'EDD implique de repenser les modèles pédagogiques.....	8
a. Le développement des compétences.....	9
b. La transdisciplinarité	9
c. Importance des valeurs	9
d. La préparation à l'action.....	10
B. La motivation	11
1. Panorama des théories de la motivation.....	11
a. Les approches cognitives et socio-cognitives de la motivation.....	11
b. Le sentiment d'efficacité personnelle.....	12
c. Les buts d'accomplissement.....	12
d. La théorie de l'auto-détermination.....	12
2. La motivation en contexte scolaire et les apports de Rolland Viau	13
a. Résumé du modèle de la motivation en contexte scolaire	13
b. Focus sur la « perception de la valeur d'une activité ».....	15
C. Formulation de la problématique.....	17
II. Partie pratique.....	18
1. Méthode	18
a. Présentation du contexte de mise en œuvre de l'étude	18
b. Mise en œuvre matérielle : déployer et comparer deux approches pédagogiques.....	19
c. La démarche d'enquête : utilisation d'un questionnaire.....	20
d. Comment les élèves remplissent-ils ce questionnaire ?.....	21
e. Déroulement de l'étude	21
2. Résultats.....	23
a. Retour général sur le déroulé de l'étude.....	23
b. Présentation générale.....	24
c. Présentation du détail des questions	25

3. Discussion et conclusion.....	28
a. Analyse des résultats	28
b. Mise en perspective de l'EDD avec le modèle de la dynamique motivationnelle de R. Viau .	30
c. Limites et perspectives	30
Bibliographie.....	34
Annexe 1	37
Annexe 2	40

Introduction

Les nouveaux programmes scolaires ont été publiés en juillet 2020. La principale modification est la plus grande place accordée aux sujets liés à la préservation de l'environnement, dans chaque champ disciplinaire. Il s'agit d'une démarche affichant un certain volontarisme. Mais elle reste largement en-deçà de la remise en cause profonde de la pédagogie que prônent les auteurs favorables à la mise en œuvre, à l'école, d'une éducation au développement durable.

Selon ces auteurs (notamment Diemer, Pellaud), éduquer au développement durable ne peut se cloisonner à des champs disciplinaires. Ils affirment au contraire que c'est justement l'ancrage dans le quotidien des actions de développement durable qui est à même de susciter l'engouement des élèves - pour peu que la démarche pédagogique s'autorise la transdisciplinarité. Mettre en œuvre une démarche en éducation au développement durable (EDD), c'est donc mobiliser autrement les élèves, les amener à se questionner, à envisager un problème complexe sans le cantonner à un champ disciplinaire, à être acteurs de leurs apprentissages, dont ils peuvent mesurer la portée en les traduisant en action collective dans l'école ou sur leur lieu de vie. Une démarche de responsabilisation plutôt motivante.

... Motivante ? C'est ce que cette recherche vise à analyser. Il s'agit de savoir si les élèves de CE1 sont plus motivés lors de la mise en œuvre d'une approche systémique en EDD, que lors des temps d'enseignement ordinaires. Plus précisément, l'étude mène une démarche comparative pour savoir si les élèves accordent à la tâche qui leur était proposée en EDD, une valeur plus grande que les tâches usuelles ; ce qui serait un déterminant de leur motivation.

Dans quelle mesure la mise en œuvre d'une approche systémique en EDD permet-elle d'améliorer la valeur que les élèves accordent à l'activité proposée ?

La première partie de ce mémoire est consacrée à dresser un état de la recherche sur les deux principaux champs de mon étude : l'éducation au développement durable, et les théories de la motivation appliquées au contexte scolaire. La seconde partie détaillera la démarche de recherche menée en classe, en exposant la méthodologie, puis les résultats, et enfin, en la soumettant à discussion.

I. Etat de l'art

A. L'éducation au développement durable

1. L'EDD : Amorce d'une définition et raisons d'une émergence dans le cadre scolaire

L'éducation au développement durable fait son apparition dans le sillage du rapport Brundtland (Brundtland, 1987)), issu de la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement. Ce rapport a posé les bases de la définition du développement durable, désormais largement connu comme étant la « *capacité des générations présentes à satisfaire leurs besoins en permettant aux générations futures de satisfaire leurs propres besoins* » (ibid). La Conférence des Nations unies pour l'environnement et le développement de 1992 (Rio de Janeiro), propose ensuite un plan d'action, prémisses de l'EDD : ce sont les Agenda 21. Cependant pour méritoires qu'ils soient, ces plans d'action restent limitatifs en mettant en avant le « geste écologique » (tri, économie individuelle d'une ressource). Ils ne permettent pas de proposer un schéma d'action qui englobe la complexité des interactions écologiques, culturelles et économiques qui sont le cœur de la problématique d'un « développement durable » (Pellaud & Giordan, 2004)

a. Une définition de l'EDD

L'UNESCO (Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable 2005-2014) proposera par la suite une définition de l'EDD orientée vers l'acquisition de compétences et soulignant l'aspect multi-thématique des phénomènes entrant dans le champ de l'EDD.

« *L'éducation pour un développement durable, c'est à apprendre à :*

- *respecter, reconnaître la valeur et les richesses provenant du passé, tout en les préservant ;*
- *apprécier les merveilles de la Terre et de tous les peuples ;*
- *vivre dans un monde où chacun ait de quoi se nourrir pour une vie saine et productive ;*
- *évaluer, entretenir et améliorer l'état de notre planète ;*
- *construire et apprécier un monde meilleur, plus sécurisant, plus équitable ;*
- *être des citoyens concernés et responsables, exerçant leurs droits et responsabilités à tous les niveaux : local, national et global.»* (UNESCO, in Brégeon et al., 2008, p. 1)

Cette définition illustre la spécificité de l'EDD par rapport à une « éducation à l'environnement ». Tout d'abord, l'EDD s'éloigne de la seule dimension environnementale pour englober les questions économiques et sociales, et leurs interactions. Elle s'inscrit également dans le champ des « *éducations à* », éducations visant principalement l'acquisition de savoirs-être, de dispositions (Lange, 2014). L'EDD éduque à l'analyse de situations complexes pour pouvoir se positionner dans le monde d'aujourd'hui, et prendre des décisions pour demain.

b. L'EDD bouleverse les pratiques scolaires usuelles

Dès lors, l'EDD bouscule les cadres établis de l'école ; et ce sur deux principaux aspects que le présent mémoire vise à explorer et à expérimenter.

L'EDD bouscule l'école dans son rôle sociétal. Selon Lange (2014), « *la demande sous-jacente aux « éducations à » relèverait de cette attente implicite d'une meilleure préparation des enfants, futurs citoyens, à la société qui les attend.* ». L'attente envers l'école n'est plus uniquement d'être un « passeur de savoirs » : l'école doit s'inscrire dans la dynamique d'un monde en changement (écologique, sociétal, économique), et accompagner les élèves dans ce changement pour qu'ils en deviennent acteurs une fois adultes.

L'EDD bouscule également l'école dans ses modalités pédagogiques. Fondamentalement transdisciplinaire, l'EDD a pour objectif d'aborder avec les élèves des situations « *ancrées dans le réel et renvoyant à des questions sociétales fortes [qui] introduisent simultanément dans le champ de la complexité et de l'incertitude. Les « éducations à » se placent ainsi en rupture avec le modèle standard de l'enseignement traditionnel.* » (Diemer & Marquat, 2014, p. 14). L'école, ancrée dans une tradition cartésienne et construite sur la segmentation des enseignements disciplinaires, doit donc désormais intégrer le questionnement, l'incertitude, la complexité.

2. L'EDD : la nécessité d'une approche systémique

Selon Diemer, « *l'éducation au développement durable doit [...] s'inspirer de l'approche systémique et de la pensée complexe pour répondre aux défis sociaux, économiques, culturels, environnementaux et de gouvernance posés par notre vie en société.* » (2014, p. 2)

a. Pourquoi l'EDD relève-t-elle d'une « pensée complexe » ?

Francine Pellaud (2017) définit la pensée complexe à l'aide des critères principaux suivants, déclinés au regard du développement durable.

- L'interdépendance : nécessité de comprendre les liens entre les acteurs, de contextualiser en fonction des problématiques locales. Le développement durable (DD) est un processus qui se décline dans un contexte : à problématique équivalente, la réponse peut varier en fonction des réalités locales.
- Principe de non permanence. L'évolution permanente oblige à la remise en question continuelle des savoirs définis. Les décisions en matière de DD s'appuient donc sur les connaissances disponibles, et doivent être évaluées pour accompagner le changement.
- Principe hologrammatique (théorisé par E. Morin) : la mise en réseau des individus et des savoirs permet un résultat plus conséquent que leur simple addition. La collaboration et le partage des connaissances sont donc plus fructueuses que l'individualisme.
- Principe rétroactif. L'effet d'un phénomène (environnemental par exemple) influe sur sa cause, et modifie le nouvel effet (à la hausse ou à la baisse). Donc, aucune action n'est dénuée de conséquence, ni vaine.
- Principe d'ambivalence : La complexité n'admet pas de raisonnement binaire, du type « le bon » vs. « le mauvais ». Pour exemple, l'effet de serre à l'origine du réchauffement climatique est indispensable à la vie sur Terre.
- Principe d'incertitude : La complexité exige de décider en acceptant l'incertain et le contradictoire. Le champ politique a ainsi intégré le principe de précaution, qui nécessite de se positionner par rapport à des valeurs sociétales de référence.

Les sujets relatifs au développement durable s'inscrivent en outre dans le champ des « *questions socialement vives* », qui suscitent des débats à la fois socio-politiques et scientifiques, et questionnent l'enseignement et la formation (Legardez, 2016). Ainsi, l'EDD a toutes les caractéristiques de la pensée complexe.

b. L'éducation systémique, un moyen d'aborder la complexité

Comment, dès lors, rendre cette complexité abordable pour les élèves ? C'est ce que propose l'approche systémique évoquée plus haut par Diemer.

« *L'éducation systémique prend appui sur la pensée complexe. Elle part de la complexité des questions, à la recherche des réponses aux différentes situations possibles* » (Messoussi, 2019, p. 31).

Pour amener les élèves vers la compréhension de la pensée complexe, l'éducation systémique propose d'aborder les problèmes sous un angle transdisciplinaire, en partant de problèmes concrets. Face à ce problème, les élèves doivent apprendre à mobiliser leurs connaissances de base en économie, sociologie et écologie, pour expliciter la complexité du sujet. C'est en faisant ce travail d'analyse que les zones décisionnaires marquées par l'incertitude et la complexité deviennent claires, et ainsi, acceptables pour la prise de décision. Cette décision, du fait de l'incertitude, doit reposer sur des valeurs. C'est pourquoi l'éducation systémique s'accompagne d'une capacité à objectiver une situation, à la schématiser. Ceci, pour pouvoir effectuer des choix en fonction d'une éthique - et non en fonction de contraintes dues à une complexité mal comprise (par exemple : analyser des jeux d'acteurs pour comprendre les arguments respectifs et faire des choix selon des valeurs d'équité, et non selon un argumentaire à vocation lobbyiste). Ainsi, l'éducation systémique s'appuie sur l'objectivation de la complexité de situations concrètes, dans une approche dialectique et tournée vers l'action. (Diemer, 2014).

Pour comprendre ces phénomènes complexes, un nouveau rapport au savoir est donc nécessaire. Ceci questionne les modèles pédagogiques communément mobilisés à l'école.

3. L'EDD implique de repenser les modèles pédagogiques

Soulignant l'importance du changement dans le rapport au savoir induit par la complexité, André Giordan propose de dépasser les modèles pédagogiques traditionnels et théorise le *modèle allostérique*. Celui-ci repose sur la vision de l'apprentissage comme un processus constant de déconstruction / reconstruction de ses connaissances : il s'agit de « *faire avec son savoir pour aller contre lui* » (Giordan cité par Eastes (2017)) car les phénomènes complexes peuvent être de nature contre-intuitive.

Cette théorie montre l'ampleur de la nécessaire remise en question des pratiques pédagogiques pour mettre en œuvre une véritable approche systémique en EDD. Nous en retiendrons ici quatre points fondamentaux.

a. Le développement des compétences

L'EDD appartient aux « éducations à », et n'est pas un enseignement : son objectif est donc de déterminer des compétences et non des savoirs. A. Schneider (cité par Pellaud (2014)) distingue les principales compétences à acquérir en vue d'une EDD : user d'esprit critique pour faire des choix éclairés, initier un travail collaboratif interdisciplinaire, communiquer en tenant compte des conflits de valeurs, savoir se remettre en question, développer une pensée prospective et faire preuve de créativité, être capable d'évaluer et de prendre des décisions, savoir penser en comprendre la complexité, faire preuve d'empathie.

Ainsi, « *ce qui différencie l'enseignement du développement durable de son éducation, se situe essentiellement dans la capacité à utiliser de manière générique les outils de la pensée complexe* » (Lange, 2015, p. 6). Evaluer l'éducation par cette « capacité à », qui sous-entend des compétences et des attitudes sur un plan transdisciplinaire, est encore peu dans les habitudes de l'école, qui tend encore à évaluer principalement le savoir disciplinaire, plus « mesurable ».

b. La transdisciplinarité

Pour acquérir les compétences ci-dessus, et aborder un problème donné en l'assumant comme un objet complexe, l'EDD doit se situer dans la transdisciplinarité. Pellaud définit ainsi le rapport entre EDD et acquisition de compétences via la transdisciplinarité : « *dans la transdisciplinarité, la discipline en tant que telle disparaît au profit de savoirs qui se situent à l'intersection des disciplines. Cette vision est certainement la plus éloignée des pratiques actuelles, mais paradoxalement, elle se rapproche le plus de ce qui peut conduire à des acquisitions de compétences [...] [:] le contenu disciplinaire n'est souvent plus que le «support» qui permet à la compétence de s'épanouir.* ». (2014, p. 143)

Ainsi, l'EDD dépasse l'interdisciplinaire parfois mis en œuvre à l'école, où différentes disciplines sont convoquées pour analyser un sujet sous différentes facettes. L'EDD place au centre un sujet. L'élève va être accompagné pour bâtir un questionnement sur ce sujet, pour convoquer ses savoirs et compétences afin d'y répondre, et d'approfondir ainsi ses connaissances et compétences.

c. Importance des valeurs

A l'école, les valeurs sont généralement abordées dans le vécu de la classe ou en enseignement moral et civique. L'EDD les place en revanche au cœur de la démarche d'analyse de la complexité. En effet comme vu plus haut, la prise de décision en contexte d'incertitude doit

reposer sur des valeurs fondamentales. « *Dans le cas de l'éducation au développement durable, les principes de responsabilité, de précaution, de solidarité... permettent aux individus de conformer leur conduite à un ensemble de règles prédéfinies et qui perdurent indépendamment des circonstances particulières de l'action* » (Diemer & Marquat, 2014, p. 21). Ces « règles prédéfinies », ces valeurs, l'école doit les expliciter aux élèves et habituer les élèves à les mettre en tension dans l'analyse de questions complexes. Ce qui est en jeu, c'est la capacité des élèves à faire plus tard des choix éclairés en tant que citoyens actifs. L'EDD est donc une « *éducation orientée vers une finalité de démocratie délibérative et participative* » (Lange, 2014, p. 164), qui doit se vivre dans l'enceinte de l'école.

d. La préparation à l'action

L'EDD est « *une éducation privilégiant l'action* » (Lange, 2014, p. 164). En vertu du principe rétroactif cité par Pellaud (2017) l'EDD prône un engagement par l'action pour que l'apprenant puisse percevoir les conséquences concrètes de ses actes. Il s'agit ici à la fois de donner du sens à l'apprentissage, dans une pédagogie de projet, et de donner du sens à l'engagement, dans la perspective de formation d'un futur citoyen éclairé. Cette préparation à l'action s'appuie sur la collaboration. Mainguy, Taddei et Chevrier (cités par Pellaud, 2019, p. 26) résumant ainsi l'enjeu de l'engagement par l'action : « *Il ne s'agit pas seulement de comprendre l'urgence et la complexité des enjeux. Apprendre à agir, innover, coopérer, créer des solutions chacun dans sa vie, à son échelle, et avec les autres, sont essentiels pour faire évoluer nos modes de vie.* »

Ainsi, mettre en place une démarche d'EDD en contexte scolaire suppose de proposer des situations transdisciplinaires. Elles visent avant tout l'acquisition de compétences qui rendront l'élève capable d'appréhender une situation complexe de manière autonome. En s'appuyant sur des valeurs en tant que futur citoyen, l'élève doit savoir faire des choix.

Ces principes étant posés, nous retiendrons des spécificités de l'EDD des lignes directrices qui orienteront notre recherche. Elles sont les suivantes : l'EDD, par une mise en projet de l'élève, doit lui permettre de se confronter à un phénomène à dimension environnementale qui lui est quotidien, et lui permettre d'en comprendre la complexité. Pour parvenir à impliquer l'élève dans ce questionnement et les apprentissages liés, la démarche transdisciplinaire mise en œuvre doit avoir pour objectif de donner du sens à la tâche pour l'élève. Cette création de sens s'entend en termes de lien avec le contexte scolaire (que vais-je apprendre en travaillant sur ce sujet ?), de lien avec le quotidien de l'élève (je cherche à mieux comprendre un sujet que je connais déjà, cela pourra me resservir), et de lien avec la société (ce que je travaille dans ce projet n'est

pas un sujet hors-sol, mais peut répondre à des questions que d'autres enfants ou adultes se posent aussi). Mettre en sens, c'est ainsi favoriser l'implication volontaire de l'élève, et peut-être donc, sa motivation.

B. La motivation

Cette partie abordera en premier lieu les différentes acceptions données à « la motivation » dans la littérature scientifique. En second lieu, elle détaillera plus spécifiquement les travaux de Viau sur la motivation en contexte scolaire, sur lesquels la présente démarche de recherche prend appui.

1. Panorama des théories de la motivation

Le terme motivation vient du latin *motivus* qui signifie « qui met en mouvement ». Sur cette base, les recherches sur la motivation visent à expliquer le lien entre les raisons qui poussent à l'action et le comportement observable.

La psychologie cognitive (apparue dans les années 1950) et la psychologie sociale (années 1980), apportent des définitions plus précises à la motivation. Vallerand et Thill (1993) (cités par Fenouillet, 2016, p. 100) définissent ainsi la motivation : « *Le concept de motivation représente le construit théorique utilisé afin de décrire les forces internes ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.* »

Ces auteurs expliquent que la motivation varie ainsi selon de nombreux facteurs, aussi bien internes (les expériences vécues, le niveau de difficulté perçue, l'affect du moment...), qu'externes (présence de pairs, climat de confiance...). (*ibid.*)

a. Les approches cognitives et socio-cognitives de la motivation

Les approches cognitivistes et socio-cognitivistes se sont développées dans les années 1980. Les chercheurs de ce courant conçoivent la motivation à travers le triptyque formé par l'individu, le comportement et son environnement (Viau, 1996) Le besoin est le levier poussant l'individu à agir, que ce soit un besoin social, un besoin de compétence ou un besoin d'auto-détermination (la notion d'auto-détermination sera traitée plus loin).

Elles prennent ainsi un véritable tournant face aux théories behavioristes dont les auteurs

mettent en avant les renforcements (la punition et la récompense), et le couple stimulus-réponse pour expliquer la motivation (Fenouillet, 2016, p. 148).

b. Le sentiment d'efficacité personnelle

D'après A. Bandura (socio-cognitiviste), le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur important de la motivation. Il le définit comme « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura cité par Nagels, 2011, p. 33). Ce sentiment d'auto-efficacité détermine l'engagement et le processus de maintien de l'activité. Il a en outre un impact sur les réactions émotionnelles lorsque le sujet rencontre un obstacle.

Si estime de soi et sentiment d'auto-efficacité sont proches, Bandura explique que ces notions ne sont pas systématiquement reliées. « *L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne l'évaluation de sa valeur personnelle.* » (Bandura cité par Guerrin, 2012, p. 111) . Ainsi, un élève peut tout à fait avoir un piètre sentiment d'auto-efficacité dans une activité sans que cela n'affecte son estime de soi.

c. Les buts d'accomplissement

Certains auteurs attribuent la motivation à la dynamique de recherche de buts (*goals setting*) par un individu. Les principaux buts sont les suivants.

- Les buts de maîtrise ou orientation vers la tâche : l'individu cherche à maîtriser une habileté particulière, indépendamment du regard des pairs.
- Les buts d'évitement : adoptés par des individus qui ont une faible estime d'eux-mêmes, ces buts servent à « éviter de démontrer une faible compétence ».
- Les buts de performance ou orientation vers l'ego : l'individu est peu intéressé par l'apprentissage et cherche à réaliser une performance supérieure aux autres. Il est donc dans une logique de comparaison normative. (Fenouillet, 2005, pp. 103-104)

d. La théorie de l'auto-détermination

Selon cette théorie développée par Deci et Ryan, les raisons à s'engager sont multiples et contextuelles. Ces auteurs décrivent des degrés d'auto-détermination, c'est à dire le degré avec lequel une activité est effectuée par un choix libre et cohérent. Plus les raisons qui nous poussent à agir sont personnelles, plus l'action est autodéterminée. Les degrés de motivation sont envisagés comme un continuum d'autodétermination : motivation intrinsèque, puis motivation

extrinsèque, et enfin amotivation. Ce continuum permet de situer le comportement de l'individu selon le type de motivation qui le pousse à agir. (Dupont et al., 2009, p. 6-7)

Les deux principales sources de motivation mises en lumière par Deci et Ryan sont les suivantes.

- La motivation intrinsèque : le sujet s'engage dans l'activité pour l'intérêt qu'il y trouve ou pour le plaisir qu'elle lui procure. L'apprentissage est recherché pour le processus lui-même. La personne manifeste de la curiosité et se trouve dans une démarche d'exploration. *« La motivation intrinsèque influence directement la qualité des apprentissages parce qu'elle favorise des processus cognitifs comme l'intensité de l'attention, la capacité de concentration, l'efficacité de la mémoire et le courage de s'aventurer dans l'inconnu et de prendre des risques. »* (Guillemette, 2004, p. 145)

- La motivation extrinsèque : le sujet s'intéresse avant tout au résultat de ce qu'il produit. Il réalise l'activité pour des motivations externes à la tâche. Celles-ci peuvent dépendre d'autrui (obtenir une récompense ou éviter une punition) ou être intériorisées (par exemple : réussir en classe pour pouvoir choisir son métier plus tard). Or, *« le problème avec la motivation extrinsèque, c'est que l'apprenant peut développer des stratégies efficaces pour obtenir ce qui le motive, mais sans construire des apprentissages durables. »* (ibid., p. 147)

2. La motivation en contexte scolaire et les apports de Rolland Viau

a. Résumé du modèle de la motivation en contexte scolaire

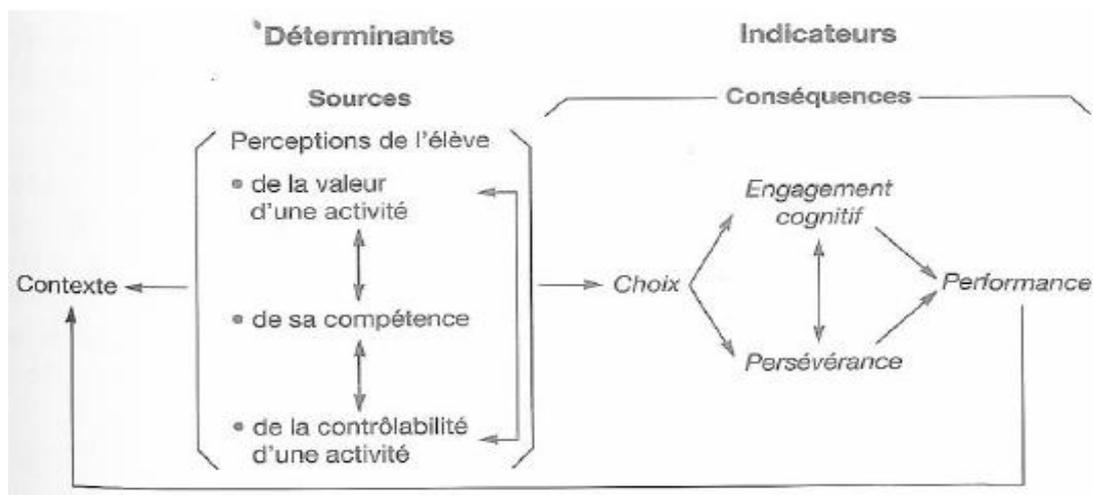
Viau définit la motivation en contexte scolaire comme un *« état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »* (Viau, 2006, p. 7).

Il dépasse l'acception de la motivation comme intrinsèque ou extrinsèque, en définissant trois déterminants de la motivation d'un élève : *« la majorité des chercheurs contemporains jugent que la perception qu'un élève a de la valeur de l'activité à accomplir, que la perception qu'il a de sa compétence à la réussir et que la perception de contrôle qu'il a en l'accomplissant sont les sources de motivation les plus importantes à prendre en considération. »* (Viau, 2000, p. 5). Viau appelle « déterminants » ces sources de la motivation, et les définit ainsi : *« composantes de la motivation qui sont directement influencées par le contexte dans lequel l'élève se trouve. [...] ils correspondent à la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir. »* (2006, p. 33).

Ces déterminants influent sur les conséquences de la motivation, les « indicateurs » : « *composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève* » (*ibid.*, p. 34). Mais la motivation étant un processus dynamique, par rétroaction les conséquences de la motivation influenceront sur les perceptions de l'élève, et donc sur les sources de la motivation.

Les indicateurs de la motivation, comme le montre le schéma ci-dessous, sont les suivants (*ibid.*, pp. 75-77) :

- Le choix : c'est le « *premier indicateur de la motivation d'un élève. Un élève motivé choisit d'entreprendre une activité d'apprentissage tandis qu'un élève démotivé a tendance à l'éviter* ».
- L'engagement cognitif : « *utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité* ».
- La persévérance, qui peut être assimilée à la ténacité, et mesurée en termes de durée de travail consentie.
- La performance, qui désigne les « *résultats observables de l'apprentissage* ». Très souvent connotée négativement, elle joue pourtant un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle en influant directement sur la mise en place de stratégies d'apprentissage par l'élève qui cherche la réussite.



Les indicateurs de la motivation. (Viau, 2006, p. 7)

Ainsi, selon Viau, l'enseignant voulant favoriser la motivation des élèves doit agir sur les trois déterminants de la motivation, et garder à l'esprit qu'un élève peut poursuivre différents buts

qui sous-tendent sa motivation. Il semble fondamental de garder à l'esprit que la motivation est un processus dynamique, qui peut donner lieu à des renforcements négatifs ou positifs selon le vécu de l'élève.

b. Focus sur la « perception de la valeur d'une activité »

La perception de la valeur d'une activité est l'un des trois déterminants de la motivation définis par Viau. « *La perception de la valeur d'une activité est un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit. Cette définition comporte deux éléments importants : l'utilité de l'activité et le type de buts qu'un élève se fixe.* » (2006, p.44).

- Le rôle utilitaire de l'activité témoigne du fait qu'« *un élève s'engage rarement dans une activité pour le simple plaisir de le faire. Il finit toujours par se demander ce qu'elle peut lui apporter* ».
- Le type de buts qu'un élève se fixe : « *un élève sans but est un élève qui peut difficilement valoriser une activité d'enseignement ou d'apprentissage* ». Pour Viau, un but est la « *représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir.* » Les buts poursuivis peuvent être sociaux (en lien avec la relation aux autres élèves ou à l'enseignant), ou scolaires (l'élève cherche l'apprentissage, ou la performance). A eux seuls, les buts sociaux ne suffisent pas à engager un élève dans la tâche et à le motiver. (*ibid.* , p. 44-45)

A l'âge d'élèves de CE1, Viau explique qu'« *en général, le but que les enfants poursuivent se résume au simple fait d'apprendre pour apprendre* ». (*ibid.*, p. 50) Ainsi, il s'agit vis-à-vis d'eux de multiplier les buts d'apprentissage pour favoriser la motivation, en favorisant les buts d'apprentissage, qui augmentent les chances de réussir par rapport aux seuls buts de performance.

« *La perception de la valeur d'une activité est donc un déterminant important de la motivation, car si un élève ne perçoit pas l'utilité d'accomplir une activité, sa motivation s'en ressentira, et il est probable qu'il choisisse de ne pas s'y engager.* » (*ibid.*, p. 54). Viau définit 4 principes pour accroître la perception de la valeur d'une activité par l'élève :

- L'élève doit poursuivre des buts scolaires, et non des seuls buts sociaux.
- L'élève doit avoir envie d'acquérir des connaissances en s'engageant dans la tâche.
- Les buts de performance peuvent avoir une influence positive sur la perception de la valeur d'une activité.

- Les buts d'apprentissage et les buts de performance doivent être considérés comme complémentaires et non antagoniques.

Pour conclure ces développements sur la motivation, il importe de retenir que selon Viau, le « *choix de s'engager dans la tâche* » est le « *premier indicateur de la motivation d'un élève. Un élève motivé choisit d'entreprendre une activité d'apprentissage tandis qu'un élève démotivé a tendance à l'éviter.* » (*ibid.*, p.75) Ce choix peut être fragilisé par une motivation trop faible ou par une appétence pour certains tâches ou disciplines aux dépends d'autres. Un élève démotivé développera des stratégies d'évitement pour lui permettre de ne pas s'engager dans la tâche.

C. Formulation de la problématique

Comme l'a montré la partie 1, la mise en place d'une approche systémique en EDD vise, à partir d'un questionnement sur des sujets environnementaux ancrés dans le quotidien de l'élève, à construire du sens à une démarche d'apprentissage. Ce sont les questionnements des élèves qui vont guider la construction de la séquence, l'enseignant endossant le rôle d'accompagnant des apprentissages pour guider les élèves dans l'acceptation et la compréhension de la complexité. En rendant l'élève acteur dans un processus de questionnement qui, parce que partant d'un sujet précis, sera marqué par la transdisciplinarité, l'approche systémique en EDD vise à engager dans l'apprentissage par la construction de sens.

Or, c'est ce même besoin de sens que Viau identifie comme l'un des trois principaux déterminants de la motivation en contexte scolaire. L'élève s'engage dans la tâche, entre autres, parce qu'il juge que l'activité a une valeur élevée au regard des buts qu'il poursuit. Si l'activité est jugée utile, et / ou si l'élève ressent qu'elle peut servir ses propres buts d'apprentissage ou ses buts sociaux, sa motivation s'en trouvera accrue.

Ceci conduit à formuler la problématique suivante : « Dans quelle mesure la mise en œuvre d'une approche systémique en EDD permet-elle d'améliorer la valeur que les élèves accordent à l'activité proposée ? »

La recherche consiste à tester l'hypothèse suivante pour répondre à cette problématique : en donnant du sens à la situation d'apprentissage aux yeux de l'élève, l'approche systémique en EDD accroît la valeur perçue de l'activité.

II. Partie pratique

J'ai choisi d'analyser les sources de la motivation de mes élèves, pour comprendre ce qui incite certains à entrer avec enthousiasme dans la tâche, et qui freine la mise au travail d'autres.

L'objectif de ma recherche est donc de questionner l'éventuel point de convergence entre l'objectif de l'approche systémique en EDD (aider l'élève à comprendre une situation complexe en l'incitant à en identifier et en résoudre les principaux questionnements) et l'objectif d'améliorer l'engagement dans la tâche par augmentation de la valeur perçue d'une activité.

1. Méthode

Cette sous-partie présente le contexte de l'étude (l'école, la classe), détaille la mise en œuvre matérielle de l'étude (enquête par questionnaire), et décrit les grandes étapes de la mise en œuvre de l'étude en classe.

a. Présentation du contexte de mise en œuvre de l'étude

L'école dans laquelle j'exerce est une école de Grenoble, de taille importante (11 classes d'élémentaire). La carte scolaire recrute sur un secteur urbain large et socialement très mixte. Il importe de préciser que la cour de l'école a subi une rénovation complète à l'été 2020, et la Ville de Grenoble, maître d'ouvrage, a souhaité en faire un modèle de cour « durable et mixte ». Dans cette optique, une bande de terre a été aménagée pour en faire un potager pédagogique. Au début de l'étude, elle n'avait pas encore été investie par l'équipe pédagogique.

Les élèves de ma classe vivent tous en milieu urbain et n'ont pas accès à la pratique de la culture en potager au quotidien (sauf rares exceptions : habitat en maison avec jardin, pratique de grands-parents...). En ce qui concerne la perception des problématiques de développement durable que semblent avoir mes élèves, je n'ai au début de l'étude que des ressentis. Ceux-ci sont les suivants : les élèves les plus en réussite semblent être les plus sensibilisés au sujet par le cercle familial ; toute la classe a semblé très attentive aux brefs éléments portant sur les déchets ou la pollution que j'ai pu apporter de manière fortuite dans les temps de classe. Au démarrage de l'étude, je n'ai encore conduit aucune séquence portant sur les problématiques de préservation de l'environnement ou de développement durable.

b. Mise en œuvre matérielle : déployer et comparer deux approches pédagogiques

Mon étude repose sur la comparaison de la motivation à s'engager dans la tâche lors de deux types de séances : des séances mises en œuvre selon ma pédagogie habituelle, que l'on qualifiera de « classique » ; et des séances faisant partie d'une séquence d'EDD organisée selon une approche systémique. J'ai choisi de comparer des données issues d'une phase de pré-test (pédagogie classique, *phase A*) et d'une phase de test (approche systémique, *phase B*). Ceci doit permettre d'analyser si ce changement d'approche pédagogique a accru la valeur que les élèves accordent à l'activité proposée, qui est l'un des déterminants de la motivation scolaire.

Par « **pédagogie classique** », je désigne ma pratique habituelle en classe, qu'il importe d'explicitier brièvement. Je mets en œuvre différentes approches pédagogiques en classe, selon les disciplines et les phases d'apprentissage. J'utilise souvent la méthode frontale pour les temps d'explicitation et d'institutionnalisation des notions. Je propose régulièrement des activités en binôme (activités de classement, recherche). Certaines tâches restent individuelles (rituels d'écriture, entraînement en étude de la langue...). J'organise les séances de mathématiques en ateliers où les élèves sont autonomes dans la tâche. Enfin, je propose parfois aux élèves la réalisation d'exposés par groupe. Je souligne aussi que les élèves se réunissent en « conseil de coopération » hebdomadaire. Inspiré par la pédagogie Freinet, c'est un moment d'échange où tous les sujets relatifs à la vie du groupe classe et des apprentissages peuvent être abordés et discutés.

Par « **approche systémique** », je désigne la mise en place d'une approche transdisciplinaire en EDD que je souhaite la plus fidèle possible à la description établie plus haut. Elle se différencie de ma pédagogie habituelle sur les aspects suivants. Tout d'abord, la séquence porte sur un objet concret, quotidien, signifiant dans le cadre d'une réflexion sur le développement durable. Il s'agit de répondre à la question « Pourquoi est-ce qu'un potager c'est vivant ? ». En ce qui concerne les tâches, nos travaux ont eu vocation à préparer puis accompagner l'action : des séances de jardinage et d'aménagement du potager. Ces séances ont été animées par une association spécialisée que j'ai pu associer au projet, avec le soutien de parents d'élèves.

Si j'ai gardé la maîtrise du sujet (le potager) et des objectifs pédagogiques, ce sont en revanche les élèves qui ont soulevé les « sous-sujets » à approfondir (ex : les insectes, les différents types de plantes...). Les élèves ont également choisi la forme du produit final collectif (un film). Pour ce faire, ils ont délibéré lors du conseil de coopération hebdomadaire.

Enfin, les tâches mises en œuvre ne sont pas explicitement rattachées à une discipline ; elles découlent des questionnements des élèves et se travaillent dans une approche transdisciplinaire.

Ma méthodologie est donc de comparer la valeur que les élèves attribuent aux tâches proposées en approche « classique » et en approche « systémique ». Je fais l'hypothèse que ma pédagogie habituelle constitue un tout cohérent et qu'il est possible de dégager une tendance moyenne dans la valeur attribuée à la tâche par mes élèves dans le cadre de cette pédagogie.

c. La démarche d'enquête : utilisation d'un questionnaire

J'ai choisi de questionner les élèves *en amont* de la réalisation de la tâche ; car c'est bien l'engagement dans la tâche que j'interroge en étudiant l'un des déterminants de la motivation. Il est donc fondamental de respecter le moment d'enquête. Je fournis un questionnaire aux élèves après l'explicitation de la tâche à effectuer, de ses objectifs et des consignes. C'est en effet en connaissant les caractéristiques de la tâche que l'on peut lui attribuer une valeur. Les élèves complètent donc le questionnaire avant de mettre en œuvre la tâche.

J'ai fait le choix de distribuer un questionnaire aux élèves pour mener mon étude, plutôt que de me baser sur une méthode d'observation ou mixte. Le questionnaire me permet de cibler mes questions, et de disposer d'une matière objectivable pour analyser mes résultats. Cette méthode d'enquête est aussi efficace pour interroger le panel de mes 24 élèves, d'une manière plutôt brève (et donc sans impact notable sur le déroulement de la séance), et répliquable.

Le questionnaire comporte quatre affirmations, qui reposent sur les éléments théorisés par Viau.

Affirmation	Eléments déterminant la perception de la valeur d'une activité (Viau, 2006)
Je suis intéressé par le sujet dont on parle.	Rôle utilitaire de l'activité : l'élève se demande ce que l'activité peut lui apporter.
Je pense que je vais apprendre quelque chose en faisant cette activité.	But scolaire d'apprentissage : l'élève « <i>accomplit l'activité pour acquérir des connaissances</i> » (p. 45)
J'ai envie de montrer que je sais bien faire cette activité.	But scolaire de performance : l'élève « <i>veut réussir une activité pour que les autres [l'] estiment [ou] pour obtenir une récompense</i> » (p. 45)
J'ai envie de faire cette activité.	Le « <i>choix de s'engager dans la tâche</i> » est le premier indicateur de la motivation.

Le questionnaire ne prend pas en compte les buts sociaux, que Viau mentionne également au titre des déterminants à la perception de la valeur de l'activité. J'ai fait ce choix pour deux raisons. La première, c'est que Viau précise que ces buts sociaux seuls ne suffisent pas à engager l'élève dans la tâche : j'ai donc centré mon analyse sur les éléments directement influents. La seconde, c'est que mes élèves de CE1 auraient du mal à objectiver l'effet du groupe sur leur propre comportement.

Les affirmations du questionnaire sont volontairement simples, car il est nécessaire qu'elles fassent sens pour des élèves de 7 ou 8 ans. A chaque distribution de questionnaire, je prends le temps d'expliquer à l'oral ce que j'entends par « cette activité », qui est naturellement différente à chaque séance. Enfin, pour permettre aux élèves petits lecteurs de remplir le questionnaire, je lis systématiquement les affirmations à voix haute, et je fais remplir le tableau ligne par ligne.

d. Comment les élèves remplissent-ils ce questionnaire ?

Il s'agit pour les élèves de se positionner sur une échelle de type échelle de Lickert, comportant 3 niveaux correspondant aux expressions « pas du tout motivé », « moyennement motivé », et « très motivé ». Toujours au regard de l'âge et de l'accessibilité en lecture, ces mots sont remplacés par des émoticônes et verbalisés par moi-même. Cette échelle est volontairement simple. En effet, analyser un ressenti personnel peut être un exercice difficile à cet âge, aussi il importe de ne pas multiplier les nuances pour s'auto-positionner sur l'échelle. Par ailleurs, un nombre impair de niveaux permettra une analyse des données plus pertinente, permettant éventuellement d'identifier une tendance centrale.

Les questionnaires sont remplis de manière individuelle et non nominative, ce dernier critère me semblant essentiel pour éviter tout biais de type « contrat didactique » et permettre à l'élève de s'exprimer en confiance. Les questionnaires sont ramassés immédiatement et conservés par mes soins sans donner lieu à aucun commentaire qui pourrait influencer les réponses ultérieures. Je note à quelle séance chaque questionnaire se rattache pour pouvoir, notamment dans l'approche « classique », identifier d'éventuels biais qui viendraient perturber l'analyse des données (*cf.* hypothèse d'uniformité de l'approche en phase A formulée plus haut).

e. Déroulement de l'étude

Comme décrit précédemment, je compare les résultats des questionnaires durant deux périodes d'études. Une période correspondant à ma pédagogie usuelle (*phase A*), l'autre à celle où sera mise en œuvre l'approche systémique en EDD (*phase B*). Je questionne mes élèves sur 5

séances en pédagogie usuelle, et 5 séances en approche systémique, afin de disposer d'assez de données à exploiter.

L'expérimentation se déploie sur deux périodes scolaires. La seconde moitié de la période 3 (janvier – février) est la phase de pré-test. La période 4 (février – mars) est celle où est mise en œuvre l'approche intégrée. Cette période correspond au début de la saison des activités de jardinage.

i. Déroulement de la phase de pré-test (phase A)

Dans les trois semaines dévolues à la phase de pré-test, je déploie 5 fois le questionnaire selon des critères pensés pour obtenir une vision la plus exhaustive possible de ma pédagogie « habituelle ». 3 disciplines ont enquêtées (français, mathématiques, anglais), sur différentes phases d'apprentissages (découverte, recherche, entraînement), et sur différents types de tâches (travail individuel guidé, travail en binôme, atelier, travail de groupe). (cf. annexe 1)

ii. Déroulement de la phase de test (phase B)

La pertinence de la phase de test repose sur la qualité de l'approche systémique en EDD proposée aux élèves. A l'appui de la revue de littérature, cette approche s'inscrit en rupture par rapport à ma pratique, notamment par son caractère transdisciplinaire et participatif.

En phase B, je consacre 1h30 tous les jeudis après-midi, et 1h30 un mercredi sur deux, à la mise en œuvre de cette séquence transdisciplinaire. Cependant, conformément à la vocation transdisciplinaire de cette pédagogie, la thématique du potager vient irriguer d'autres moments d'enseignements (lecture compréhension, production d'écrits, musique, anglais, conjugaison, mathématiques). La raison de ce fonctionnement avec plage d'emploi du temps dédié est essentiellement de me permettre d'avoir une visibilité sur la programmation des autres apprentissages exigés par les programmes.

L'approche systémique repose sur ces principales étapes (détails présentés en annexe 2) :

- Semaine 1 : présentation de l'objet d'étude, de la question centrale (« Pourquoi est-ce qu'un potager c'est vivant ? »). Recueil des représentations initiales des élèves et formulation des questions qui orienteront la démarche.
- Semaines 2 et 3 : partage de connaissances de base sur le potager et première séance « pratique » au jardin.
- Semaine 4 : Décisions sur le produit collectif final (« Que fait-on de tout ce qu'on a appris ? »). Les élèves décident de réaliser un film pour partager leurs connaissances et

leurs activités. Répartition des élèves par sous-groupes thématiques en fonction de leurs choix.

- Semaine 5 et 6 : réalisation des recherches, puis montage des exposés par les élèves.
- Semaine 7 : présentation des exposés, qui seront filmés pour le montage du film.

2. Résultats

Pour rappel préalable à l'analyse des résultats, la problématique de l'étude est la suivante : « Dans quelle mesure la mise en œuvre d'une approche systémique en EDD permet-elle d'améliorer la motivation des élèves à s'engager dans la tâche ? ».

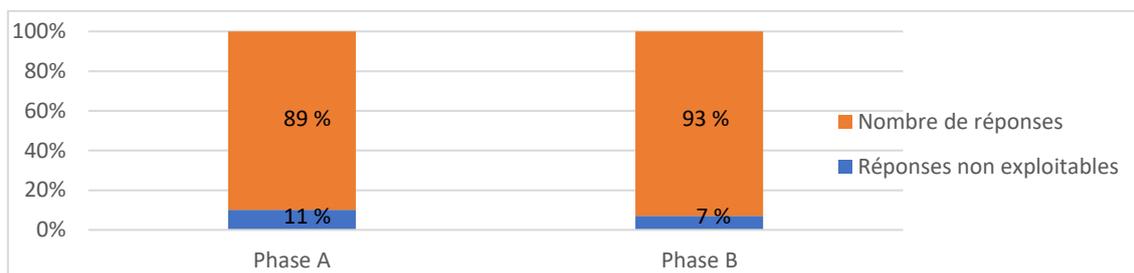
Les résultats sont présentés en quatre étapes : retour sur le déroulé général de l'étude, analyse sur les données agrégées, analyse par item du questionnaire, et conclusion.

a. Retour général sur le déroulé de l'étude

Pour quel'étude soit pertinente, il importe d'avoir mené une approche de l'EDD conforme à ce qu'en décrit la littérature, à savoir une approche dite « intégrée ». Comme évoqué précédemment (II. 1. b) et précisé en annexe 2, ma démarche en phase B est construite et mise en œuvre afin d'être au plus proche d'une pédagogie de l'EDD comme décrite notamment par Lange (2014), et Pellaud (2014). Mes élèves ont pu aborder un sujet complexe (les interactions du vivant dans un milieu biologique), par une diversité d'approches (observation, manipulation, recherches, expression...) construites sur leurs propres questionnements. La question de la construction du sens, centrale dans ma problématique, est au cœur de mon approche : je suis vigilante à n'amener aucun sujet qui ne soit pas issu des dires d'élèves. Ceci se fait au prix d'une avancée lente du projet, mais le temps est parfois le garant de la mise en sens du savoir pour les élèves. Ainsi, je pense que ma séquence expérimentale correspond aux lignes directrices d'une approche systémique en EDD.

Concernant la méthodologie, la réponse aux questionnaires est globalement bien effectuée par les élèves. Ils semblent avoir compris les nuances entre les 4 questions, grâce à une reformulation par moi-même à chaque fois (identique entre les différentes séances). Cependant, environ 4 élèves sont en difficulté pour remplir ce tableau à double entrée. Certains ont peu à peu compris comment placer les croix, d'autres complètent mal leur tableau sur toute la durée

de l'étude¹. Je choisis d'écarter ces tableaux de mon analyse en les considérant comme « non exploitables ». Ils représentent environ 10% des réponses en phase A, et 7% en phase B.



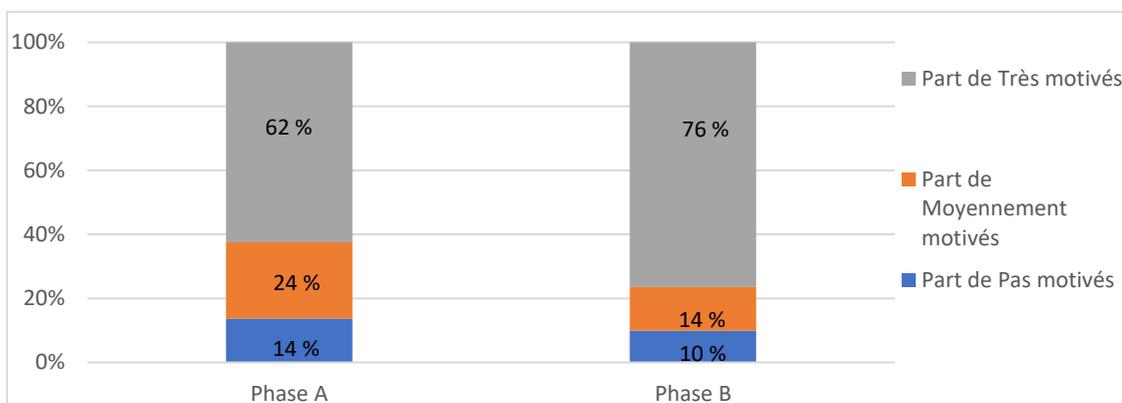
Graphique 1. Part des réponses non exploitables par phase de l'étude

Les items cochés par ces élèves ne figurent donc pas dans les totaux présentés dans la partie « résultat ». Le biais numérique est gommé en basant la comparaison sur des pourcentages et non des valeurs absolues.

b. Présentation générale

Dans chaque phase, 5 questionnaires sont distribués, ce qui représente un total de 394 réponses exploitables en phase A, et 367 réponses exploitables en phase B².

Le graphique ci-dessous permet de dégager deux constats.



Graphique 2. Comparaison en base 100 des niveaux de motivation en phase A et B, toutes questions confondues.

¹ Un tableau est mal rempli si des lignes sont vides, ou comportent plusieurs croix par ligne.

² Cette différence numérique s'explique par le contexte sanitaire. Le nombre d'élèves absents sur les mois de février et mars a augmenté, certains élèves étant malades de la COVID-19 ou devant être isolés en tant que cas contacts.

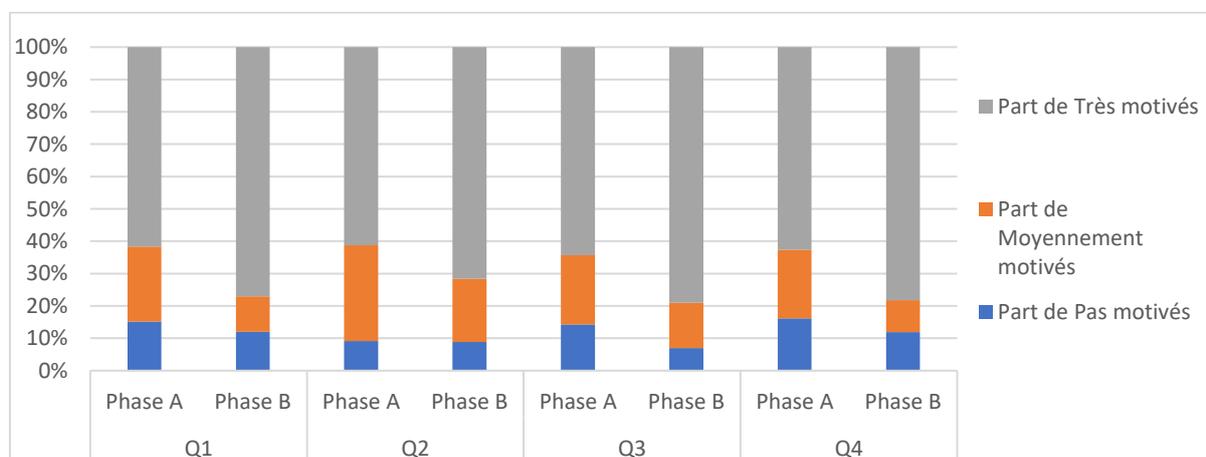
1. Ma classe présente le profil d'une classe « motivée ». En effet, d'emblée en phase A, une majorité d'élèves (62%) se déclare très motivée face à une tâche scolaire, environ 14% d'élèves ne sont pas motivés.
2. La part d'élèves « très motivés » (TM) augmente en phase B (+ 22%), alors que la part des élèves « moyennement motivés » (MM) et d'élèves « pas motivés » (PM) diminue (respectivement -41% et -28%). Cette comparaison est globale, elle ne distingue pas les différents leviers motivationnels ciblés par les 4 questions.

Mon questionnaire cible les différents indicateurs de la valeur accordée à une activité. L'analyse agrégée des résultats présentés dans ce graphique permet d'affirmer qu'en phase B, un plus grand nombre d'élèves se déclarent motivés par l'activité, donc qu'ils accordent à cette activité une plus grande valeur qu'en phase A.

c. Présentation du détail des questions

Analysons maintenant les réponses item par item, afin de comprendre quels sont les principaux leviers motivationnels de mes élèves face à une tâche (au regard des travaux de R. Viau), et de quelle manière ils ont évolué entre la phase A et la phase B.

Ce graphique présente, par question, les réponses de mes élèves en phase A et en phase B.



Graphique 3. Comparaison en base 100 des niveaux de motivation en phase A et B, par question.

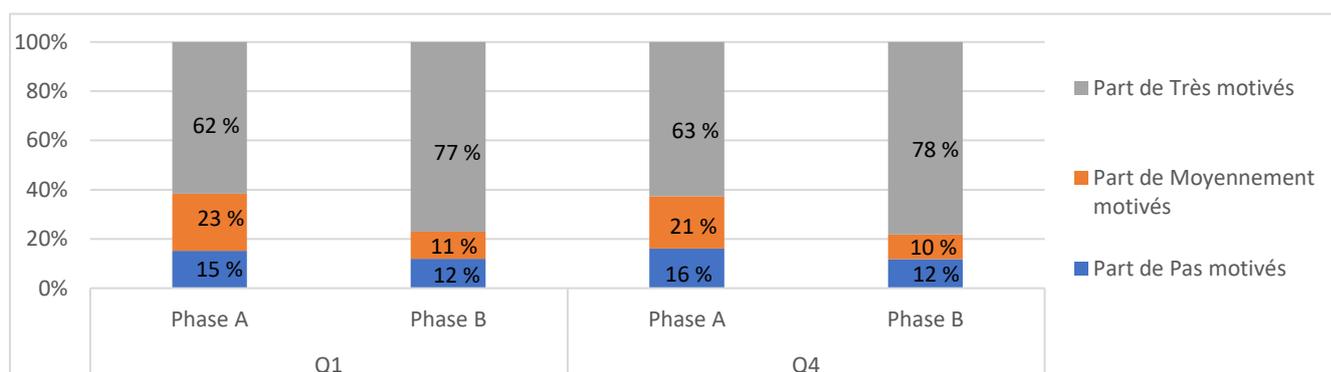
Il est d'ores et déjà possible de constater que les 4 leviers motivationnels suivent la même tendance :

- En phase A, 61,5% des élèves sont très motivés, 23,5% moyennement motivés, 15% pas motivés. En phase B, 77% sont TM (+ 15,5 points), 14% sont MM (-9,5 points), et 10% sont PM (-5 points).

- La question 2 marque cependant une inflexion dans cette tendance avec un taux de TM inférieur à la moyenne respectivement de 1,5 point en phase A et 6 points en phase B, alors que la part de MM est plus importante (+6 points environ que les autres questions).

i. Les questions 1 et 4 présentent des résultats et des variations quasi-identiques.

Rappel de la question 1 : « Je suis intéressé par le sujet dont on parle. » (Rôle utilitaire de l'activité), et de la question 4 : « J'ai envie de faire cette activité. » (Choix de s'engager dans la tâche).



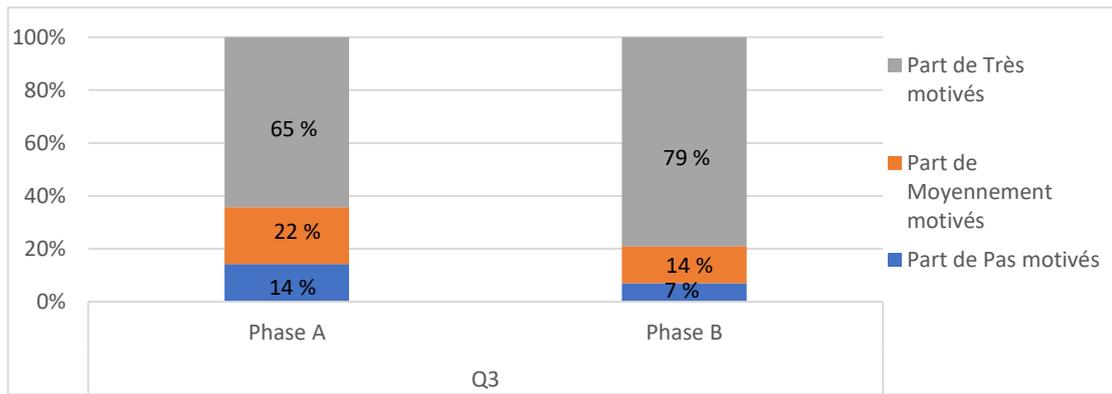
Graphique 4. Comparaison en base 100 des niveaux de motivation en phase A et B, questions 1 et 4

Les chiffres montrent en phase B une augmentation moyenne de 24% des TM, et une baisse de 52% des MM et de 22,5% des PM.

Ces deux questions ciblent l'appétence pour un sujet, ou pour une activité, en fonction des goûts personnels. Le choix de s'engager dans la tâche, conséquence d'une valeur élevée accordée à une activité, est dépendant de l'envie d'acquérir des compétences sur un sujet donné (question 1), et de l'appétence de l'élève pour la tâche (question 4). Sur ces deux points, la démarche intégrée en EDD accroît la motivation de mes élèves.

ii. La question 3 est, en phase B, celle qui témoigne de la plus grande motivation.

Rappel de la question 3 : « J'ai envie de montrer que je sais bien faire cette activité. » (But scolaire de performance).



Graphique 5. Comparaison en base 100 des niveaux de motivation en phase A et B, question 3

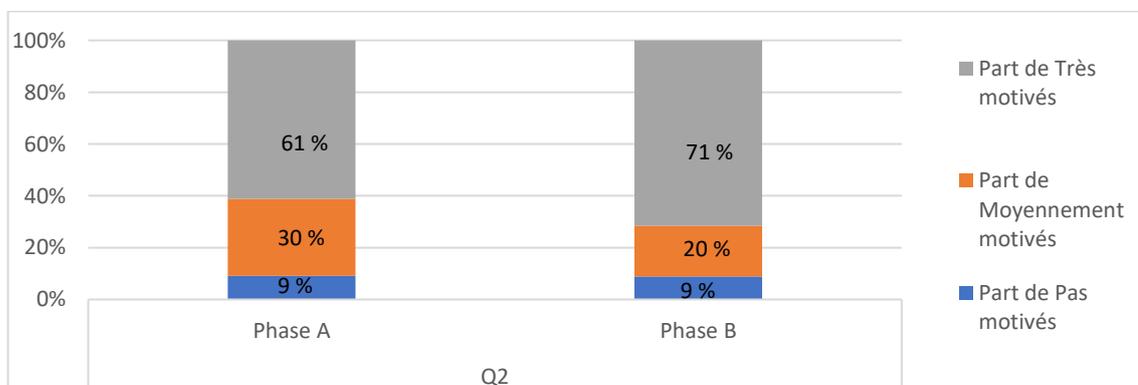
Pour cette question, les résultats en phase A sont comparables aux questions 1 et 4 décrites ci-dessus. En revanche, en phase B, le nombre de « pas motivés » y est le plus faible de toute l'enquête (7%). Ce taux diminue au profit des « moyennement motivés » (14%) ; le taux des TM restant identique aux questions 1 et 4 (79%).

Les résultats permettent de constater que, d'une manière générale, mes élèves accordent une grande importance au fait de montrer leurs capacités face à la réalisation d'une tâche ; et que cette importance s'accroît dans la séquence d'EDD. Le faible taux d'élèves « pas motivés » pour montrer leur performance peut traduire différents états d'esprit (gain de confiance en soi par engouement pour l'activité, bonne dynamique de groupe, facilité des activités proposées...) - mais ceci n'est pas interprétable avec les données recueillies.

Cet item montre donc que mes élèves accordent à la tâche un objectif scolaire de performance plus élevé durant la phase d'EDD.

iii. La question 2 est celle pour laquelle les élèves se déclarent le moins motivés.

Rappel de la question 2 : « Je pense que je vais apprendre quelque chose en faisant cette activité. » (But scolaire d'apprentissage).



Graphique 5. Comparaison en base 100 des niveaux de motivation en phase A et B, Question 2

Ce constat est à nuancer au regard des chiffres :

- La majorité des élèves se déclarent très motivés (61% en phase A, 71% en phase B – ce qui est 5 points de moins que la moyenne en phase B).
- Le taux d'élèves pas motivés est stable dans les deux phases : 9%. Il est inférieur de 5 points à la moyenne en phase A, et d'1 point en phase B.
- Le taux d'élèves MM est supérieur à la moyenne de 6 points en phase A comme en phase B.

Cet item vise à questionner le but scolaire d'apprentissage : d'après Viau, un élève doit avoir envie d'acquérir des connaissances en s'engageant dans la tâche.

Ces chiffres permettent de constater que :

- Pour les élèves « pas motivés », l'approche en EDD ne permet pas d'améliorer la perception des apprentissages qu'ils pourraient acquérir en s'engageant dans la tâche.
- Le but d'apprentissage est un facteur motivationnel neutre pour près d'1/3 de ma classe en pédagogie classique, et 20% en EDD.
- Une majorité d'élèves attribuent une valeur d'apprentissage aux tâches enquêtées.

A ces nuances près, les résultats montrent que la démarche EDD permet à la majorité de mes élèves de mieux appréhender les apprentissages à venir grâce à la tâche proposée.

3. Discussion et conclusion

L'étude sera discutée en trois étapes. Tout d'abord, le contexte de recherche est rappelé et les résultats sont analysés. Ensuite, une discussion théorique met en perspective les deux composantes de l'étude, à savoir la démarche d'EDD et le modèle de la dynamique motivationnelle de R. Viau. Une réflexion sur les limites et perspectives conclut enfin l'étude.

a. Analyse des résultats

i. Recontextualisation

Cette étude s'attache à analyser les apports de l'Education au développement durable sur la dynamique motivationnelle des élèves. La particularité de l'EDD est de mettre en œuvre une approche systémique afin d'engager les élèves dans une réflexion sur une question complexe liée à l'environnement. Mon hypothèse est la suivante : « En donnant du sens à la situation

d'apprentissage aux yeux de l'élève, l'approche systémique en EDD accroît la valeur perçue de l'activité. Cela favorise donc la motivation de l'élève à s'engager dans la tâche. »

Afin de tester cette hypothèse, je compare les motivations de mes élèves à s'engager dans une tâche, sur deux périodes de référence. La première période (phase A) repose sur ma pédagogie habituelle en classe. La deuxième période (phase B) déploie une approche pédagogique systémique autour d'une question liée au développement durable, ayant pour thème le potager de la cour. Mes élèves sont sollicités pour répondre à un questionnaire analysant les différentes composantes de la valeur attribuée à la tâche ciblée, qui est l'un des déterminants de la motivation en contexte scolaire selon Viau.

ii. Validation de l'hypothèse

Les constats issus de mon étude permettent de valider mon hypothèse de travail, mais uniquement partiellement.

En effet, les chiffres détaillés ci-dessus montrent que la motivation de mes élèves face aux tâches enquêtées s'accroît lors de la phase B correspondant à la mise en œuvre d'une approche systémique en EDD (+15,5% d'élèves très motivés, -5% d'élèves pas motivés). Parmi les quatre aspects de la valeur accordée à une activité donnée, mes élèves sont principalement sensibles au but scolaire de performance, au choix affectif (l'envie) de s'engager dans une tâche, et au rôle utilitaire de l'activité (utilité au regard du lien avec les appétences personnelles). Il est donc possible de conclure que l'approche systémique en EDD favorise la motivation de mes élèves à s'engager dans la tâche.

En revanche, mon étude ne permet pas d'analyser les raisons de l'augmentation de la valeur attribuée aux activités lors de l'approche systémique en EDD : je ne peux pas conclure que mes élèves sont plus motivés parce qu'ils donnent plus de sens à la tâche. En effet, faute d'un questionnaire orienté spécifiquement sur la question du sens, cette affirmation ne peut rester que supposition d'ordre professionnel.

Ainsi, l'EDD motive plus les élèves à s'engager dans la tâche parce qu'ils accordent à la tâche une valeur plus grande au regard des différents leviers motivationnels décrits par Viau, mais je ne suis pas en mesure d'analyser précisément la cause de l'évolution de cette motivation. On peut supposer l'influence de variables d'ordre individuel ou social : l'élève a donné du sens à ses apprentissages, ou il s'est inscrit dans une dynamique collective (plaisir de travailler avec les camarades, envie de réaliser un projet collectif...), ou encore la réalisation d'activités manuelles a marqué un changement apprécié dans la routine scolaire...

- b. Mise en perspective de l'EDD avec le modèle de la dynamique motivationnelle de R. Viau

Il ressort de l'étude que **la valeur accordée à la tâche par les élèves est plus importante lors de la démarche d'EDD que dans une pédagogie classique**. Or selon Viau, la perception qu'un élève a de la valeur d'une activité est l'un des trois déterminants de la motivation (avec la perception de sa propre compétence, et de la contrôlabilité d'une activité) (*cf. supra*, p. 12). L'hypothèse est donc validée, mais l'étude ne permet pas de prouver que c'est parce que la démarche d'EDD a permis de donner un plus grand sens aux apprentissages, que les élèves accordent une valeur plus grande aux tâches qui s'y rapportent. Cherchons ici à comprendre en quoi l'EDD a pu motiver les élèves, dans une réflexion empirique.

J'ai conçu ma séquence de manière à respecter les lignes directrices d'une approche systémique en EDD (*cf. supra*, p.8). Avec le recul (mais sans données objectives), il me semble que dans cette approche, c'est principalement la mise en projet qui a joué un rôle motivant pour les élèves. L'objectif de « donner du sens » apparaît donc comme sous-jacent dans la démarche d'EDD, mais ne se traduit pas de manière explicite devant les élèves.

En outre, rappelons les quatre points fondamentaux de la pédagogie de l'EDD (I. A. 3) : le développement des compétences, la transdisciplinarité, la transmission de valeurs, la préparation à l'action. Comme l'indique Lange (2014, p.164), l'EDD est « *une éducation privilégiant l'action* ». Au vu de ces caractéristiques de l'EDD, et de mes constats sur le caractère implicite de la « mise en sens », **il aurait probablement été plus pertinent de situer le lien entre l'EDD et la valeur accordée à la tâche par les élèves au niveau de la dynamique de mise en projet** (plutôt que dans le fait de souhaiter « donner du sens aux apprentissages »).

Cette réflexion a vocation à ouvrir une piste de recherche complémentaire à la présente étude : il s'agirait d'analyser les différents leviers motivationnels activés par le fait de mettre en projet les élèves dans une démarche d'EDD.

- c. Limites et perspectives

Cette première discussion de l'étude, portant sur le périmètre de mon hypothèse, permet d'ouvrir la réflexion sur ses autres limites et ses perspectives, ainsi que sur son impact sur ma pratique professionnelle.

i. Limites

La première limite est d'ordre méthodologique : la comparaison entre deux approches pédagogiques a nécessairement un caractère imprécis et généralisant. J'ai fait le choix de comparer deux approches pédagogiques (phase A et phase B), en considérant ces deux approches comme des « tout » cohérents. Mais, surtout dans la phase A qui correspond à ma pédagogie habituelle, l'homogénéité est théorique. Il faut donc appréhender cette comparaison comme une démarche de comparaison globale et non une comparaison entre items semblables.

La seconde limite de mon étude porte sur le questionnaire. Tout d'abord, j'ai constaté que les élèves ont rapidement eu tendance à cocher d'emblée les 4 cases « très motivé » s'ils étaient enthousiasmés par l'activité, et à faire peu de différence entre les questions 1 et 4. Il en ressort une imprécision de leurs réponses, qui sont peut-être trop uniformes. Mon analyse item par item peut s'en trouver appauvrie. Aussi, les affirmations du questionnaire pourraient être reformulées en distinguant mieux les motivations ciblées. Par ailleurs, mon choix de ne pas prendre en compte les questionnaires « non exploitables » car mal remplis introduit un biais statistique dans mes résultats, car 8% des réponses n'ont pas pu être incluses dans l'étude.

La troisième limite est d'ordre statistique : l'échantillon est très réduit. J'ai proposé 10 fois le questionnaire à ma classe comptant entre 20 et 24 élèves selon les absences, collectant ainsi environ 1000 données au total (non-exploitables incluses). Pour une étude plus solide, il faudrait répliquer cette démarche sur un grand nombre de classes de CE1. Ceci permettrait dans le même temps de lisser le biais portant sur l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques en phase A.

ii. Perspectives

Comme expliqué ci-dessus, l'étude peut être améliorée en la menant sur une plus grande échelle. Ceci permettrait d'atteindre une taille critique de l'échantillon qui aie plus de sens au niveau statistique pour confirmer ou infirmer l'hypothèse. Par exemple, on peut constater que les élèves de ma classe sont *a priori* des élèves motivés, même en phase A. Or, ce profil peut être plus ou moins marqué selon les groupes classes.

La qualité de la démarche EDD mise en œuvre peut aussi être améliorée. J'ai cherché à respecter au mieux les critères établis par la littérature, mais toute pédagogie est perfectible, *a fortiori* pour une enseignante débutante. Plus grande régularité des ateliers jardinage, meilleure planification et organisation des séances... La motivation des élèves aurait-elle été accrue avec une démarche EDD menée par un enseignant rompu à cette pratique ? C'est probable.

Enfin, j'ai tenu à mobiliser les élèves autour d'un rendu final commun, à savoir le film montrant leurs activités et leurs apprentissages. Avec le recul, je constate que la multiplication des objectifs n'aide pas les élèves à se mobiliser. Il aurait peut-être été plus judicieux de bâtir un projet tournant uniquement autour du potager, son aménagement, le succès des plantations... afin de ne pas introduire trop de complexité, et de cibler notre énergie sur ce qui fait vraiment sens collectivement et visuellement au vu du sujet travaillé.

Ce dernier point amène à soulever ce qui reste pour moi, en tant qu'enseignante, le principal apport de ce travail de recherche : les impacts sur ma pratique professionnelle.

iii. Enseignements à tirer pour ma pratique professionnelle

En ce qui concerne ma pratique professionnelle, le mémoire m'a permis de prendre conscience de la richesse du travail en équipe, de mesurer l'intérêt et la faisabilité d'une démarche en EDD, et de m'interroger sur les sources de motivations des élèves.

Le travail en équipe

J'ai orienté mes élèves sur la réalisation d'un film, par appréhension plus ou moins consciente de l'insuccès des activités de jardinage, et de la difficulté à « faire du collectif » autour de ce projet au potager. (Je précise que je ne suis pas jardinière, encore moins à des fins pédagogiques !). Or, je constate désormais que le résultat aurait, à lui seul, pu largement suffire... et ceci grâce à la vertu du travail en équipe.

En effet, j'ai sollicité une association de jardinage pour venir soutenir l'école dans la prise en main du jardin (qui n'était au lancement du projet qu'une bande de terre nue). Je cherchais en premier lieu de l'aide à titre individuel ; le résultat a été au-delà de mes ambitions car cette association a soutenu les enseignantes de 4 classes, dont la mienne, dans la mise en culture et l'aménagement de cet espace qui, de « potager », est devenu « jardin partagé ». Pourquoi donc faire un film en classe quand on a un bel espace qui peut témoigner de ce qu'on a appris ? Il m'a fallu ce travail en équipe pour gagner en confiance et comprendre que la réalisation d'un jardin partagé avec d'autres classes est un objectif pédagogique en EDD qui se suffit à lui-même.

La démarche d'éducation au développement durable

Si je ne suis pas jardinière, je suis en revanche convaincue qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves à se positionner face aux grands enjeux écologiques auxquels leur génération va devoir faire face. Je me questionnais sur la manière d'allier cet enjeu à l'impératif des programmes scolaires. J'ai découvert que la mise en œuvre d'une approche transdisciplinaire permet

d'articuler ces deux dimensions d'une manière d'autant plus pertinente qu'elle engage les élèves dans un rôle actif par rapport à leurs savoirs.

L'expérience permettra de dépasser mes difficultés lors de la phase B : difficulté à cibler certains objectifs, à accepter de travailler les compétences sans les « identifier » dans une fiche de séquence en bonne et due forme, à ne pas consacrer non plus trop de temps à cette démarche EDD aux dépens d'autres éléments du programme qu'il faut nécessairement traiter dans un cadre disciplinaire...

La réflexion sur la motivation

Lors des moments de réponse aux questionnaires, j'ai pu constater que certains élèves en grande difficulté, dont j'anticipais des difficultés pour réaliser la tâche ciblée, se déclaraient « très motivés ». Ceci m'a donné à réfléchir sur les leviers motivationnels de ce profil d'élève : la difficulté scolaire, souvent décriée comme facteur bloquant de l'engagement dans une tâche, n'est finalement peut-être pas si rédhibitoire pour un enfant motivé.

D'une manière plus générale, cette recherche sur la motivation des élèves à l'école m'a mise en alerte sur ma propre pratique. Il s'agira pour moi de veiller à créer les conditions d'une tâche motivante pour chaque moment d'apprentissage. Je souhaite également mieux comprendre les déterminants sociaux de la motivation, notamment ceux liés au groupe classe, qui semblent essentiels pour la motivation des élèves face aux apprentissages (la bienveillance, l'entraide, l'écoute, la relation à l'enseignant...).

Pour conclure, je retire du travail impulsé grâce à ce mémoire, un grand plaisir dans mes moments de classe, et une dynamique pour mettre en œuvre l'éducation au développement durable qui me tient à cœur, en classe et en équipe.

Bibliographie

- Brégeon, J., Faucheux, M. S., Rochet, M. C., & Valantin, M. J.-M. (2008). Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable. *Paris, MEN*.
- Brundtland, G. H. (1987). Rapport Brundtland. *Ministère des Affaires étrangères et du Développement international. L'Odyssée du développement durable*. http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/sites/odysee-developpementdurable/files/5/rapport_brundtland.pdf (Page consultée le 31 mai 2014).
- Diemer, A. (2014). L'éducation systémique, une réponse aux défis posés par le développement durable. *Éducation relative à l'environnement, Volume 11*. <https://doi.org/10.4000/ere.805>
- Diemer, A., & Marquat, C. (2014). L'éducation au développement durable serait-elle en train de remettre en cause notre système éducatif? In A. Diemer & C. Marquat, *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses* (1re édition, p. 13 à 31). De Boeck.
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). *Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : Revue de la littérature*. halshs-00561544
- Eastes, R.-E. (2017, décembre 19). *Les modèles d'apprentissage en éducation au développement durable*. Canal UVED. https://www.canal-u.tv/video/canal_uved/les_modeles_d_apprentissage_en_education_au_developpement_durable.39795
- Fenouillet, F. (2005). La motivation : Perspectives en formation. *Recherche en soins infirmiers, 83*, 100 à 109.

- Fenouillet, F. (2016). D'où vient la motivation ? In M. Fournier, *Eduquer et former* (Sciences Humaines, p. 142-151).
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 108(1), 106-116. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>
- Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. In A. Presseau, *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 141-162). La Chenelière.
- Lange, J.-M. (2014). Des dispositions des personnes aux compétences favorables à un développement durable : Place et rôle de l'éducation. In A. Diemer & C. Marquat, *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses* (1re édition, p. 163 à 182). De Boeck.
- Lange, J.-M. (2015). Actes du colloque "Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ? In "Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ? Jean-Marc Lange. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>
- Legardez, A. (2016). Questions Socialement Vives, et Education au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique. *Revue francophone du développement durable (Clermont-Ferrand)*. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794781>
- Messoussi, L. (2019). L'éducation à l'environnement et au développement durable : Vers une éducation systémique. In M. Graner & A. Giordan, *L'éducation à l'environnement et au développement durable. Dossier thématique* (Ecole Changer de cap, p. 27-33).
- Nagels, M. (2011). Améliorer l'auto-efficacité collective des équipes de cadres-formateurs en IFSI par la didactique professionnelle. *Association de recherche en soins infirmiers*, 1(104), 30-50.

- Pellaud, F. (2014). Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable. In A. Diemer & C. Marquat, *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses* (1re édition, p. 137 à 161). De Boeck.
- Pellaud, F. (2017, décembre 19). *La pensée complexe pas si compliquée*. Canal UVED.
https://www.canal-tv/video/canal_uved/la_pensee_complexe_pas_si_compliquee.39791
- Pellaud, F. (2019). Quels objectifs pour une éducation en vue d'un développement durable ? In M. Graner & A. Giordan, *L'éducation à l'environnement et au développement durable. Dossier thématique* (Ecole Changer de cap, p. 15-26).
- Pellaud, F., & Giordan, A. (2004). Une étude de conceptions en liaison avec les savoirs complexes : Le cas du développement durable. *Didaskalia (Paris)*.
- Viau, R. (1996). La motivation : Condition essentielle de la réussite. *Sciences Humaines, Hors-Série n°12*. [http://xcrustyx.free.fr/cfp/Science%20de%20l'Education/5-P%20E9dagogies%20et%20apprentissage%20\(2\)/17-%20La%20motivation-condition%20de%20la%20r%20E9ussite.doc](http://xcrustyx.free.fr/cfp/Science%20de%20l'Education/5-P%20E9dagogies%20et%20apprentissage%20(2)/17-%20La%20motivation-condition%20de%20la%20r%20E9ussite.doc)
- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : Les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique, 115*, 5-8.
- Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Annexe 1

Détail des séances composant les données de l'enquête

Lors de l'étude, les séances suivantes ont donné lieu au renseignement du questionnaire par les élèves. Elles sont classées par ordre chronologique. Leur objectif pédagogique et la nature de la tâche est brièvement détaillé afin que le lecteur dispose d'une compréhension plus fine de ces séances.

Phase A (pédagogie classique) : janvier – février 2021

Intitulé	Discipline	Objectif pédagogique	Nature de la tâche
Rituel d'écriture : la phrase	Français : production d'écrits	S'exercer à produire des textes courts	Comme tous les matins, écrire une ou des phrases à partir de mots inducteurs écrits au tableau.
Copie d'un résumé	Français : copie	Exercer sa vigilance pour copier un texte lisiblement et sans erreur	Copie sur le cahier de lecture du résumé d'un texte travaillé en lecture compréhension, ce résumé ayant été produit collectivement à l'oral la séance précédente.
Anglais – <i>The big billy goats</i>	Anglais	Acquérir et réinvestir du lexique sur la base d'un album	Découverte et réinvestissement de nouveaux mots (<i>small, thin, fat, big</i>), en compréhensions puis production orale. Ecoute de la suite de l'album étudié.

Fiche d'entraînement en étude de la langue	Français : étude de la langue	S'entraîner à conjuguer les verbes du premier groupe au présent	Réaliser individuellement des exercices d'entraînement sur la conjugaison des verbes du premier groupe au présent.
Devinette des solides	Mathématiques : géométrie	Réinvestir les connaissances sur les solides (forme des faces, lexique géométrique)	Réaliser une devinette pour faire découvrir un solide à un camarade : faire les empreintes des faces, détailler le nombre de sommets, d'arêtes et de faces. Découvrir le solide secret d'un autre élève.

Phase B (EDD) : février – mars 2021

Intitulé	Discipline sous-jacente	Objectif pédagogique	Nature de la tâche
Remue-méninges autour du thème du potager	Français : production d'écrits, oral. Questionner le monde	Faire s'exprimer les représentations des élèves autour du potager. Introduire le thème du projet.	Ecrire individuellement ce qu'évoque pour soi le mot « potager », comparer en binôme, puis par groupe de 4. Restituer à la classe les contributions de chaque groupe. Puis réflexion de groupe autour de la question « Pourquoi est-ce qu'un potager c'est vivant ? ».

<p>Écriture sur les ateliers au potager</p>	<p>Français : production d'écrits, lexique</p>	<p>Produire un écrit court de type récit, sur la base d'inducteurs (photographies de moments vécus)</p>	<p>Écrire un court texte relatant les ateliers au potager vécus la semaine précédente. Pour cela, choisir parmi différentes photos de ce moment, celles qui correspondent à ce que l'on souhaite raconter.</p>
<p>Observation et dessin des semis</p>	<p>Questionner le monde / arts visuels</p>	<p>Réaliser un croquis d'observation à vocation scientifique</p>	<p>Observer les semis de radis (qui ont germé). Dessiner précisément ce que l'on observe. Ce croquis est le premier d'une série de croquis d'observation hebdomadaires de ces semis de radis.</p>
<p>Lancement des exposés sur le potager</p>	<p>Français : Lecture compréhension</p>	<p>Rechercher des informations dans des textes documentaires</p>	<p>Par groupes, sur le thème choisi, rechercher parmi différentes sources d'information les plus pertinentes pour réaliser un exposé. Définir collectivement le sujet de l'exposé.</p>
<p>Ateliers au potager</p>	<p>Questionner le monde</p>	<p>Apprendre différentes techniques d'aménagement d'un jardin potager.</p>	<p>Réalisation d'ateliers : découverte du paillage, réalisation d'une butte cultivable, création de panonceaux, plantations.</p>

Annexe 2

Plan de séquence de la démarche EDD sur le potager

Socle commun : tous domaines (transdisciplinarité)

Matière centrale : Questionner le monde

Matières secondaires : français (toutes compétences), EMC, arts visuels, mathématiques (grandeurs et mesures), EPS

Titre de la séquence : Education au développement durable : le potager

Objectif de la séquence : comprendre les différentes manifestations de la vie qui sont en jeu dans le potager, et leurs interactions.

Compétence principale (programme) : Connaitre les caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité

Compétences associées

- S'engager dans une démarche de projet collectif
- Acquérir du lexique
- Effectuer et restituer des recherches documentaires
- Observer et restituer précisément ses observations
- Manipuler des objets inhabituels, effectuer des gestes de précision lors des activités de jardinage
- Se déplacer avec aisance dans un milieu inhabituel (le potager)

Critères de réussite

- J'ai réalisé et présenté en groupe un exposé sur un thème lié au potager.
- Je réutilise le lexique que j'ai appris en rapport avec le potager.
- Je me suis investi dans les ateliers au potager en respectant les consignes et la sécurité.
- Je sais relater (à l'écrit ou à l'oral) les différentes activités que j'ai effectuées sur le thème du potager, en classe ou en extérieur.

Plan de séquence et objectifs

Semaine 1 : Séance 1	<ul style="list-style-type: none">- Découverte du sujet, recueil des représentations- Aborder la complexité : commencer à s'interroger collectivement sur « pourquoi est-ce qu'un potager c'est vivant ? ».
Semaines 2 à 3 : Séances 2 à 5	<p>2 séances en classe : se doter de connaissances communes :</p> <ul style="list-style-type: none">- Visualisation et étude d'une vidéo sur les insectes au potager, et d'une vidéo sur l'importance de l'eau au potager.- Retour sur les ateliers, synthèse des connaissances acquises. Elaboration d'un recueil lexical.- Lecture d'un texte documentaire sur la vie au potager (les besoins des plantes). <p>2 séances au potager :</p> <ul style="list-style-type: none">- Observation du potager avant toute intervention : lieu, aménagements (bacs, cuve à eau, pleine terre, caisse à outils)- Première séance d'ateliers : semis en pleine terre, semis en godets, plantation de plantes grimpantes, observation des insectes décomposeurs.
Semaine 4 : Séance 6	Décider collectivement du projet final : débat puis vote en conseil de coopération.
Semaines 4 à 7 : Séances 7 à 11	<ol style="list-style-type: none">1. Sur la base de la question centrale et de ce qu'on a appris, déterminer les thèmes et les groupes des exposés2. Première recherche documentaire en groupe et choix du sujet précis (ex : le groupe sur les insectes choisit d'expliquer le rôle des pucerons au potager)3. Réalisation des exposés4. Présentation des exposés face à la classe et à la caméra par 3 groupes.5. Analyse des prestations orales, présentation des exposés par les 3 derniers groupes. <p>En parallèle de ces séances a lieu la deuxième matinée d'ateliers au potager : découverte du paillage, réalisation d'une butte cultivable, création de panonceaux, plantations.</p>

Activités « décrochées »

L'objectif de ma démarche en EDD étant de mener une approche transdisciplinaire, j'ai proposé aux élèves diverses tâches en lien avec ce sujet, qui ne trouvent pas leur place directement dans le plan de séquence présenté ci-dessus. Ces temps de travail « décrochés » font cependant partie intégrale de ma démarche en EDD.

Je présente donc brièvement ici les principales activités décrochées, en les classant par discipline par souci de lisibilité.

Français

- Production d'écrits : Raconter par écrit les ateliers au potager sur la base de photos de ce moment.
- Oral : mémorisation et restitution d'un poème sur le thème du potager. Préparation d'une prestation filmée, amélioration de celle-ci au vu de la vidéo.
- Etude de la langue : entraînement à la conjugaison des verbes du premier groupe au présent sur la base de verbes du champ lexical du jardinage

Mathématiques, grandeurs et mesures

- Longueurs : estimation des dimensions du potager. Entraînement aux conversions à partir des longueurs d'objets du potager.
- Masses : comparaison des masses de graines et de sacs de terreau
- Contenances : calcul du nombre de litres utilisés pour l'arrosage du potager.

Anglais

- Apprentissage d'une comptine sur le potager et les plantes.

Année universitaire 2020-2021

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'éducation au développement durable, source de motivation pour les élèves

Auteur : Claire DESVIGNES

Résumé :

L'éducation au développement durable (EDD) a pour objectif de sensibiliser les élèves aux questions environnementales complexes, dans une approche pédagogique transdisciplinaire et ancrée dans une dynamique de projet. Parce qu'elle rend les élèves plus acteurs de leurs apprentissages, et qu'elle valorise la tâche scolaire comme un moyen d'accomplir un projet collectif, l'EDD peut accroître la motivation scolaire des élèves. C'est ce que cette étude cherche à montrer. Parmi les différents déterminants de la motivation, elle cible la valeur accordée par les élèves à la tâche d'apprentissage. L'étude compare ainsi la valeur accordée à la tâche par des élèves de CE1 dans une pédagogie classique et dans une démarche systémique en EDD. Cette démarche d'EDD a pour thème le potager de la cour de l'école. Les résultats montrent une augmentation notable de la valeur accordée à la tâche par les élèves lors de la démarche d'EDD. L'étude permet de conclure que la mise en œuvre de la démarche systémique en EDD accroît l'un des déterminants de la motivation des élèves.

Mots clés : Education au développement durable, motivation, cycle 2, CE1, transdisciplinarité

Abstract:

Education for sustainable development (ESD) aims to introducing complex ecological issues to pupils. This interdisciplinary education is built upon a project-management approach. As a consequence pupils are more active in their learning process, and ESD tends to make schoolwork considered as a way to achieve a collective project. In this way, ESD is supposed to help pupils' motivation at school improve – this is what this research is focused on. The present study targets the value of a schoolwork amongst the various causes of motivation: the more pupils value a task, the more their motivation may improve. Two teaching methods are compared: a conventional one, and an ESD project – linked with the school's vegetable garden. The results demonstrate that the CE1 class grants a higher value to schoolwork during the ESD teaching method. As a result, it appears that ESD is a teaching approach that can highly improve pupils' motivation.

Keywords: Education for sustainable development, motivation, interdisciplinarity, cycle 2, CE1